

COLECCIÓN  
INVESTIGACIÓN  
EDUCATIVA



30 de junio de 2023 \* ISSN 0188-6975



# Prevención de la reprobación escolar en el CCH desde la perspectiva estudiantil y docente

**COORDINADORAS:**

**AGUILAR HERNÁNDEZ NORMA IRENE**  
(CCH AZCAPOTZALCO)

**LÓPEZ CASAS NADIA**  
(CCH NAUCALPAN)

# Índice

---

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>3</b>
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>7</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>9</b>
<b>ANTECEDENTES EN EL ESTUDIO DEL FENÓMENO DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR</b>	<b>15</b>
<b>MÚLTIPLES CAUSAS DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR</b>	<b>20</b>
<b>ACCIONES DEL CCH PARA ATENDER EL FENÓMENO DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR</b>	<b>26</b>
<b>METODOLOGÍA</b>	<b>28</b>
<b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	<b>37</b>
<b>SUGERENCIAS DE ACCIÓN PARA PREVENIR LA REPROBACIÓN</b>	<b>51</b>
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>55</b>
<b>FUENTES CONSULTADAS</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>61</b>

# Presentación

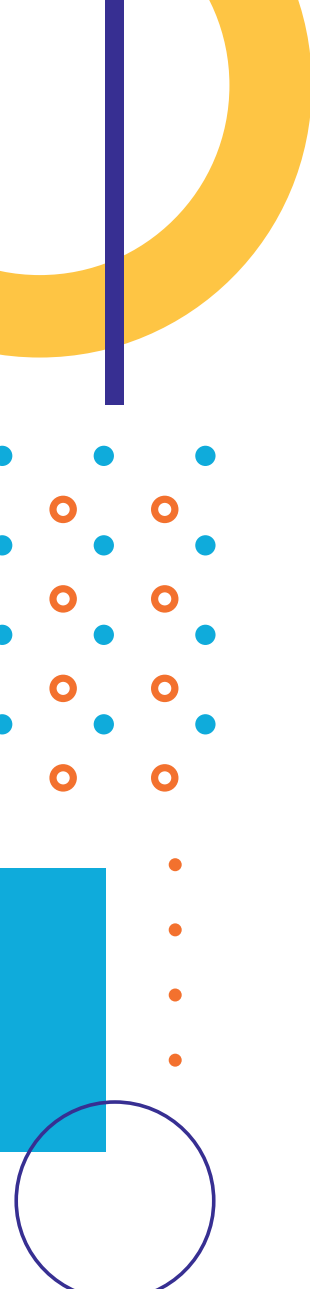
El Colegio de Ciencias y Humanidades, a través de la Secretaría de Planeación (Seplan), ha impulsado la investigación educativa para medir el desempeño del alumnado, considerando su paso por la secundaria, sus hábitos de estudio, el entorno familiar y social, la situación económica, el nivel de preparación de los padres, entre otros elementos que son fundamentales para comprender el grado de avance de los jóvenes en el bachillerato del CCH.

Asimismo, las y los estudiantes se enfrentan a diversos desafíos en el Colegio debido, entre otras cuestiones, a un Modelo Educativo que promueve el ejercicio de la libertad con responsabilidad y como un medio para regular los procesos de aprendizaje, la asunción de valores y compromisos, no sólo con la propia formación académica, sino con el entorno escolar y social, a los cuales se debe contribuir de manera solidaria y con perspectiva ética.

La gran mayoría de los alumnos que ingresa al Colegio no ha vivido la experiencia de la reprobación, tampoco se ha enfrentado, en términos generales, a las exigencias de un bachillerato universitario que impone un determinado rigor académico, como base para construir nuevos conocimientos y, del mismo modo, el contexto escolar de la nueva escuela, sumado al periodo de adolescencia de los jóvenes, ofrece muchas alternativas para “captar” su atención e introducirlos a otras experiencias que pueden obligarlos a posponer su proyecto académico.

En este contexto, la pérdida de la regularidad está vinculada a la reprobación no sólo de una sino de varias asignaturas, lo cual puede llevar al alumnado al desánimo y a una sensación de fracaso escolar. Esta experiencia se ha repetido a lo largo de las 49 generaciones que han pasado por el CCH, pero, a pesar de los tropiezos, también es verdad que nuestros jóvenes han sido resilientes y la gran mayoría ha concluido su bachillerato.

De ahí la importancia de la investigación sobre la *Prevención de la reprobación escolar en el CCH desde la perspectiva estudiantil y docente*, pues nos da a conocer el punto de vista del profesorado y los estudiantes sobre este fenómeno escolar que, si bien puede ser un obstáculo, también representa una oportunidad de aprendizaje, de reflexión y enmienda, respecto a los errores cometidos y las posibilidades de superarlos.



Normalmente las y los alumnos que reprueban en el Colegio suelen remontar los obstáculos y continuar con sus estudios dentro y fuera de él, de modo que la apuesta es por prevenir la caída, pero sin olvidar los medios necesarios para levantarse y continuar, pues, a fin de cuentas, el conjunto de experiencias del currículum formal y oculto favorecen el desarrollo de una carrera académica.

Para concluir, felicitamos a las y los autores de esta investigación y recomendamos su lectura a quienes estén interesados en este importante tema.

**Dr. Benjamín Barajas Sánchez**

**DIRECTOR GENERAL DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**

## Integrantes del Seminario Central de Investigación asesorados por la Secretaría de Planeación del Colegio

- Alonso Salas José (CCH Vallejo)
- Caramón Arana María Cristina (CCH Vallejo)
- González Mercado Iriana (CCH Naucalpan)
- Pimentel Bautista Enrique (CCH Naucalpan)
- Rondero Ramírez Leslie (CCH Azcapotzalco)
- Rosales Arroyo Espartaco (CCH Vallejo)
- Sánchez Espinoza Guadalupe (CCH Vallejo)
- Sánchez Gómez Zyanya (CCH Vallejo)
- Valdés Quintero Rocío (CCH Sur)

## Revisión y comentarios, Sría. de Planeación

María Araceli Guerrero  
María Elsa Guerrero Salinas  
Dulce María E. Santillán Reyes

## Coordinadoras del Seminario Central de Investigación de la Secretaría de Planeación del Colegio

Aguilar Hernández Norma Irene (CCH Azcapotzalco)  
López Casas Nadia (CCH Naucalpan)

## Integrantes del Seminario Central de Investigación de la Secretaría de Planeación del Colegio

- Alonso Salas José (CCH Vallejo)
- Caramón Arana María Cristina (CCH Vallejo)
- González Mercado Iriana (CCH Naucalpan)
- Pimentel Bautista Enrique (CCH Naucalpan)
- Rondero Ramírez Leslie (CCH Azcapotzalco)
- Rosales Arroyo Espartaco (CCH Vallejo)
- Sánchez Espinoza Guadalupe (CCH Vallejo)
- Sánchez Gómez Zyanya (CCH Vallejo)
- Valdés Quintero Rocío (CCH Sur)





# Agradecimientos

Antes de adentrarnos al tema, agradecemos a los profesores que a través de las entrevistas compartieron sus experiencias y contribuyeron para el desarrollo de esta investigación. Nuestro reconocimiento y gratitud para todos los docentes que han formado parte del Seminario Central de Investigación (SCI) en sus cinco años de existencia y que, por atender otras valiosas e impostergables actividades académicas, ya no están en la integración actual, pero son de reconocerse sus invaluable aportaciones, fundamentales para este trabajo. Especial reconocimiento merece la Secretaría de planeación de la DGCCH por la información proporcionada, la asesoría pedagógica y técnica, además del apoyo continuo para el desarrollo y publicación de esta investigación educativa.

# Introducción

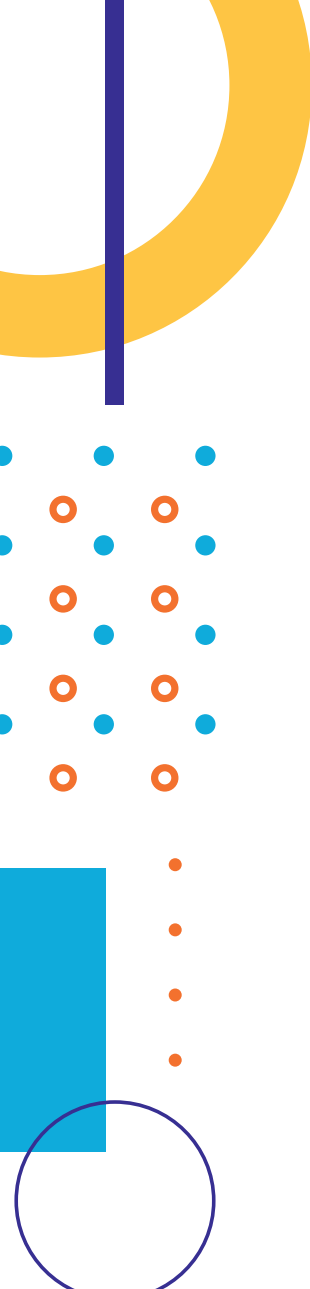
Una de las principales preocupaciones del Colegio y del Seminario Central de Investigación es el tema de la reprobación escolar, pues, a través de diversas investigaciones, se ha comprobado que a partir del segundo semestre los alumnos tienden a ser parte de este fenómeno, que afecta de manera considerable la formación y la calidad del aprendizaje, debido a que los estudiantes no sólo tienen que optar por alternativas extraordinarias para aprobar las asignaturas reprobadas, sino buscar estrategias para aprobar las que cursan de manera ordinaria. Asimismo, esta situación académica implica tensión y repercute en el aprovechamiento académico y la salud psicoemocional, ya que reprobado compromete el logro de los objetivos iniciales con los que los alumnos ingresaron al Colegio: egresar en tres años, tener un promedio aceptable para la carrera académica de su interés y, lo más importante, adquirir aprendizajes de calidad para continuar con sus estudios de licenciatura.

Debido a lo antes expuesto, la presente investigación tiene como objetivo general examinar los factores significativos para prevenir la reprobación escolar a partir de la mejora de la práctica docente. En tanto, como objetivos particulares, se pretende identificar, desde la perspectiva del docente, factores que influyen en la reprobación escolar; conocer las acciones implementadas por las y los docentes para prevenir la reprobación escolar y recuperar las experiencias relacionadas con la reprobación escolar, a partir de las dimensiones de la práctica docente: *personal, institucional, interpersonal, social, didáctica, pedagógica y valorativa*.

Cabe destacar que, para lograr estos objetivos, a lo largo de esta investigación, se recurrió a la figura del docente como sujeto de estudio y a la entrevista como técnica fundamental para conocer las percepciones del profesorado y su experiencia frente a los alumnos en riesgo; esto a fin de recuperar las rutas de acción que permitan prevenir el problema desde la práctica docente. La pregunta que guio la investigación fue la siguiente: ¿Cómo se puede prevenir la reprobación escolar a partir de la mejora de la práctica docente?<sup>1</sup>

Lo anterior, debido a que el Seminario Central de Investigación (SCI) sostiene como hipótesis que el fenómeno de la reprobación escolar está íntimamente rela-

<sup>1</sup> Las entrevistas realizadas, durante el proceso de investigación, no tienen el poder de generalizar, sino de ilustrar y orientar la reflexión.



cionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje y que a partir de la percepción docente y de los alumnos se pueden obtener ideas y examinar factores relevantes que contribuyan al desarrollo de mejores prácticas para prevenir dicho fenómeno.

A fin de lograr lo antes expuesto, la investigación se estructura de la siguiente manera: en el marco teórico se presentan los conceptos sobre la reprobación escolar, desde la mirada de diversos autores y desde la perspectiva del SCI que fundamentan este trabajo; asimismo, los que refieren a la reflexión de la práctica docente; y las dimensiones de análisis empleadas. Posteriormente, se enuncian los antecedentes generales del estudio del fenómeno de la reprobación escolar, para explicar cómo la investigación ha permitido visibilizar y dimensionar el problema en América Latina, en México y en el Colegio.

Después se enuncian múltiples causas de la reprobación; se presentan los hallazgos que el SCI obtuvo en investigaciones de ciclos anteriores, sobre los factores que ocasionan la reprobación, desde la perspectiva del alumnado; posteriormente se mencionan algunas de las consecuencias de la reprobación escolar y las acciones que el CCH ha implementado para atender la situación.

En el desarrollo del trabajo, se presenta la metodología cualitativa que se aplicó y se explica ampliamente la técnica, el procedimiento, el proceso de análisis de la información, la guía de preguntas por dimensión de la práctica docente (de acuerdo con lo señalado en el marco teórico) y las características generales de la muestra de docentes entrevistados. En la parte medular del trabajo, se expone el análisis e interpretación de los resultados correspondiente a cada dimensión de la práctica docente y, a su vez, la información más relevante acerca del fenómeno de la reprobación y los aspectos asociados a su prevención.

Al final del texto, se muestran las conclusiones, estructuradas también por cada dimensión de la práctica docente, y las consideraciones finales. Por último, como en toda investigación, se presentan las fuentes de consulta y los anexos, que constituyen la evidencia de los instrumentos empleados y recursos consultados durante el proceso de investigación.



# Marco teórico

**E**n la UNAM, desde hace muchos años, no se utiliza el término “reprobación” por tener una connotación negativa; no obstante, en esta investigación se retoma la expresión desde el concepto del aprovechamiento escolar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como un fenómeno enmarcado en el sistema de la Educación Media Superior. Al respecto, Camarena, Chávez y Gómez (1985, p. 6) mencionan que:

Las manifestaciones de aprobación y reprobación como formas de expresión de los resultados del proceso enseñanza-aprendizaje, tradicionalmente se utilizan como equiparables al rendimiento de los alumnos; [...] que es calificado con determinadas notas escolares a partir de las cuales se determina la condición de aprobación. Son consideradas, en última instancia, indicadores de los logros escolares obtenidos por los estudiantes.

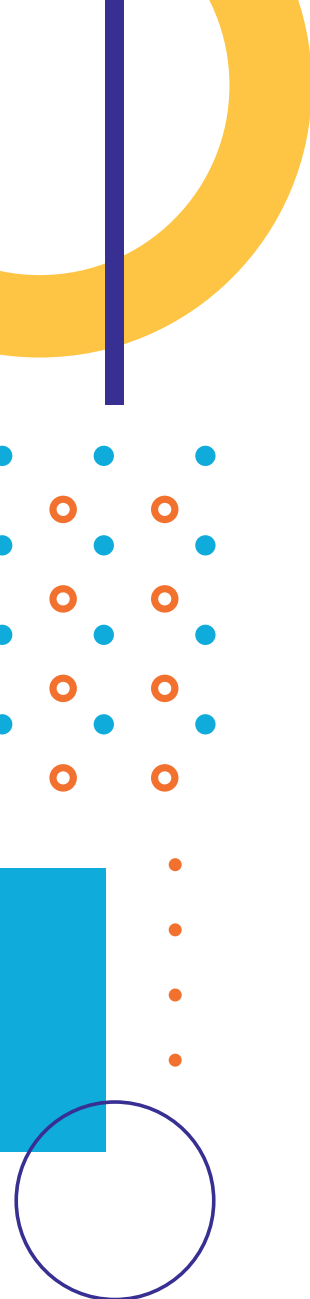
Por su parte, el marco normativo de la Universidad Nacional Autónoma de México estipula en el Reglamento General de Exámenes, en el artículo tercero (modificado en las sesiones del Consejo Universitario del 9 de noviembre de 1978 y 1 de julio de 1997, publicado en *Gaceta UNAM* el 7 del mismo mes y año) lo siguiente:

**Artículo 3o.-** La calificación aprobatoria se expresará en cada curso, prueba o examen, mediante los números 6, 7, 8, 9 y 10. La calificación mínima para acreditar una materia será 6 (seis).

Cuando el estudiante no demuestre poseer los conocimientos y aptitudes suficientes en la materia, se expresará así en los documentos correspondientes anotándose 5 (cinco), que significa: no acreditada. En el caso que el alumno no se presente al examen de la materia, se anotará NP, que significa: no presentado. (UNAM, 2004)

Aunado a la normatividad y reglamentación establecida por la institución, otra perspectiva para comprender la reprobación se encuentra en la explicación de Corzo y Reyes (2017) para quienes la reprobación y deserción escolares “[...] son fenómenos psicosociales complejos, en los que participan factores estructurales, sociales, familiares e individuales que tienen consecuencias en igual número de niveles de la realidad, desde el sistema educativo hasta la autoestima de los individuos”.

Otro término relacionado con la reprobación es el ausentismo escolar, que ha sido definido como “la inasistencia reiterada o prolongada a clases durante el ciclo escolar de un estudiante que se encuentra inscrito en una institución educativa”



(García, 2013, p. 3, citado por Razeto, 2020). Por otra parte, en algunas investigaciones se le considera como una variable medida en términos del número de días en que el alumno dejó de asistir a clase; no obstante, el ausentismo tiene implicaciones mayores que revelan la existencia de un distanciamiento entre el estudiante y su familia con la escuela (García, 2013, p. 3, citado por Razeto, 2020).

En correspondencia con las definiciones anteriores, el SCI formuló el concepto de “reprobación” como la situación en la que el estudiante no demostró poseer los conocimientos o aptitudes necesarias, en los periodos ordinarios o extraordinarios y, por lo tanto, en las actas oficiales aparece con una calificación o expresión numérica de 5 (cinco), es decir, *no acreditado* en alguna asignatura del programa de estudios del CCH.

La definición anterior se establece como un enunciado introductorio, porque en este trabajo la reprobación no solamente es el indicador que refleja un bajo aprovechamiento escolar, representado a través de una calificación numérica de no acreditación; además, se entiende desde una perspectiva más amplia, como un fenómeno educativo relacionado con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, otra parte medular de este marco teórico corresponde a la reflexión sobre la práctica docente. En este sentido, la pedagogía y la didáctica, tanto a nivel institucional como personal, permiten a los docentes asumir un modelo académico reflexivo que cumpla las expectativas de formación dentro de las aulas, puesto que los profesores trabajan con alumnos que representan una diversidad cultural de valores, prácticas y actitudes.

De acuerdo con Fierro, Fortuol y Rosas (2000) la práctica docente es un objeto de estudio complejo que se identifica como

[...] una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los principales agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje: maestro y alumno, así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que cada institución y país delimitan respecto a la función del maestro. (p. 21)

Asimismo, la UNESCO sostuvo, en 2015, lo siguiente: “el rol del docente es central para renovar las prácticas educativas, promover nuevas maneras de enseñar y nuevas experiencias de aprendizaje” (Torres, Yépez y Lara, 2020, p. 3); por ello, se debe tomar plena conciencia sobre la manera en que los docentes reflexionan sobre su práctica educativa para potenciar los objetivos, procesos y resultados de los aprendizajes que propician en los estudiantes.

En tanto, Torres, Yépez y Lara (2020) mencionan que:

En el contexto educativo la reflexión es el acto a través del cual los docentes pueden juzgar su propio accionar con la finalidad de mejorar su práctica. A través de la continuidad de esta acción pueden ser más intencionales y deliberados

en su pensamiento acerca de la enseñanza y obtener datos cruciales para comprender lo que ocurre en las aulas para que sea cambiado, renovado o adaptado. Por ello, la reflexión se sitúa como el eje primordial en la transformación de la calidad educativa. (p. 4)

Asimismo, desde la perspectiva de Fierro, *et al* (2000), “la reflexión crítica del docente conduce a la confrontación de ideas, conocimientos y convicciones propias con las ideas y convicciones de otros que también son parte del campo educativo” (p. 26).

En resumen, la reflexión sobre la práctica docente es un elemento esencial para convertirse en un profesional de la educación, pues no sólo constituye el eje desde el cual trazar trayectorias de formación académica, sino que lleva al docente a mejorar la calidad de su trabajo y depurar las formas en las que opera dentro y fuera del aula, así como a desarrollar experiencia en el logro de un conocimiento más preciso sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Torres, Yépez y Lara (2020):

[La] reflexión ha sido justificada como el eje que integra los componentes de una enseñanza efectiva [...] surge como perspectiva para un futuro inmediato que desarrolle el valor y el proceso de la reflexión para mejorar la práctica docente, de manera que el docente adquiera una conciencia clara de cómo, por qué y cuándo hacerlo en el hecho educativo para mejorarlo (pp. 5, 15).

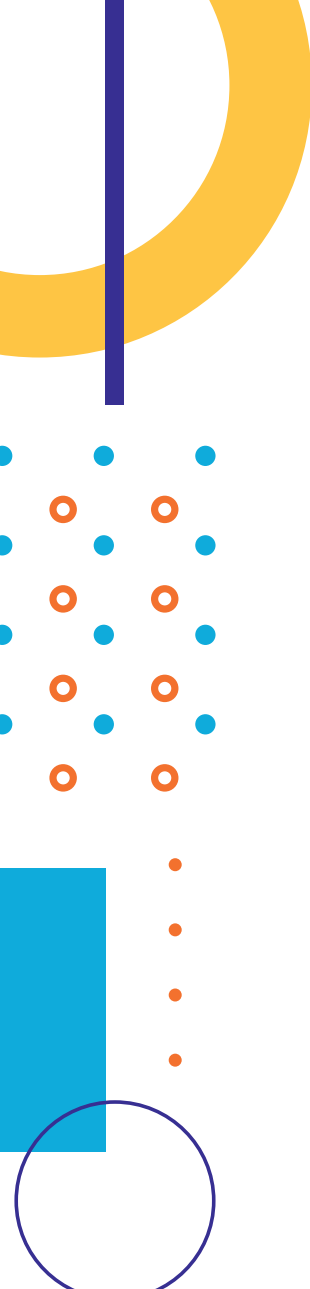
Por otra parte, desde la perspectiva de Fierro, *et al*. (2000):

El docente es un agente social que desarrolla su labor cara a cara con los estudiantes, su trabajo está sujeto a las condiciones de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales de los sujetos con quienes labora. Su trabajo se relaciona con un conjunto de valores personales, sociales e institucionales pues la educación como proceso intencional de formación se orienta hacia el logro de determinados propósitos que consoliden la formación de seres humanos y de una sociedad integral. (p. 21)

## DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Para Fierro, *et al*. (2000) el fenómeno de la reprobación, desde el análisis de la práctica docente, proporciona una perspectiva mucho más concreta sobre todo si se entiende a partir de sus múltiples dimensiones, “para descubrir su significado e interpretarla desde distintos ángulos” (p. 59).

Habrán entonces que revalorar su función a nivel personal, así como la identificación de los problemas que aún no se han resuelto. El trabajo de investigación cualitativa es dinámico, reflexivo e interactivo con otros sujetos (docentes entre-



vistados) lo que permite protocolos flexibles para descubrir y visibilizar problemas que no se identifican por considerarlos ordinarios.

Desde la perspectiva de Fierro, *et al.* (2000, pp. 59-163) se proponen siete dimensiones para examinar factores de la práctica docente que, al mejorarse, pueden repercutir de manera favorable en la prevención de la reprobación escolar. A continuación, se desarrolla cada una.

## Dimensión personal

En ésta se ubica al docente como un *individuo* que opta por: “reflexionar sobre el propio quehacer desde la perspectiva particular que cada uno le imprime como sujeto histórico, capaz de analizar su pasado, resignificar su presente y construir su futuro” (Fierro, *et al.* 2000, p. 67). En esta dimensión, lo más importante es reconocer en qué parte se vincula su historia personal con su trayectoria profesional.

## Dimensión institucional

La docencia se construye y regula por la entidad denominada escuela. En este sentido, desde la perspectiva de Fierro, *et al* (2000):

La institución escolar representa para el maestro el espacio privilegiado de socialización profesional [,] que genera una pertenencia institucional [, y que] ofrece las coordenadas, materiales, normativas y profesionales del puesto de trabajo, frente a las cuales, cada maestro toma decisiones como individuo. (Fierro *et al.* 2000, p. 76)

Por tanto, la escuela ejerce una influencia directa sobre la práctica docente, lo que genera una cultura institucional: costumbres, ritos, estilos de relación, modelos de gestión educativa; todo esto en el marco de las condiciones materiales, normativas y laborales que regulan el quehacer de la escuela.

## Dimensión interpersonal

La práctica docente se produce a través de las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: estudiantes, docentes, directores y familias. El docente como profesional educativo es un sujeto que se mantiene dentro de una institución en la que participan otros sujetos y con los que establece relaciones interpersonales sobre la base de las diferencias individuales, es decir, la construcción social que se genera en dos niveles: *la actuación individual y la colectiva*.

Las diversas perspectivas y propósitos que tienen los individuos acerca del grupo representan el punto de análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente. Este vínculo incluye diversos aspectos: el clima institucional o ambiente de trabajo, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación formal e informal, los tipos de problemas que se presentan y la forma en que se manejan, el tipo de convivencia, el grado de satisfacción de los miembros del grupo, y la repercusión que el clima educativo tiene en la disposición y entusiasmo de distintos agentes: maestros, estudiantes, directivos, administrativos, padres de familia.

## Dimensión social

El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en diversos entornos (histórico, político, social, geográfico, cultural y económico), los cuales le añaden ciertas exigencias y constituyen el espacio de incidencia inmediato de su labor. Las condiciones culturales y socioeconómicas aportan reflexiones sobre las experiencias escolares y la igualdad de oportunidades educativas.

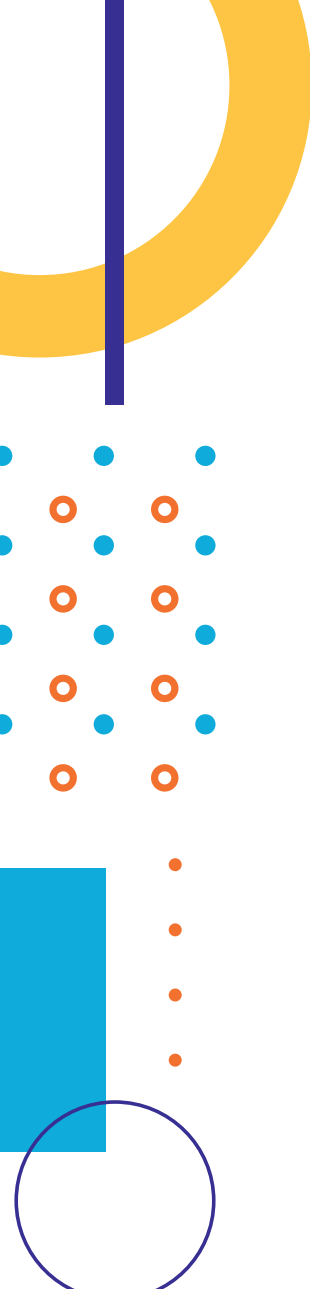
## Dimensión didáctica (rol del maestro)

El docente se asume como un agente que orienta, dirige y guía, a través de los procesos de enseñanza, la interacción de los estudiantes con el saber colectivo culturalmente organizado para que construyan su propio conocimiento. Cuando se identifica un aprendizaje auténtico hay un proceso de reconstrucción por parte del sujeto que aprende, aunque fuera descubierto en un momento histórico particular.

## Dimensión valorativa

Está dirigida al logro de determinados fines educativos, contiene siempre una referencia *axiológica*, es decir, un conjunto de valores que permite comprender que el proceso educativo no es neutral, sino que está orientado hacia la consecución de ciertos valores.

El docente forma personas y su actividad prioriza el desarrollo de una dimensión ética. Su práctica da cuenta de las creencias, ideas, referentes teóricos y valores personales que expresa en sus labores académicas, actitudes y juicios de valor. Esto favorece un modelo estable que se refleja en su actuar cotidiano para hacer frente a situaciones diversas y tomar decisiones. Se propone una reflexión sobre la medida en que la práctica refleja los valores genuinos de la docencia enriqueciéndose. Los



valores se analizan a partir de los actos, debido a que éstos se manifiestan con mucha más fuerza que las palabras.

También se puede observar la vida cotidiana de la escuela para conocer qué tipo de valores se forman a través de los vínculos que establecen docentes y estudiantes en el aula, la organización escolar y los lineamientos éticos asumidos de manera tácita por sus miembros: lo que está permitido hacer, lo que se prohíbe, y lo que se considera pertinente, adecuado o deseable para el comportamiento de estudiantes, docentes y otros participantes.

## Dimensión pedagógica

Se evidencia la forma en que el maestro vive su función como educador en el marco de la institución escolar. Esta relación integra y sintetiza la práctica educativa de los docentes en cada dimensión previa; permite entender la complejidad de la práctica como resultado de las múltiples interacciones que la conforman; y ofrece una plataforma para identificar espacios de cambio, a través de acciones encaminadas para la mejora de la labor académica.

La práctica docente se estructura por una serie de acciones emergentes y dimensiones que la definen, la contextualizan, y la engloban en un entorno complejo. De esta forma, reconocer la importancia de las dimensiones se convierte en el sustento de las prácticas académicas que los docentes ejercen en sus labores cotidianas. El encuentro entre estas subjetividades produce el acto educativo, la construcción de saberes, establece soluciones para prevenir la reprobación escolar y, sobre todo, contribuye a la formación de sujetos críticos y propositivos en un mundo cada vez más demandante.

# Antecedentes en el estudio del fenómeno de la reprobación escolar

La reprobación escolar constituye una problemática que enfrentan las instituciones educativas de América Latina, como consecuencia de condiciones socioculturales, políticas y económicas similares, que tienden a repetirse e incidir en la educación. En ese sentido, Román (2013) apunta que en América Latina el fracaso escolar es lo que más duele, porque los sistemas no logran “hacer de las trayectorias escolares procesos exitosos y gratificantes [pero, sobre todo, porque] es algo construido desde la escuela” (p. 34), a partir de sus dinámicas, prácticas, interacciones, percepciones, etcétera. En ese sentido, el alumno experimenta un desapego, un desencanto con las instituciones educativas, a lo que Mena (2010) señala como “una acción no intencional, sino que se va dando por el entorno”.

En México, algunas investigaciones, presentadas en el *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, organizado cada dos años por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (COMIE), señalan que el problema de la reprobación también se presenta a nivel nacional, pero que, en los estados y en las regiones más desprotegidas, además de lo apuntado, se suman otros factores como el bajo nivel cultural, la situación económica apremiante, las condiciones sociales, familiares, etcétera (Alanís, 2020; Ortega, Alejo y Estrada, 2020; Osuna y Díaz, 2020; Peniche, Mora y Ramón, 2020). En este escenario, “[...] la reprobación durante la formación académica es una de las principales causas que ocasiona que miles de estudiantes de Educación Media Superior (EMS) se vayan de la escuela cada año” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México, 2019).

Por otra parte, en algunas investigaciones como *Estudios sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en Educación Media Superior* se señala que entre los principales obstáculos, que los docentes tienen para reducir el abandono escolar, “[...] se encuentra el desinterés del alumno, la desmotivación y la falta de expectativas personales, que apuntan hacia los jóvenes respecto a la preparación académica” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México, 2016, p. 180); lo cual representa el contexto y la situación social del país, idea que se suma a “que la reprobación, ligada a la falta de sentido o comprensión de los contenidos educativos, es un factor determinante para que el estudiantado repela o sea repelido por el sistema” (Quintanar, Uribe, y Vallejos, 2020, p. 64).

En el contexto del CCH, se tienen datos sobre la reprobación escolar, que resultan significativos e invitan a la reflexión y, por supuesto, como docentes, a la acción:

En el primer semestre los alumnos regulares, es decir, quienes no tenían ninguna asignatura reprobada, fueron 56% de la generación 2016; 57% de la 2017 y 58% de las 2018 y 2019.

Para el segundo semestre, en las generaciones 2016 y 2017 el porcentaje de regularidad disminuyó 6%; en la 2017 bajó 5% y en la 2019 4%. Para el tercer semestre, el porcentaje de regularidad fue el más bajo con respecto a los semestres anteriores, pues disminuyó 9% en la generación 2018, 8% en la 2017 y 7% en las generaciones 2016 y 2019.

En el cuarto semestre, se destaca que, aunque no hay cambios en el porcentaje de alumnos regulares en las generaciones 2016, 2017 y 2018, en la generación 2019 se observó un incremento de 6% en la regularidad, llama la atención este dato debido a que en esta generación, a la mitad del semestre, se declaró la suspensión de clases presenciales a causa de la pandemia por COVID-19. (Santillán, López y Barajas, 2021, pp. 34-35)

Como se puede ver en la Figura 1, los datos estadísticos actualizados a febrero del 2023, respecto al porcentaje de egreso en tres años se mantuvo estable, como estaba antes del periodo de la pandemia:

**Figura 1**  
*Porcentaje de egreso en tres años, generaciones 2018, 2019, 2020*

Generación	Alumnos egresados en 3 años	Porcentaje de egreso en 3 años	Alumnos egresados en 4 años	Porcentaje de egreso en 4 años
2020	13297	73%		%
		Año de egreso: 2022		Año de egreso: 2023
2019	14188	78%	15483	85%
		Año de egreso: 2021		Año de egreso: 2022
2018	14061	73%	16088	83%
		Año de egreso: 2020		Año de egreso: 2021

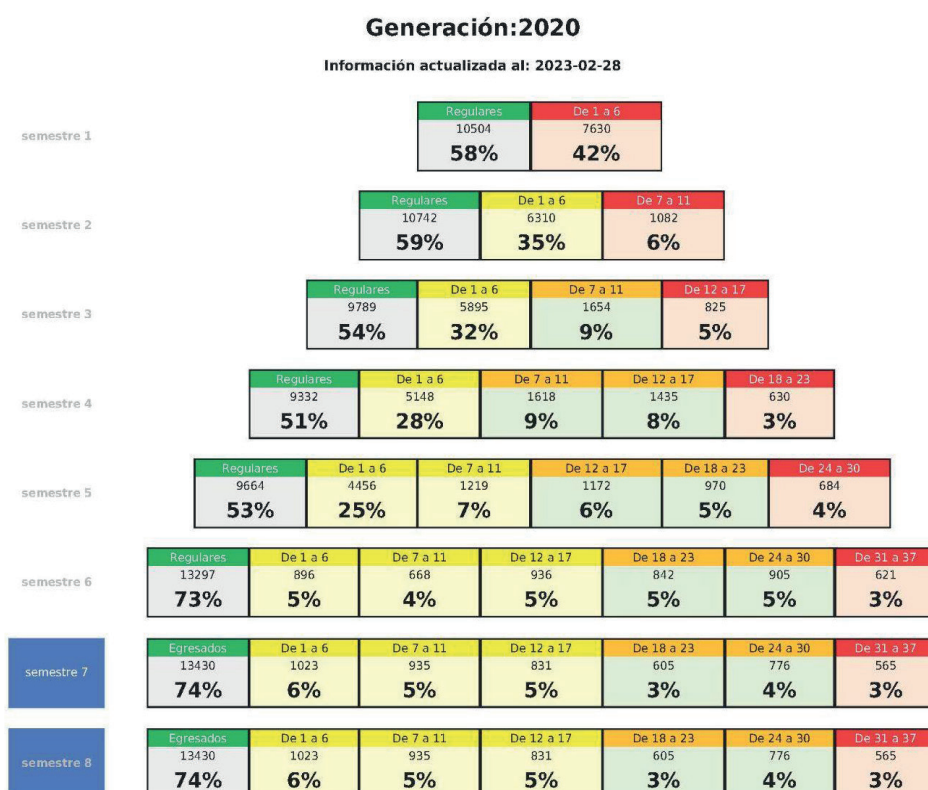
Nota: La tabla fue reproducida de DGCC. (2023). Porcentaje de egreso en tres años generación 2018, 2019, 2020.



Según se observa en la Figura 1, los datos correspondientes a la generación 2018 muestran que el porcentaje de egreso en tres años fue de 73%, para la generación 2019, aumentó a 78%; en la generación 2020, fue de 73%, por lo que disminuyó 5%; con respecto a la 2019, y se mantuvo estable como estaba antes del periodo de la pandemia con el 73%.

Con respecto a la trayectoria escolar de la generación 2020, como se muestra en la Figura 1, en el tercer año, las posibilidades de egreso se vuelven prioridad para los estudiantes y logran la regularidad académica para ingresar al nivel licenciatura por Pase Reglamentado.

**Figura 2**  
*Trayectoria académica, generación 2020*



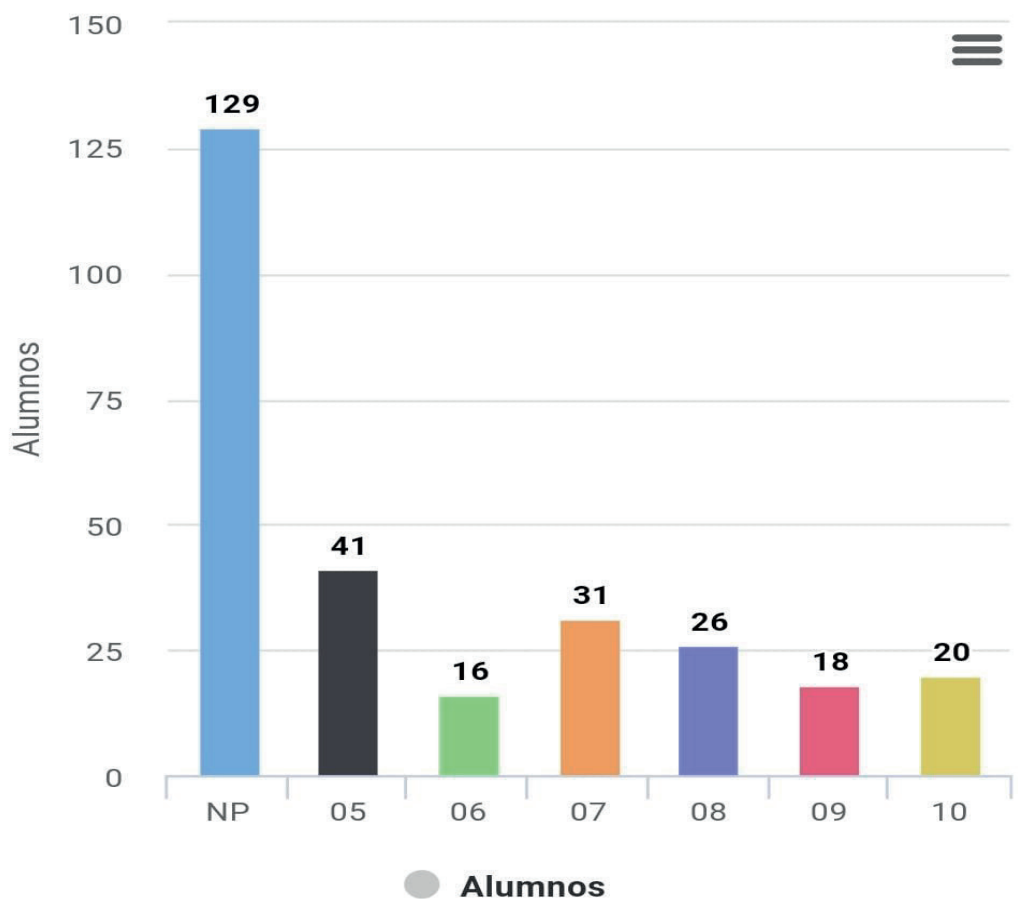
Nota: La tabla fue reproducida de DGCCH. (2023). Trayectoria escolar generación 2020-2.

2 El modelo se presenta en forma piramidal, en la figura es posible observar, del lado izquierdo, la columna en la que se anota el número de semestres que cursa el alumno, en la que se aprecia también el cuarto año a que tiene derecho para egresar (color azul). En los escalones color verde, se asienta el porcentaje de los estudiantes que se encuentran en situación regular. Las escaleras amarillas presentan el número de materias reprobadas y el porcentaje de alumnos (de segundo a octavo semestre). Los peldaños naranjas indican que el porcentaje de asignaturas reprobadas sobrepasa las seis y en algunos casos, según el semestre llega a ser hasta de 30. Las escaleras rojas muestran el porcentaje de alumnos que adeudan más de 31 asignaturas y están en alto riesgo.

La Figura 2 exhibe una representación gráfica en forma de pirámide que proporciona información que indica que en primero y segundo semestre hubo una regularidad de 58% y 59% respectivamente; para tercer semestre, el porcentaje disminuyó a 54%; en cuarto semestre, a 51%; en quinto semestre, aumentó a 53%; y para sexto semestre, la regularidad académica fue de 73%, lo que indica que de quinto a sexto semestre se incrementó 20%.

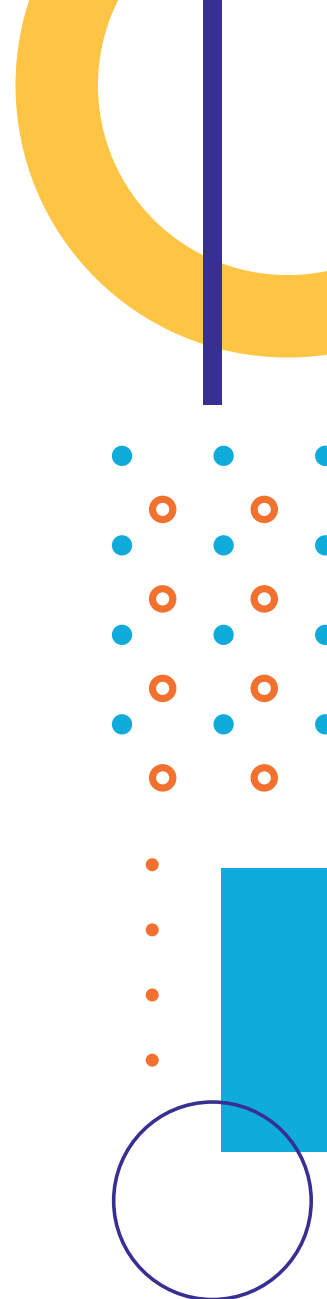
Como se puede ver en la Figura 3, otro dato estadístico que abre nuevas líneas de investigación sobre la reprobación son las evaluaciones extraordinarias, en las que el porcentaje de alumnos que se inscribe y no se presenta al examen es notable.

**Figura 3**  
*Evaluaciones Exámenes Extraordinarios 2023-1*  
*Matemáticas I (Álgebra y Geometría)*



**Nota:** La gráfica fue reproducida de DGCCH. (2023). Evaluaciones Exámenes Extraordinarios 2023-1 Matemáticas I (Álgebra y Geometría).

En la Figura 3, se muestra una gráfica de barras que proporciona información relevante sobre el periodo escolar 2023-1, de los 281 alumnos que se inscribieron al examen extraordinario de la asignatura de Matemáticas I (Álgebra y Geometría), 129, que corresponden al 46%, no se presentaron y 152 sí lo hicieron; de éstos, 111 acreditaron la asignatura, 16 con la calificación mínima aprobatoria, 57 con 7 u 8, y 38 con 9 o 10.



# Múltiples causas de la reprobación escolar

Estudiar la problemática de la reprobación implica, entre otros aspectos, considerar que esta condición no es privativa del CCH, sino que se ha constituido en un fenómeno que atañe a prácticamente todos los niveles educativos, dado que, muchas veces, sus orígenes no sólo se fundan en factores educativos, sino que abarcan las condiciones personales, culturales, sociales y económicas que caracterizan el entorno del estudiante, por lo que, “resulta un grave error atribuir [la reprobación] sólo a causas personales como la falta de dedicación, la calidad académica o el compromiso con la escuela por parte de los alumnos, y suponer que el asunto debe resolverse en ese nivel” (Corzo y Reyes, 2017).

Entre las causas que originan el fenómeno de la reprobación se encuentran las problemáticas inherentes del sistema educativo (políticas, económicas), por ejemplo, las aprobaciones de presupuesto para las instituciones educativas que, aunque han ido en aumento en los últimos años, resultan insuficientes.

Además de las limitantes económicas derivadas del presupuesto asignado, otras causas, que intervienen en la reprobación escolar, se relacionan directamente con el comportamiento académico de los estudiantes, como el desinterés por determinadas asignaturas, la falta de conocimientos previos, los hábitos de estudio, y la postergación de tareas, que traen como consecuencia un bajo aprovechamiento académico, ausentismo o rezago.

En lo que respecta a las causas familiares, también se puede considerar la situación económica del alumno que, en muchos casos, lo obliga a priorizar algún empleo o actividad remunerada en vez de la formación escolar. Por otra parte, en cuanto a la situación individual del estudiante, pueden considerarse tanto el embarazo adolescente, como la vida en pareja o un matrimonio temprano; situaciones que colocan al alumno en condiciones de vulnerabilidad y exclusión educativa y social.

# FACTORES QUE PROPICIAN LA REPROBACIÓN ESCOLAR EN EL CCH DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ALUMNOS

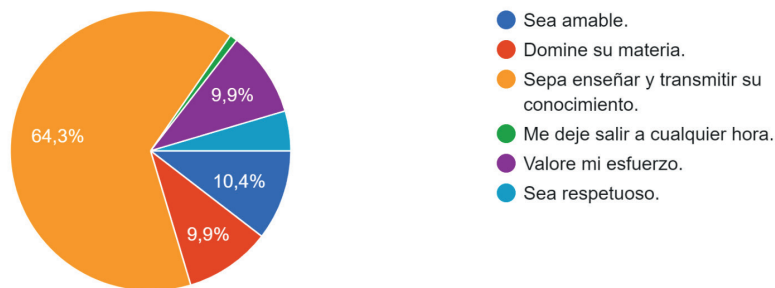
La investigación es fundamental en cualquier institución educativa y se constituye como una actividad prioritaria en la Universidad. A través de ella se genera conocimiento para intervenir en la realidad, comprenderla y transformarla. En el nivel Medio Superior es indispensable y necesaria, porque el conocimiento generado permite una mayor visibilización de problemáticas que se presentan en los escenarios educativos. En este sentido, la investigación

[es] un aprendizaje transversal, que se adquiere en la práctica y atraviesa los saberes que se obtienen durante la formación académica. De lo anterior se deriva la concepción de formación para la investigación, entendida como el desarrollo de potencialidades, transformación de capacidades vinculadas con la apropiación del saber, desarrollo de competencias y habilidades. (Martínez y Pimentel, 2017, p. 11)

En el Colegio, se han realizado investigaciones desde instancias como la Secretaría de Planeación (Seplan), la cual asesora al Seminario Centra de Investigación, que desde 2019 se ha enfocado en analizar la reprobación escolar en el CCH, a partir de las metodologías cuantitativas y cualitativas. Gracias a estas investigaciones, específicamente la del ciclo 2020-2021, se pudo visualizar, a través de 2,147 estudiantes irregulares de los cinco planteles del CCH (turnos matutino y vespertino), que para los jóvenes es muy importante que el docente sepa enseñar y transmitir conocimientos (SCI, 2020-2021, p. 66), tal y como se puede observar en la Figura 4.

**Figura 4**  
*Aspectos más agradables por parte de los docentes desde la mirada de los estudiantes*

66. ¿Qué aspecto te resulta más agradable por parte de los docentes para los estudiantes?  
2.155 respuestas



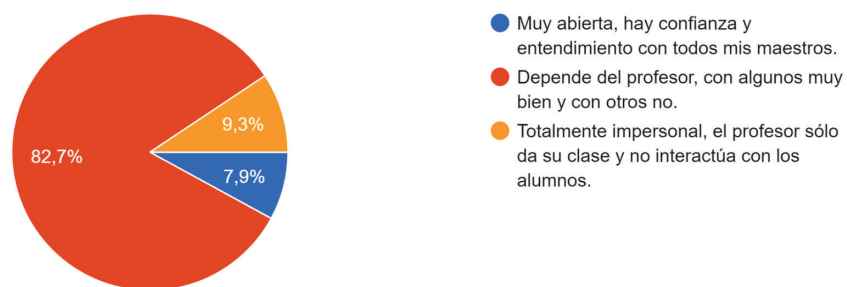
Nota: SCI, 2020-2021.

La Figura 4 exhibe una gráfica que representa los aspectos que los alumnos encuentran más agradables en los docentes e indica que el 64.1% valora que *Sepa enseñar y transmitir su conocimiento*, el 10.5% que *Sea amable*, el 10% que *Domine su materia* y el 9.9% que *Valore mi esfuerzo*. Los datos recabados son reveladores, debido a que para la mayoría de los estudiantes es de suma importancia que el profesor logre transmitir conocimientos de forma efectiva, más allá de que domine su materia o cuente con una gran cantidad de información. De igual forma, el respeto y la amabilidad del profesor son elementos valiosos para los alumnos, así como el reconocimiento al esfuerzo de los estudiantes. El hecho de que los jóvenes puedan salir a cualquier hora del salón fue el aspecto menos mencionado. En general, los estudiantes están dispuestos a cumplir con las normas y también esperan trabajar con un profesor amable y respetuoso, que sepa enseñar (SCI, 2020-2021, p. 66).

En cuanto a la importancia que dan los alumnos a la relación que tienen con sus profesores, las respuestas también son significativas. Veamos los resultados de la siguiente pregunta en la Figura 5.

**Figura 5**  
*La relación con los maestros*

46. En general ¿cómo consideras la relación que tienes con tus maestros?  
2.155 respuestas



Nota: SCI, 2020-2021.

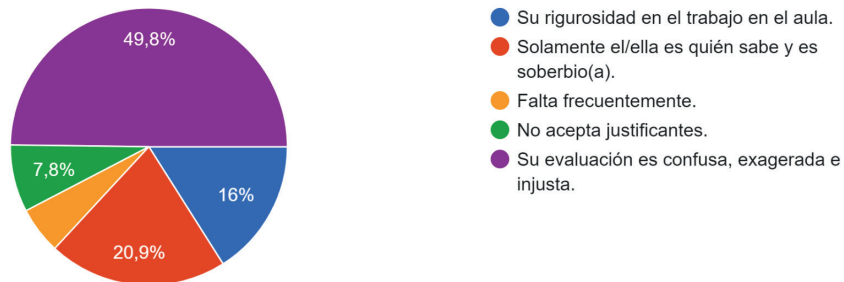
Como se puede observar en el gráfico ilustrado en la Figura 5, se destaca que el 82.7% de los alumnos consideró que la relación depende del profesor, ya que con algunos hay muy buena convivencia y con otros no: el 9.4% percibió que la relación es totalmente impersonal, debido a que el profesor da su clase y no interactúa con los estudiantes; con mucho menor porcentaje, sólo el 8% de los jóvenes consideró que la relación es muy abierta y hay confianza y entendimiento con todos los maestros (SCI, 2020-2021, pp. 47-48).

En la Figura 6, se presentan los resultados relacionados con las actitudes que los alumnos consideran como factores que contribuyen a la reprobación.

**Figura 6**  
*Actitudes del docente que son factores para reprobación*

67. ¿Qué actitudes del docente son factores para reprobación la materia?

2.155 respuestas



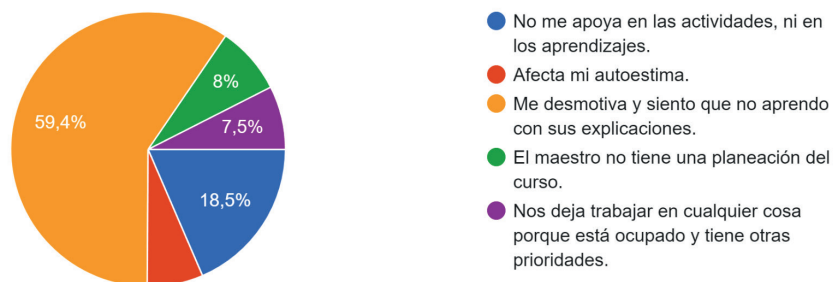
Nota: SCI, 2020-2021.

La Figura 6, exhibe una gráfica que muestra los resultados relacionados con las actitudes del docente, el 49.7% de los estudiantes destacó que Su evaluación es confusa, exagerada e injusta; el 21% mencionó *Solamente él/ella es quien sabe y es soberbio*; 16.1% *Su rigurosidad en el trabajo en el aula*; 7.8% *No acepta justificantes* y el resto *Falta frecuentemente*. A partir de los datos obtenidos, es posible determinar que la evaluación de los profesores es el punto más señalado por los alumnos, ya que casi la mitad lo consideró en sus respuestas. Por otra parte, las faltas de los docentes y no aceptar justificantes fueron los elementos menos mencionados (SCI, 2020-2021, p. 67).

En concordancia, con lo expuesto, se puede apreciar en la Figura 7 que los resultados revelan la desmotivación como un factor destacado en relación con el comportamiento del docente, el cual se considera un riesgo para reprobación una materia.

**Figura 7**  
*Comportamiento del docente como factor de riesgo para reprobación*

68. ¿Por qué el comportamiento de un docente es un factor de riesgo para reprobación la materia?  
2.155 respuestas



Nota: SCI, 2020-2021

En la Figura 7, se presenta una gráfica que revela que el 59.4% de los estudiantes encuestados contestó *Me desmotiva y siento que no aprendo con sus explicaciones*; el 18.5%, *No me apoya en las actividades, ni en los aprendizajes*; el 8%, *El maestro no tiene una planeación para el curso*; el 7.5%, *Nos deja trabajar en cualquier cosa porque está ocupado y tiene otras prioridades*; y el resto señaló *Afecta mi autoestima*. Los datos de esta gráfica indican que, para la mayoría de los estudiantes encuestados, el comportamiento del profesor representa un riesgo para reprobación porque los desmotiva; en segundo término, casi el 20% se siente sin apoyo en las actividades. Por otra parte, el 8% de los alumnos participantes considera que el profesor carece de planeación y no muestra interés en las actividades del grupo (SCI, 2020-2021, p. 68).

Estos datos son significativos porque muestran de qué manera el docente puede incidir en una situación de reprobación escolar, desde la perspectiva del alumno. En este tenor, es necesario mirar al docente como actante en los procesos formativos y reconocer que sus prácticas pueden constituir uno de los elementos causales de dicho fenómeno.

Por tal motivo, en este trabajo se examina la percepción del profesorado y los factores significativos para prevenir la reprobación escolar a partir de la mejora de la práctica docente.



## CONSECUENCIAS QUE VIVEN LOS ALUMNOS ANTE EL FENÓMENO DE LA REPROBACIÓN ESCOLAR

Entre las consecuencias más significativas, se encuentran la deserción escolar, que implica que los jóvenes abandonen sus estudios y se priven del proceso de formación social y cultural de la universidad; la desigualdad, explotación laboral y exclusión social; así como la baja oportunidad de continuar con los estudios superiores.

En el mismo sentido, Román (2013) señala que:

[...] el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar (p. 34).

Por lo tanto, en México y otros países de América Latina, la reprobación implica consecuencias académicas, sociales, políticas, económicas, culturales y familiares que dañan seriamente a la sociedad en su conjunto y es imprescindible atender dicha situación.

La reprobación escolar puede tener diversas consecuencias para los alumnos. Algunas de éstas incluyen la baja autoestima, la desmotivación y falta de interés en el aprendizaje, la estigmatización y discriminación por parte de sus compañeros, el atraso académico que puede demorar su progreso, las limitaciones futuras en términos de oportunidades educativas y laborales, el estrés y ansiedad causados por la presión académica, y en algunos casos, la deserción escolar. Es importante tener en cuenta que estas consecuencias pueden variar de un estudiante a otro, por lo que, es fundamental brindarles apoyo y recursos adecuados para ayudarlos a superar las dificultades académicas y promover su formación integral.

El CCH, como ya se apuntó, no está exento de esta problemática, por ello, ha realizado esfuerzos importantes para investigar, prevenir y disminuir la reprobación.

# Acciones del CCH para atender el fenómeno de la reprobación escolar

**E**n el Colegio, se han implementado programas de apoyo prioritarios y remediales, que permiten a los estudiantes, interesados en lograr una regularidad académica, egresar de manera satisfactoria. Las opciones de acreditación extraordinaria vigentes, de acuerdo con la gestión y el calendario de actividades académico-administrativas de cada plantel y la información brindada por la Secretaría de Servicios Estudiantiles, Barajas (2022), UNAM-CCH (2022), UNAM-CCH (2023), Pérez (2023), son las siguientes:

- Exámenes extraordinarios. El Reglamento General de Exámenes especifica que cada alumno puede presentar dos exámenes extraordinarios por periodo y, dependiendo del plantel, en ocasiones, dos más. En el CCH existen tres periodos de exámenes: el EA, que se aplica de noviembre a diciembre; el EB y el EC, que se aplican de enero-marzo, dependiendo del calendario de actividades de la dirección de cada plantel; finalmente el EZ, que se aplica de mayo a junio, donde se concentran los alumnos que están próximos a egresar del Colegio y que adeudan un máximo de cuatro asignaturas.
- Recursamientos. El alumno del CCH tiene la posibilidad de cursar por segunda ocasión una asignatura no acreditada. El recursamiento tiene cupo limitado, su duración es de un semestre y se lleva a cabo entre semana. Las asignaturas reprobadas de primer y tercer semestre se recursan en quinto semestre; las de segundo y cuarto semestre, en sexto. Generalmente se implementan recursamientos en asignaturas con mayor índice de reprobación y se pueden inscribir máximo dos materias por semestre.
- Recursamiento Inmediato (RI) está a disposición de los jóvenes en segundo y cuarto semestres, y tiene la función de evitar la curva del olvido de los conocimientos que se acaban de estudiar en el semestre inmediato anterior. Dicho programa, hasta ahora, ha dado muy buenos resultados.
- El Programa de Apoyo al Egreso (PAE) es una opción de regularización académica que se implementa en tres periodos durante el ciclo escolar: el primero, de septiembre a noviembre; el segundo, de enero a abril; y el tercero —también conocido como “PAE Último Esfuerzo” que se realiza entre semana— de mayo

a junio. El PAE consiste en un curso intensivo de 40 horas, en horario matutino o vespertino, durante el semestre. Cabe destacar que, en el PAE, sólo pueden participar alumnos cuya situación académica aún tenga posibilidades de egreso; es decir, se inscriben en los dos primeros periodos, siempre y cuando no deban más de ocho asignaturas; y para el EZ, siempre y cuando no deban más de seis.

- Programa de Asesoría en Línea (PAL) son cursos en línea, totalmente asincrónicos, para acreditar una asignatura reprobada en un periodo de un mes aproximadamente. Los alumnos candidatos a dicho programa son convocados de manera particular para poder participar; los cursos están generados en la plataforma Moodle. Las asignaturas están diseñadas para que un profesor asesor pueda guiar a los estudiantes durante su uso, es decir, no son cursos autogestivos.
- Segunda inscripción. Los alumnos que adeudan más de ocho asignaturas tienen la opción de repetir el año escolar. Para quinto y sexto semestre se pueden inscribir desde una hasta catorce asignaturas, considerando que un estudiante sólo tiene cuatro años para estar inscrito en el CCH, a partir de su ingreso.

La normatividad del CCH no es excluyente con los alumnos que adeudan materias, porque las distintas opciones remediales de acreditación están abiertas, incluso cuando adeudan un alto número de asignaturas. En lo que respecta a las opciones preventivas, es importante reconocer el trabajo del Departamento de Psicopedagogía, de los tutores del Programa Institucional de Tutoría (PIT), así como los diferentes apoyos de estas instancias: elaboración de planes de egreso personalizados, con base en la situación escolar y necesidades personales y/o laborales del alumno, becas y el Programa Institucional de Asesoría (PIA), que brinda atención en cualquier semestre, para apoyar el proceso de integración y conocimiento del Colegio.

En el CCH, también se realiza una Jornada de Balance Académico (JBA) por semestre, a cargo del PIT, en la cual se solicita a los profesores que realicen el registro de evaluaciones parciales y el reporte de inasistencias de los alumnos en el Programa de Seguimiento Integral (PSI), una valiosa herramienta que permite identificar, vincular y establecer estrategias para atender a los jóvenes con rezago y/o riesgo de deserción; además, facilita que los padres de familia tengan información oportuna sobre las conductas y desempeño académico de sus hijos.

# Metodología

Esta investigación tuvo como base una metodología cualitativa de tipo *descriptivo e interpretativo*, por ello, es importante señalar que los estudios descriptivos miden de manera independiente los conceptos o variables que son objeto de análisis. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) “Los estudios descriptivos ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes”.

De igual forma, la perspectiva cualitativa proporciona una serie de aspectos subjetivos e intersubjetivos, que al menos en esta investigación permitieron mostrar cómo se desarrollan las prácticas docentes en el contexto educativo del CCH y sus aportes para prevenir la reprobación.

El proyecto se desarrolló por profesores-investigadores (integrantes del SCI), lo cual permitió ampliar la comprensión del fenómeno de la reprobación escolar desde la mejora de la práctica docente.

En cuanto al acercamiento al objeto de estudio, Colmenares (2008) establece la elaboración de un “diagnóstico de una situación problema, cuya solución resulta de la planificación, ejecución y evaluación de acciones conjuntas”, así como la consulta a diferentes actores sociales en búsqueda de apreciaciones, puntos de vista y opiniones sobre un tema o problemática susceptible de cambiar.

Por lo tanto, en este trabajo se consideró pertinente recuperar las perspectivas de los actores educativos, que se involucran en el fenómeno de la reprobación, en este caso: los docentes, quienes ofrecieron puntos de vista particulares y reflexiones sobre sus experiencias en el aula y la reprobación.

## LA TÉCNICA

Para esta investigación se aplicó la entrevista a profundidad, también conocida como entrevista cualitativa o entrevista cualitativa en profundidad que, metodológicamente, se utiliza “[...] para referirnos a este método de investigación cualitativo, [...] que sigue el modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas” Taylor y Bodgan (1994, p. 100).

El SCI seleccionó la entrevista a profundidad porque

[...] nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducirnos vicariamente en sus experiencias [por lo que es posible] conocer a la gente bastante bien como para comprender lo que quiere decir [de-

bido a que el investigador logra] aprender de qué modo los informantes se ven a sí mismos y a su mundo, obteniendo a veces una narración precisa de acontecimientos pasados y de actitudes presentes. (Taylor y Bodgan, 1994, pp. 106, 108)

La entrevista a profundidad es muy recurrente en estudios que requieren información especializada. Según Taylor y Bodgan (1994, p. 100) “[las] entrevistas cualitativas son flexibles y dinámicas [además] han sido descritas como no directivas, no estructuradas, no estandarizadas y abiertas” en contraste con la entrevista estructurada. Por otra parte, para estos autores, las entrevistas a profundidad se deben entender como “encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (1994, pp. 100-101).

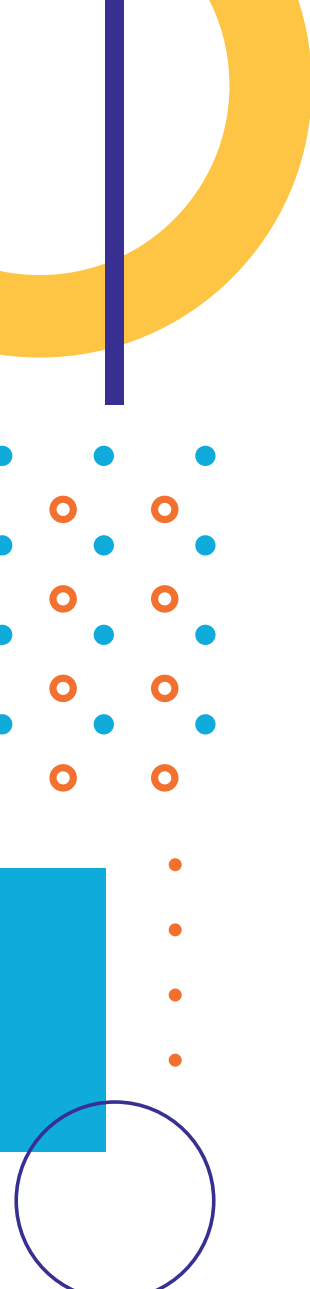
En suma, “Por entrevista en profundidad entendemos un tipo de entrevista cualitativa de carácter holístico, en la que el objeto de investigación está constituido por la vida, experiencias, ideas, valores y estructura simbólica del entrevistado aquí y ahora” (Sierra, 1998, p. 327), lo que genera un discurso que va y viene en la interacción comunicativa; “[discurso] como puesta en juego de la lengua, algo que se dirime entre un ‘yo’ y un ‘tú’... social, intersubjetivo, sometido a reglas” (Arfuch, 1995, p. 37).

En este sentido, la necesidad de obtener datos elaborados, desde el mismo ámbito de estudio, ha privilegiado que la entrevista ocupe un lugar importante dentro de las técnicas de investigación social, que involucra un acercamiento extremo entre dos personas, que comparten en un momento y tiempo determinados perspectivas de la vida, interioridades, o, como en este caso, información sobre trayectorias y experiencias docentes.

Cabe destacar que la entrevista cualitativa se adapta a la función expresiva del lenguaje, por tanto, las experiencias del sujeto producen cierto tipo de información, éstas se convierten en materia prima, con ello el investigador le otorga orientación e interpretación significativa, no obstante, es indispensable que no se vea como una conversación habitual, pues necesita de una planeación estratégica y un control a cargo del investigador.

Para la investigación cualitativa, las herramientas principales del investigador son su propio cuerpo, su intuición, reflexión, conocimientos: en pocas palabras, él mismo, por lo que el entrevistado se constituye como un sujeto activo, debido a que es la fuente principal de información; y el entrevistador como un sujeto promotor, pues siempre cumple una función directiva al motivar y controlar el proceso de comunicación —el canal, el código y el mensaje también forman parte de este sistema—.

Ahora bien, durante la aplicación se desarrolla la empatía como un procedimiento esencial para lograr el objetivo de la entrevista; esto permitirá que el sujeto



no se sienta interrogado y que se le distinga por su subjetividad. Más que saber preguntar, se debe aprender a escuchar y comprender lo que se dice, para esto también funciona la técnica del reflejo, que garantiza el vínculo empático durante la conversación y, por lo mismo, favorece el habla compulsiva. El ruido y la interferencia son indispensables para el buen funcionamiento de la conversación, y no sólo procesos mecánicos de transmisión de información, que puede revelar emociones, sentimientos y subjetividades.

Cuando se realiza la entrevista, ésta se convierte en un sistema en equilibrio inestable, en donde la comunicación juega el papel de contrapeso. Es aquí cuando se establece el contrato comunicativo, en función siempre de un contexto social. Para establecer el vínculo entre el investigador y el sujeto, se debe instaurar un contrato comunicativo, entendido como la posibilidad de interacción constante y estratégica entre estos dos sujetos a partir del mutuo conocimiento. Esta convención involucra un grado de reflexión alto por parte del investigador, lo que lo distingue del simple entrevistador, que se guía sólo en un cuestionario.

## EL PROCEDIMIENTO

Taylor y Bodgan (1994, p. 110) escriben que

[no] existen pasos fáciles para encontrar a un buen informante”, debido a que resulta poco frecuente encontrarlos “como consecuencia de una búsqueda; antes bien, aparecen en las propias actividades cotidianas. El investigador se encuentra con alguien que tiene una historia importante para contar y quiere contarla.

Fue así como se decidió realizar las tres entrevistas a profundidad: dos profesores y una profesora, a los que se les conocía como docentes con un alto grado de empatía, tanto con sus pares como con sus alumnos, que en diversos foros habían expresado su preocupación por el desempeño de la comunidad estudiantil. Los docentes entrevistados pertenecen al área de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico Social.

Las diferentes situaciones que se manifiestan al momento de la aplicación determinan en gran medida la producción de lexías que aporten a la comprensión de las categorías de análisis. Tanto Sierra (1998) como Taylor y Bodgan (1994) coinciden en la necesidad de crear ambientes cómodos para la realización de la entrevista. Dado lo anterior, sólo ciertos integrantes del SCI participaron como entrevistadores, debido a que se buscaba una empatía particular, una comprensión global del problema de investigación y algunas habilidades expresivas, todo con el objetivo de producir discursos que pudieran satisfacer la necesidad de datos sobre los temas tratados.

En esta aplicación se trabajaron la experiencia y trayectorias de vida de los docentes a partir de las dimensiones mencionadas con anterioridad —material que seguirá disponible para otros trabajos—; y se abrió la pauta para que en esta investigación se analizara específicamente la información relevante para la mejora de la práctica docente y la prevención de la reprobación escolar. Una vez que las entrevistas arrojaron los datos, se procedió a realizar un tratamiento analítico y de síntesis, que consideró el contexto, la interpretación y la producción de sentido.

## EL PROCESO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Taylor y Bodgan (1994, pp. 152-153) mencionan que en los datos cualitativos predomina la descripción, la autorreferencialidad, la mención de la otredad y sobre todo la construcción del significado referencial.

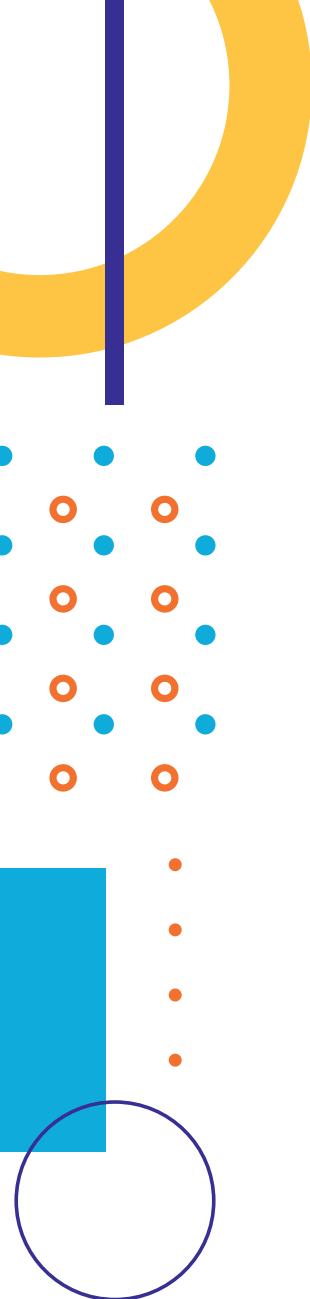
A continuación, se presenta la propuesta de análisis que se construyó a partir de las tres entrevistas profundas a profesores del CCH, de diferentes planteles, sobre la relación entre su práctica docente y la prevención de la reprobación escolar. Este protocolo de análisis, a su vez, pretendió operacionalizar los discursos de las entrevistas a partir de las dimensiones: *personal, interpersonal, social, institucional, didáctica, valorativa y pedagógica*.

Asimismo, la propuesta está fundamentada en el concepto “unidades centrales de sentido”, muy cercana al análisis semántico. Para ello, se consideraron tres aspectos esenciales en el discurso que se generó en las entrevistas, los dos primeros textuales y el tercero interpretativo:

- ¿De qué se habla?
- ¿Qué se dice sobre de eso que se habla?
- ¿Por qué se dice eso, qué significa?

Para poder llevar a cabo el análisis de las entrevistas, el SCI realizó una guía (*Guía de temas detonadores o guía de entrevista*), a partir de la propuesta de Fierro, et al. (2000), la cual “se trata de una lista de áreas generales que deben cubrirse con cada informante” Taylor y Bodgan (1994, p. 119) y si bien cada entrevistador tuvo un estilo de formular las preguntas, las bases para los cuestionamientos se establecieron desde un inicio.

*Materialización del dato*: versión de la transcripción textual de cada una de las entrevistas, obtenida a partir del registro de las sesiones de Zoom grabadas, las cuales representan el primer discurso producido; es decir, la textualización de la oralidad.



*Categorización:* construcción de marcos conceptuales desde los cuales se pretenden analizar los datos. Para este análisis, se utilizaron las diferentes dimensiones que sirvieron para la construcción de la guía de temas. En esta parte, los analistas fueron sensibles ante la aparición de nuevas categorías para apoyar el análisis, como la dimensión Pandemia.

Las categorías son enunciaciones que nos remiten a una evidencia en común y que vuelven mucho más comprensible el marco conceptual que agrupa la noción de categoría, debido a que “resulta más fácil reconocer que un elemento pertenece a una categoría –o que es el elemento prototípico– que descubrir las causas por las que el prototipo es el mejor representante de una categoría, tarea sin duda de mayor complejidad” (Martos, 1997, p. 247). En ese sentido, lo que José Javier Martos llama prototipo “presenta una serie de atributos” con un mayor grado de validez, “por tanto es necesario conocer con precisión qué rasgos son los más influyentes e importantes” (Martos, 1997, p. 249). Para este análisis, el prototipo lo dio el marco teórico que sustenta las categorías de la práctica docente.

*Operacionalización:* permite la clasificación, organización, jerarquización y discriminación de los datos. Para ello, el investigador crea instrumentos de análisis de información. En este momento, se diseñó una tabla por cada una de las entrevistas realizadas.

*Interpretación:* proceso cognitivo por el cual se produce un segundo discurso e intenta explicar el porqué de los referentes en el primer discurso. En este nivel se producen los resultados, información que resulta de los actos interpretativos. Opera bajo la lógica de la integración. Tienen como consecuencia la síntesis, debido a que usan los marcos teóricos, conceptuales y de referencia. Establece relaciones entre los datos e información analizada y sintetizada, al tiempo que se construyen significados sustentados en lo aportado por los datos. Representa el segundo discurso generado por la síntesis de los discursos. Para este punto, se integraron todos los discursos de las entrevistas, a fin de poder distinguir consensos y disensos, semejanzas y diferencias.

*Resultados:* información que resulta de una nueva interpretación de los resultados. Por lo general son muy sintéticas debido a que producen un nuevo conocimiento. Se escribe en prosa y se detallan los aspectos significativos encontrados en el análisis. Los resultados se desarrollaron por categoría.

A continuación, se muestra la guía que se utilizó.



## Guía de preguntas por dimensión de la práctica docente

**Personal:** le pedimos que se describa como persona: ¿qué diría de sí?, ¿quién es?, ¿cómo es?, ¿qué piensa de sí?, ¿cómo ha sido tu trayectoria docente?, ¿cómo se ha ido conformando su propio modelo de docente?, ¿cómo concibe su práctica docente?, ¿qué relación existe entre su práctica docente y el hecho de que los alumnos reprueben?

**Interpersonal:** ¿qué visión tiene sobre la actividad profesional docente?, ¿se aprende a ser docente o es pura vocación?, ¿qué opina de sus pares?, ¿existe una colegialidad dentro del Colegio?, ¿quiénes son los alumnos del Colegio, cómo son, a qué vienen a la escuela?, ¿cómo son las relaciones que se establecen con los alumnos? Independientemente de su práctica docente, ¿por qué considera que los alumnos reprueban?

**Social:** ¿qué valor tiene la educación en lo social?, ¿cómo se pueden transformar las prácticas docentes para evitar la reprobación?, ¿cómo se concibe socialmente la reprobación escolar?, ¿cómo se pueden recuperar las experiencias para abrir el proceso de enseñanza y aprendizaje para que los alumnos no reprueben?

**Institucional:** ¿cómo fue su incorporación en el CCH?, ¿cómo valora su estancia en el CCH?, ¿cómo valora el Modelo Educativo del CCH?, ¿cuál es su opinión sobre el CCH?, ¿cuál es la importancia del CCH como institución de EMS?, ¿qué opinión le merece que el Modelo esté enfocado en el logro de aprendizajes?, ¿el Modelo del CCH contempla acciones específicas para que el alumno no repruebe?

**Didáctica:** ¿cómo concibe su didáctica?, ¿qué pesa más en la relación de enseñanza y aprendizaje, la didáctica del docente o las prácticas escolares?, ¿su didáctica se ajusta a las diferentes situaciones que se presentan en clase?, ¿cuáles son los motivos por los cuales los estudiantes reprueban las asignaturas que usted imparte? Valorativa: ¿de qué manera su práctica docente refleja sus propios valores, su ética?, ¿en su práctica docente se forman valores en los alumnos?, ¿cómo ha influido la filosofía del Colegio en su práctica docente?, ¿existen valores propositivos en las relaciones que se establecen con los alumnos?, ¿existen situaciones que vulneren los valores de profesores o alumnos?, ¿cómo asegurar el pleno derecho de profesores y alumnos?, ¿no reprobado sería una obligación de los estudiantes?

**Pedagógica:** ¿cuáles serían los fundamentos pedagógicos (entendida como la base de su práctica docente en el logro del aprendizaje de los alumnos y el conducir el proceso educativo) de su práctica docente?, ¿qué experiencias educativas se construyen para que los alumnos logren sus aprendizajes?, ¿cómo mejorar las prácticas docentes para que los alumnos no reprueben?

**Pandemia:** ¿qué dejó la pandemia?, ¿qué se aprendió de ella?, ¿cómo se trabajó durante la pandemia?, ¿usted reprobó a más alumnos durante la pandemia?

\* Nota aclaratoria: La información obtenida a partir de este instrumento es extensa, por lo que para efectos de este trabajo se han seleccionado aquellas percepciones de la práctica docente que consideramos podrían ser de mayor utilidad a los docentes del CCH para dimensionar el fenómeno de la reprobación escolar en el CCH.

El tratamiento del tema de la reprobación se ha estudiado desde el punto de vista más amplio posible; no obstante, el resto de la información obtenida por el SCI puede ser incorporada en futuras investigaciones.

## MATERIALIZACIÓN O TEXTUALIZACIÓN DE LA ENTREVISTA

La lectura reiterada de la transcripción (ver anexo I y II) de las entrevistas permitió conformar los datos obtenidos en información relevante a propósito del objeto de estudio. Para ello, se recurrió a un modelo de operacionalización de las entrevistas (ver anexo III y IV) que recuperó, por un lado, los discursos textuales de cada categoría por medio de unidades centrales de sentido, es decir de qué se habla, qué se dice a propósito de ello; además de que se agregaron las observaciones surgidas a propósito de cada categoría: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica, valorativa, pedagógica y de pandemia.

Asimismo, se utilizó también un instrumento de análisis cualitativo (ver anexo V y VI) en el que se registró la interpretación y análisis de los datos y la explicación sobre las unidades de sentido; es decir, por qué se dice eso y qué significa. El proceso puede visualizarse de manera esquemática como se muestra en la Figura 8.

**Figura 8**  
*Proceso de análisis de la información de la entrevista*



Nota: Elaboración propia (SCI, 2023).

## INTEGRACIÓN DE LA INFORMACIÓN O SÍNTESIS

Esta etapa del proceso permitió correlacionar los elementos del proyecto de investigación con la información producida. Se elaboró una descripción narrativa por categorías, que recupera los resultados obtenidos de cada dimensión sobre lo más destacado del fenómeno de la reprobación escolar y su relación con la mejora de la práctica docente. Para la redacción de los resultados se integraron datos, se

valoraron e interpretaron, se discutió la información con los datos registrados en la revisión de fuentes, además de aplicar una etapa de textualización para responder a la pregunta general de investigación.

## CONSTRUCCIÓN DE CONCLUSIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS

Para las conclusiones de la investigación se cotejaron los resultados con la hipótesis, la pregunta de investigación y el logro de los objetivos planteados. Este apartado es breve debido a que unifica en pocas líneas lo que resultó del proceso de análisis e interpretación.

## CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LA MUESTRA DE DOCENTES ENTREVISTADOS

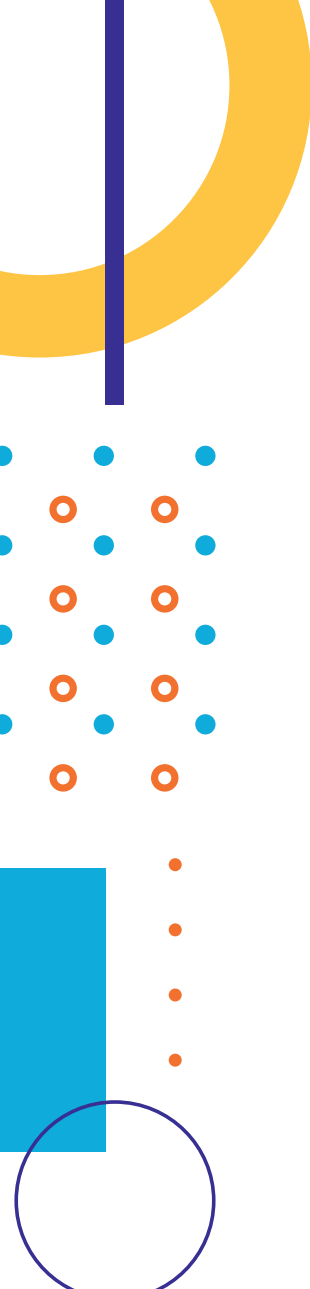
En el mes de abril de 2022, como parte del trabajo continuo del seminario, se consideró aplicar entrevistas a profundidad (60 a 140 minutos de duración) a algunos docentes. Debido a las circunstancias por la emergencia sanitaria y la transición de las clases virtuales a la modalidad semipresencial, se determinó considerar la muestra de participantes voluntarios con las siguientes características: que fueran docentes activos en el CCH, que pertenecieran a las áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación o Histórico-Social, que tuvieran la disponibilidad y que aceptaran de forma voluntaria participar en una entrevista a través de la plataforma Zoom.

Las entrevistas se realizaron a dos profesores del área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (uno de TLRIID de segundo semestre y otro de Análisis de Textos Literarios de sexto semestre); así como a una profesora del área Histórico-Social.

Cada uno de los profesores entrevistados ofreció una perspectiva en la que, implícita o explícitamente, estuvieron presentes características como el nombramiento académico, el plantel donde trabaja, los grados académicos obtenidos, el género, la asignatura que imparte en el CCH, su antigüedad en el Colegio, su edad y el turno en que labora.

Asimismo, se consideró el criterio de las dos áreas del conocimiento, porque en el periodo 2021-2022 se realizó la propuesta educativa focalizada a las asignaturas del tronco común (del primero al cuarto semestre) y al menos una optativa (de quinto y sexto semestre). En este ciclo 2022-2023 y para esta investigación, se retomó y amplió el análisis de las tres entrevistas realizadas.

Ahora bien, desde la perspectiva del seminario, es valioso compartir con la comunidad universitaria las experiencias y estrategias más favorables de los docentes, que imparten asignaturas que no tienen alto índice de reprobación, es decir, identifi-



car las prácticas que generan interés en los estudiantes y, por ello, contribuyen a su permanencia en la escuela, previenen la reprobación y aportan conocimiento para la mejora de la docencia. En este sentido, es fundamental “socializar las mejores prácticas docentes en los espacios académicos como medio de superación colegiada y elaborar proyectos conjuntos de trabajo, desde una perspectiva multidisciplinaria” (Barajas 2022, p. 44), además de “difundir los resultados de investigación y los materiales didácticos para que puedan usarse en las investigaciones educativas y en las tareas de docencia y aprendizaje” (Barajas 2022, p. 44).

Por lo antes dicho, esta investigación buscó que los saberes se examinen como parte de las interacciones sociales cotidianas, en donde integren no solamente los valores universitarios sino el reconocimiento de la otredad. En este caso, ambos ejes, la práctica docente y la reprobación escolar, son rectores de una realidad educativa que se destaca en este trabajo.

Una meta del SCI para los siguientes periodos es que la investigación se complemente con datos provenientes de los cinco planteles que imparten las asignaturas que presentan mayor índice de reprobación: *Matemáticas I, Matemáticas III y Cálculo Diferencial, Química I y Física. I, TLRIID IV, Griego II, Latín I, Historia Universal Moderna y Contemporánea, Historia de México I, Administración I, Economía I.*

# Análisis e interpretación de resultados

A continuación, se exponen los principales hallazgos de la investigación educativa, que tuvo como objetivo examinar factores significativos para prevenir la reprobación escolar a partir de la mejora de la práctica docente. Por consiguiente, se dan a conocer los resultados de las entrevistas cualitativas a dos profesores del Área de Talleres de Lenguaje y Comunicación (uno de TLRIID de segundo semestre y otro de Análisis de Textos Literarios de sexto semestre); así como a una profesora (de Filosofía de sexto semestre) del Área Histórico-Social, realizadas en el trabajo de investigación del periodo 2021-2022, con el propósito de conocer los discursos que, sobre las prácticas docentes, los caracterizan y cómo éstas pueden incidir en la disminución de la reprobación escolar.

La pertinencia de las percepciones recuperadas radica en que, al ser valoradas y entendidas no como generalidades sino como visiones particulares, presentan acciones concretas emprendidas por los docentes del Colegio ante el fenómeno de la reprobación y, por lo tanto, son valiosas para diagnosticar, profundizar y dimensionar el fenómeno.

Cabe aclarar que, la enseñanza es un proceso que no se reduce a la consideración de aspectos disciplinares o didácticos en el aula, o al trabajo que el profesor realiza fuera de clase (calificar tareas, seleccionar recursos de apoyo o programar actividades para futuras sesiones, entre otras múltiples actividades); en este sentido, la práctica docente también considera la reflexión constante, el análisis y la valoración de aspectos intelectuales y afectivos que el docente realiza tanto de sí mismo como de sus estudiantes.

A partir de lo anterior, se consideró que la flexibilidad y dinamismo de la entrevista cualitativa permitiría generar el espacio para conocer y recuperar las diferentes percepciones de los docentes acerca del fenómeno de la reprobación escolar, a partir de la conversación entre el entrevistador (integrante del SCI) y los docentes del CCH que, para efectos de este reporte y por cuestiones de confidencialidad e identidad, se presentan con un número, como se puede apreciar en la Tabla 1: **docente uno** (1), **docente dos** (2) y **docente tres** (3).

**Tabla 1**  
*Características de los docentes entrevistados*

Docente	Nombramiento académico*	Plantel **	Grado académico***	Género****	Asignaturas que imparte en el CCH *****	Antigüedad en el CCH	Edad	Turno
1	PA	PV	L	M	TLRIID I-IV y TLATL	14 años	58	Ambos
2	PC	PA	D	M	TLRIID I-II	36 años	61	Vesp.
3	PC	PN	D	F	F	13 años	44	Vesp.

\* PC: Profesor de Carrera; PA: Profesor de Asignatura.

\*\* PA: Plantel Azcapotzalco; PN: Plantel Naucalpan; PV: Plantel Vallejo.

\*\*\* L: Licenciatura; M: Maestría; D: Doctorado.

\*\*\*\* M: Masculino; F: Femenino.

\*\*\*\*\* F: Filosofía; TLRIID I-II: Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I-II; TLATL: Taller de Lectura y Análisis de Textos Literarios.

*Nota:* Elaboración propia (SCI, 2023).

La conversación guiada en las entrevistas cualitativas permitió recabar información valiosa acerca del vínculo existente entre las prácticas docentes y el fenómeno de la reprobación a partir de las siguientes dimensiones derivadas de la propuesta de Fierro, Fortuol y Rosas (2000): *personal, interpersonal, institucional, social, didáctica, pedagógica y valorativa* y, debido al contexto actual, se determinó incluir también la dimensión *pandemia*.

A continuación, se presenta una descripción narrativa e interpretativa de los principales hallazgos obtenidos para cada dimensión que cubrió la entrevista. Cabe aclarar que para lograr esto, se eligieron fragmentos textuales de lo expresado por los docentes y se realizó la triangulación con los conceptos teóricos para sustentar los diferentes aspectos que están presentes en la práctica docente y el vínculo con la prevención de la reprobación escolar. Dichos fragmentos se identifican con la clave asignada a los académicos que se enlistan en la Tabla 2<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Nota: las opiniones vertidas en este apartado son responsabilidad de los docentes que las emitieron y no representan, necesariamente, la postura del Seminario Central de Investigación.

## DIMENSIÓN PERSONAL

Esta dimensión se centró en la importancia de reconocer los puntos de intersección entre la historia personal del docente entrevistado y su trayectoria profesional. Se encontraron coincidencias en torno a la manera en que los profesores han combinado el trabajo docente con su vida personal y cómo ésta se relaciona con la prevención de la reprobación. Los entrevistados mencionaron que gran parte de los primeros años de su vida adulta los han pasado en la escuela y que un valioso recurso para combinar su vida profesional y personal han sido las redes de apoyo que se generan desde la familia.

Las trayectorias docentes no son definidas previamente, sino que hay una serie de procesos personales, interpersonales y sociales que llevaron a las personas a tomar la decisión de convertirse en profesores. No se cree en una determinación, sino, más bien, en una vocación formada desde la convicción y la decisión, pero que implica necesariamente una formación continua casi obligada en múltiples aspectos teóricos, metodológicos, pedagógicos, didácticos y emergentes.

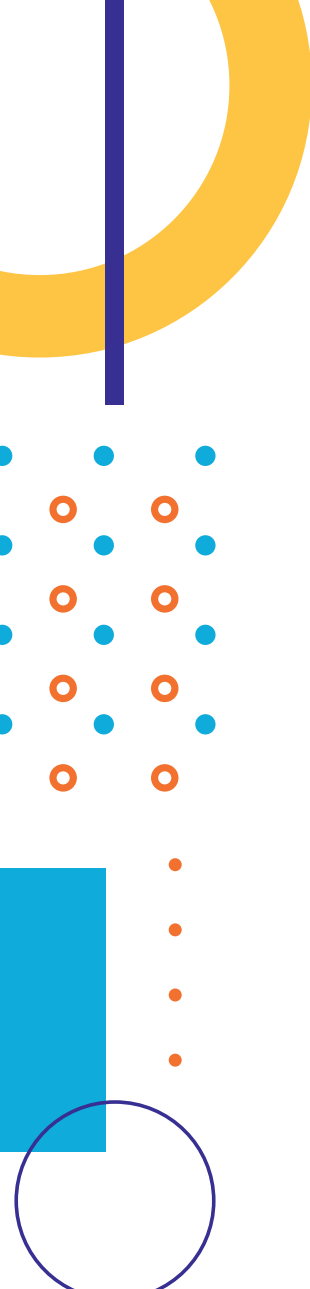
A su vez, los tres profesores entrevistados coincidieron en que no podrían concebir actualmente su vida personal sin la docencia, puesto que su trabajo los ha convertido en sujetos críticos, empáticos, sensibles y más humanos, en constante aprendizaje sobre las expectativas y transformaciones de las nuevas generaciones de estudiantes.

Al respecto, el **docente uno** comentó que define su práctica como una forma de enseñar *“que va en términos del rigor, pero también de facilitar a los alumnos el aprendizaje”*. Señaló que debe contar con los suficientes recursos en cuanto a carácter, visión, emotividad y control. En este sentido, él se definió como un mediador que se comunica con los estudiantes, le gusta lo que hace y cómo lo va obteniendo porque ser profesor es caminar junto a los estudiantes: *“llevarlos, transitar con ellos, observar si no están aprendiendo, saber quiénes están fallando, si soy yo o somos los dos, qué tengo que hacer, qué tengo que cambiar”*.

Gracias a ello, se puede afirmar que los tres docentes tienen la responsabilidad de comprometerse con el rol que cumplen en el CCH; en ese sentido, la reprobación puede prevenirse e incluso evitarse, es decir, que los docentes pueden pensar acerca de su docencia e identificar cuáles son las prácticas que les han dado mejores resultados, cuáles son susceptibles de modificarse e incluso en cuáles se equivocaron, cómo pueden reconocerlas, cambiarlas y mejorarlas.

## DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

Los profesores entrevistados coincidieron en manifestar agradecimiento a la Universidad y al Colegio de Ciencias y Humanidades por las oportunidades laborales



que les han brindado; a su vez, destacaron la importancia del Modelo Educativo, el cual permite configurar relaciones horizontales de aprendizaje con pedagogías del diálogo en donde el estudiante se convierte en sujeto activo del aprendizaje y el docente en orientador y guía que fomenta habilidades para la autonomía en los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales, mediante los principios pedagógicos del Colegio: *aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir*.

Para Fierro, *et al.* (2000), la escuela se piensa como una entidad viva, no como la suma de individuos y acciones sin conexión: “sino una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, sus habilidades, sus proyectos personales y sus saberes a una acción educativa común” (p. 30).

En ese sentido, el **docente uno** mencionó: “El CCH, con su modelo humanista, enseña a los alumnos a resolver, a no quedarse con la duda; enseña el aprendizaje autónomo, a tener iniciativa. Si bien no es la única perspectiva educativa, es con la que se cuenta y debe servir para educar a los alumnos”.

Respecto de la reprobación, los docentes entrevistados señalaron resolver las problemáticas con los diversos apoyos institucionales; que se trata de un fenómeno multicausal que puede responder a diversos factores, tanto del entorno como de la propia motivación, desarrollo cognitivo y emocional del estudiante. A su vez, coincidieron en que el Colegio brinda diferentes alternativas de carácter remedial, no obstante, señalaron que se deben fortalecer recursos o medidas de prevención.

En cambio, el **docente dos** consideró que el CCH tiene un sistema cuya flexibilidad permite que el estudiante repruebe constantemente: “un alumno que reprueba más del cincuenta por ciento de las materias debería de repetir el año, pues reprobó la mitad; ahí los vamos arrastrando. Un alumno que llega con quince materias reprobadas a quinto semestre pues no es de quinto, es de primero; sigue siendo un alumno de primero [...]”.

A su vez, señala que tantas opciones de aprobación extraordinaria funcionan como paliativos y que éstos: “cuando son muchos y de largo plazo, terminan por reproducir el fenómeno que están atacando, en lugar de solucionarlo”.

Es sustancial mencionar que, en el CCH, no se excluye a estudiantes reprobados, pues el sistema no orilla ni obliga a desertar a quien reprueba; por lo tanto, el estudiante no queda fuera del sistema educativo. Por el contrario, el Modelo ofrece oportunidades remediales que permiten a los estudiantes despertar su resiliencia, reconocer sus capacidades y potencialidades; admitir que todos cometemos errores o equivocaciones; y que se cuenta con apoyo institucional y con oportunidades para alcanzar la regularidad y seguir con su educación mediante: *becas, asesorías de planes de regularización y egreso, recursamientos, programas, cursos intensivos y tres periodos de exámenes extraordinarios*, lo que contribuye en aminorar las problemáticas de marginación y estancamiento escolar, que se dan por deserción en el nivel medio superior a nivel nacional.



Por su parte, el **docente tres** dijo que no cree que haya un planteamiento prescriptivo en el Modelo Educativo del CCH para evitar la reprobación, no obstante, el que no exista tiene aspectos positivos ya que, desde su perspectiva, reprobado recae en el sujeto: *“Es que el modelo no es prescriptivo, no es una receta sino una invitación, creo que la responsabilidad recae en el alumno y el maestro”*.

En el contexto del Modelo Educativo del CCH, los entrevistados refirieron que su labor no se centra solamente en la transmisión de conocimientos disciplinares, sino en la formación de sujetos activos que desarrollan habilidades para la vida, lo que permite el contexto de la libertad de cátedra, que fortalece un enfoque humanista, no sólo cognitivo conceptual, sino uno en el que se pondera la formación de alumnos responsables, críticos y conscientes de su propio aprendizaje.

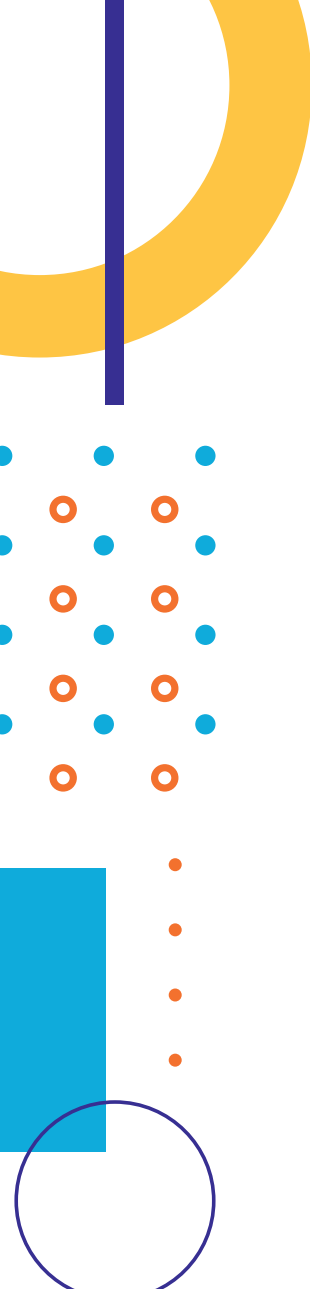
## DIMENSIÓN INTERPERSONAL

Se aprecia un consenso en que los estudiantes del CCH son jóvenes sensibles y respetuosos que impactan de manera positiva en el sentir de los docentes. Los profesores coinciden en que se disfruta trabajar con los alumnos, pero reconocen que muchos tienen carencias de conocimientos y que el profesor tiene que realizar su trabajo pensando siempre en la adecuación a su destinatario. En general, la percepción de los maestros hacia los alumnos es positiva, porque los consideran amables, entusiastas, participativos y generosos.

Asimismo, se identificó que los tres profesores entrevistados comparten ideas acerca de la importancia de desarrollar relaciones horizontales entre estudiantes y docentes para recuperar vínculos humanos a través de la empatía, el diálogo y el respeto.

Uno de los factores significativos para prevenir la reprobación en el Colegio es el desarrollo de esquemas de comunicación más horizontales entre el docente y sus alumnos, donde el profesor conozca a sus estudiantes y éstos lo conozcan a él. No limitar o anular los elementos afectivos necesarios en el acto comunicativo, “sobre todo porque en el caso de la comunicación dentro del aula la relación es asimétrica en esencia” (Fernández, Durán y Álvarez, 1999 citado por Fernández y Ulloa, 2008, p. 48). Asimismo, es menester que el profesorado intente reducir la asimetría, porque en la medida que el proceso de comunicación sea de calidad el Modelo Educativo del Colegio estará puesto en marcha; por lo tanto, es apremiante evitar la verticalidad y el autoritarismo.

En lo concerniente a la comunicación, el **docente uno** indicó, por ejemplo, que en su práctica docente establece una relación tanto de exigencia como de empatía con los estudiantes y, para ello, recurre a la ironía cuando se dirige a ellos, pero *“a veces mis alumnos no entienden mi sentido hilarante de comunicarme con ellos, mi humor”*, porque, según refirió el docente, existe una separación generacional, una



brecha que en muchas ocasiones no se percibe del todo. En todo caso, se debe ampliar la formación docente en la capacidad de comunicación que ya poseen los profesores para mejorarla y aplicarla con sus estudiantes.

En este punto hay una coincidencia con las declaraciones del **docente tres**, quien reflexionó sobre la brecha que, a su juicio, existe entre sí y el estudiantado por razones generacionales. A éste le sorprende el contraste entre su postura y las diferentes visiones del mundo que tienen los jóvenes; sin embargo, aprende de eso, *“[...] siempre me sorprende que haya una distancia entre mi persona y el estudiantado, no sólo generacional, que cada vez se va a ir haciendo, obviamente, mayor, sino de cómo vemos el mundo y qué nos parece importante”*.

De acuerdo con Fierro (2000, p. 21):

Estas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional; estas diferencias no solamente atañen a la edad, el sexo o la escolaridad, sino a cuestiones menos evidentes a primera vista, pero de igual o mayor importancia: la diversidad de metas, los intereses, las ideologías frente a la enseñanza y las preferencias políticas, por ejemplo.

Por su parte, el **docente dos** mencionó que valora el diálogo y la comunicación como herramientas para resolver los conflictos en el aula. A su vez, señaló que el docente, además de proporcionar herramientas conceptuales a los estudiantes, debe potenciar sus habilidades, disposición, seguridad y, de esa manera, evitar que abandonen el curso.

El **docente uno** señaló que busca que los estudiantes aprendan y permanezcan motivados aunque, en su experiencia, en ocasiones es más el interés del profesor que el del grupo: *“[...] porque al final piensan que sólo por estar en las sesiones ya pasaron. Este semestre, les dije que sólo tienen asistencia quienes me pregunten o participen”*.

El **docente tres** destacó que la reprobación es un fenómeno multifactorial y se orienta hacia las condiciones materiales y de vida del propio estudiantado, sobre todo en la pandemia. *“Por ejemplo, durante la pandemia... Yo digo ‘pobres de los estudiantes’, a lo mejor no tienen un espacio. Yo tengo estudiantes que cuando quieren decir algo se oye la tele, el hermano, una complicación. Sus condiciones de vida son difíciles”*.

Asimismo, agregó: *“también puede existir un factor personal en el alumnado que reprueba porque simplemente no desea, en ese momento de su vida, acreditar la materia o prefiere estar fuera del aula”*, y afirmó que la reprobación también tiene una relación estrecha con las prácticas docentes cuando el profesor presenta a los estudiantes temas difíciles desde antes de comenzar a desarrollarlos, lo que genera una predisposición significativa.

Los docentes entrevistados coincidieron en que la reprobación es un fenómeno en el que intervienen diferentes factores y consideraron relevante reconocer las condiciones particulares de los estudiantes que los llevan al adeudo de asignaturas. Lo anterior propicia que el docente conciba el aula de clases como un espacio de investigación permanente.

## DIMENSIÓN SOCIAL

Los docentes entrevistados concordaron en que la educación brinda experiencias que permiten a los estudiantes insertarse en la vida colectiva a la que pertenecen. De acuerdo con los diferentes contextos económicos, sociales y culturales, el estudiantado le dará un valor a la función social de la escuela. En este sentido, el **docente tres** hizo énfasis en que el papel de la familia es determinante para que el estudiante valore o no la educación a edades tempranas; además, agregó que no creía que la sociedad en su conjunto se haga preguntas pedagógicas fundamentales, ya que *“no se da importancia a la educación desde cuidados como hacer la tarea con el niño cuando es pequeño o que tenga un espacio, por ejemplo, para realizar sus tareas; eso tampoco existe. O lo contrario: las mamás que saturan a los niños y a las niñas con muchísimas actividades”*.

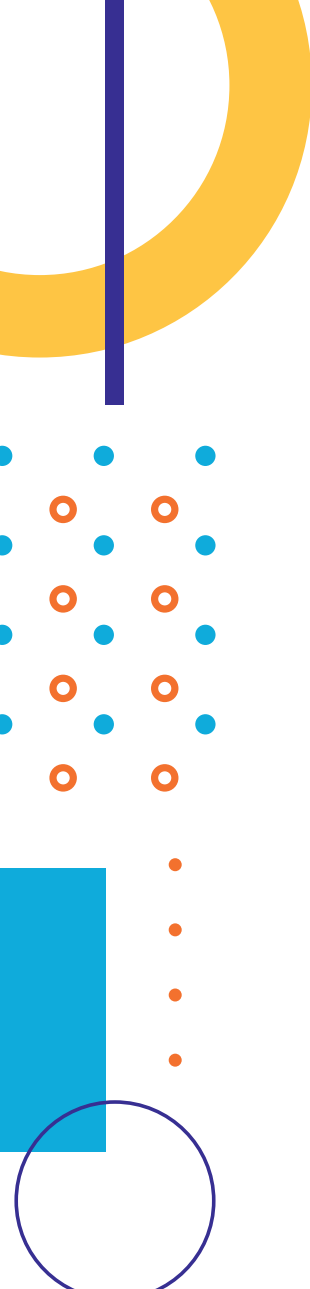
Por otra parte, el **docente uno** volvió a destacar que la diferencia generacional entre estudiantes y docentes es determinante en el fenómeno de la reprobación. Asimismo, el maestro comentó que *“la educación y lo social han cambiado”*, que él pertenece a una generación diferente a la de los estudiantes, en la que *“nosotros seguimos siendo los mismos”*, pero los estudiantes no. Por otra parte, el profesor consideró la función del docente como humanista, flexible, emocionalmente compatible con los demás, con carácter, rigor, pero con cierto grado de flexibilidad.

En este sentido, Fierro, *et al.* (2000) destaca la relevancia de:

[...] reflexionar, junto con el maestro, sobre el sentido de su quehacer en el momento histórico que vive y desde el entorno particular en el que se desempeña, así como sobre las expectativas que pesan sobre él y las presiones que recibe tanto por parte del sistema como de los destinatarios de sus tareas. (p. 33)

Por su parte, el **docente dos** enfatizó que *“a través de la educación nos convertimos en ciudadanos del mundo, en ciudadanos del siglo, de la época que nos tocó vivir, en este caso nos convertimos en ciudadanos del siglo XXI”*, y mencionó que la educación no debe ser neutral, sino que debe problematizar la realidad, comprenderla y eventualmente transformarla.

Los otros dos profesores entrevistados también señalaron que la educación no es neutral y que tiene al menos dos caminos: uno basado en la mera reproducción



de ideas y otro que se dirige hacia la transformación social a través del trabajo docente.

El **docente dos** consideró que siempre se le atribuye toda la responsabilidad de la reprobación a los estudiantes, por lo que, afirmó que no es una responsabilidad social, sino una responsabilidad compartida entre el estudiante, la familia y el maestro: *“los padres deben involucrarse más en la educación de sus hijos, sobre todo al entrar al CCH, porque vienen de un sistema educativo muy autoritario y restrictivo como es la secundaria y el CCH los golpea con demasiada libertad”*. En ese sentido, mencionó que aprecia todos los esfuerzos de la institución por involucrar a los padres de familia.

En el mismo sentido, el **docente dos** planteó que el problema de la reprobación se debe a la deserción y al ausentismo; que tanto estudiantes como los maestros deben ser responsables en sus roles y reforzar el mensaje del compromiso académico: *“Los alumnos que reprueban conmigo son uno o dos; a pesar de que están allí, reprueban porque no entregan algún trabajo o no les alcanza el promedio. Yo los ayudo, pero no puedo regalarles la calificación. Los otros que reprueban es porque se van”*. Al respecto, Rojas (2019) indica que:

Si los estudiantes no adquieren los conocimientos, se debe reforzar y cambiar el proceso de enseñanza para lograr el objetivo propuesto. En este sentido, el rol fundamental lo posee el maestro, quien tiene la tarea de generar espacios de renovación de conocimientos (pp. 56-57).

Por lo anterior, es necesario señalar que los cambios deben poseer un enfoque centrado en la colaboración y la participación de cada miembro de la comunidad escolar.

En este sentido, el **docente uno** destacó la importancia de la libertad: *“Existen muchos elementos del por qué los alumnos reprueban, sobre todo porque tienen muchas situaciones sociales en contra; sin embargo, la escuela representa un espacio de libertad para ellos y somos nosotros como docentes quienes tenemos el deber de generar esos espacios de libertad y autonomía”*.

Por su parte, el **docente tres** mencionó que el compromiso social del docente debe centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la formación y actualización disciplinar constante. Apeló a la humildad y el humanismo como aspectos fundamentales de la práctica docente para evitar la reprobación: *“es importante la formación continua de los docentes [...] También hablo de humildad, porque a veces maltratamos a los alumnos, como que no les damos el lugar que tienen como seres pensantes y como seres capaces de juzgarnos”*.

## DIMENSIÓN DIDÁCTICA

En las entrevistas se profundizó en la importancia del trabajo colaborativo en el aula de clases presencial y/o aulas virtuales; así como, en la necesidad de fomentar el trabajo autónomo y significativo, que implica una formación constante para el profesorado, sobre todo con la educación en línea que, desde la pandemia, llegó para quedarse.

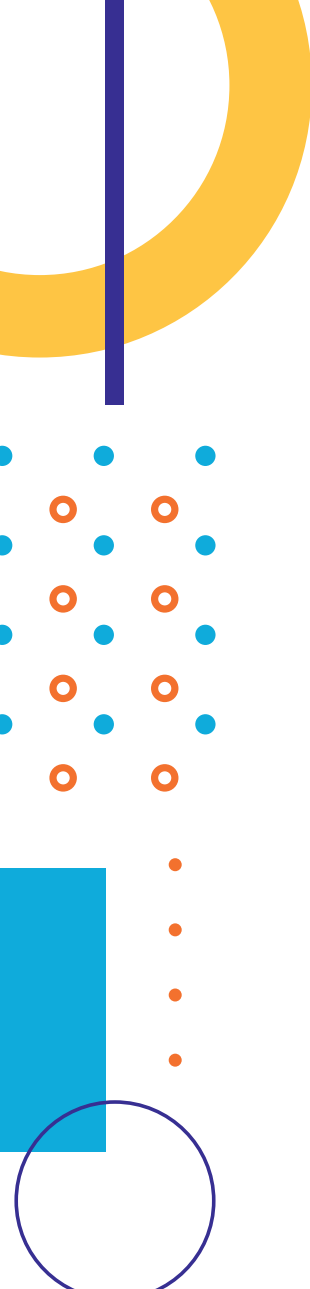
El **docente tres** describió su didáctica como un ir y venir adecuado a cada grupo: *“voy a hacerlo de manera diferente, invento otra didáctica y luego regreso a la cotidiana”*. A la par, dijo que analiza cómo va trabajando con sus estudiantes e, incluso, las dificultades que existen a la hora de tener interacción dentro de la clase. También, destacó la importancia de la lectura y escritura en las sesiones; y describió las dificultades que experimentan los estudiantes en cuanto a la lectura, tema analizado de manera paralela por los profesores 1 y 2. En este sentido, los académicos propusieron que el docente organice y facilite el acceso al conocimiento hacia los estudiantes.

El **docente dos**, por su parte, consideró el apoyo entre pares durante las clases en línea: *“A veces, uso la ayuda de los pares (compañeros del plantel), pero en el caso de las y los alumnos que están avanzando más en las clases, le doy un punto más al ayudador. Eso es una doble estrategia porque empodera al que lo hace y ayuda al otro. Yo no renuncio a mi papel y también los ayudo, me comunico con ellos por los chats de Teams, la mayoría te dicen sí y hasta les gusta porque se sienten importantes de poder realizar algo y ayudar”*.

Otra de las acciones implementadas por los docentes para prevenir la reprobación es, como señaló el **docente tres**, ayudar a los estudiantes a ser autónomos en su desempeño dentro y fuera del aula. Éste utiliza el término *“docencia del acuerdo”* para referirse a aquella en la que el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje e incluso de aprobar o reprobar asignaturas: *“Me gusta una docencia del acuerdo, en la que todos sintamos que somos responsables de lo que va a ocurrir en el salón de clases y firmamos un pacto, por decirlo de alguna manera, en el que vamos construyendo nuestros propios objetivos”*.

Además, el docente ejemplificó la manera en que trabaja la evaluación en su práctica: *“Me gusta pensar en una evaluación que es continua y siempre mantengo informados a los estudiantes de cómo van: llevas tanto, pon atención porque si sigues así puedes reprobar, o muy bien, etcétera. Parto el semestre como en cuatro, en cada momento les voy marcando; ahora que hemos estado en la pandemia, lo que hago es subir mi lista para que la vean, si tienen dudas me comentan, etcétera. Siempre hago acuerdos en la evaluación y acuerdos teóricos cuando ya hemos ido avanzando en algo, y si tienen propuestas para traer a la clase como a modo de discusión, también las incluyo”*.

Por lo anterior, es significativo destacar la relevancia de evaluar y comentar con el grupo las actividades solicitadas a lo largo del curso, así como los resultados obtenidos en actividades, tareas, exámenes y trabajos especiales. Para prevenir la



reprobación, también es fundamental que se respeten las formas de evaluación establecidas al inicio del curso y que éstas sean claras para los estudiantes. A su vez, que se asignen calificaciones con base en los resultados de las actividades realizadas y que se considere una evaluación actitudinal.

## DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

A partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas cualitativas, se menciona la importancia de trabajar la comprensión lectora y las habilidades de escritura con los estudiantes, tal y como indican los Programas de Estudio y el Modelo Educativo del CCH. En este sentido, el **docente dos** consideró que la lectura y la escritura son determinantes en la reprobación porque *“se da por hecho que los alumnos ya saben leer y escribir y se deja de lado la idea de que es un proceso que dura toda la vida”*.

Desde otra perspectiva y refiriéndose a la autonomía, el **docente uno** comentó que dentro de la institución es fundamental visibilizar los compromisos que se tienen como comunidad y agrega que *“los alumnos deben asumir su responsabilidad como productores de sus propios aprendizajes para formarse adecuadamente, ser responsables de su conocimiento, llegar a la universidad o a la vida mejor preparados”*.

La perspectiva del profesor remite a los planteamientos de Fierro, *et al.* (2000):

De la manera en que cada maestro logre integrar y armonizar las dimensiones mencionadas dependerá que su práctica educativa tienda hacia una relación opresora, de dominio e imposición hacia sus alumnos, o hacia una relación liberadora en la que se recree el conocimiento sobre la base del respeto y el apoyo mutuos en el proceso de desarrollo personal, tanto de sus alumnos como personal (p. 37).

De esta manera, el **docente tres** expresó su sentir sobre la interacción que se establece en el aula con los estudiantes, factor que también es fundamental para prevenir la reprobación: *“[...] me importa que las personas no sufran, que cuando llegan a mi clase se sientan confiados, que nadie los va a atacar, como que hay un proyecto de amistad, que el conocimiento nos amiste, que podamos decir lo que pensamos, que nadie se va a ir en contra nuestra, que todo el mundo pueda alzar la mano. Si quieren o no trabajar en equipo, nunca los obligo a hacer algo que a mí no me gusta hacer.”*

Asimismo, el docente describió cómo se incorporan valores en los estudiantes a partir de las redes que ha construido: *“solicito que acojan a los que no son tan abiertos y les digo: échale la mano, no seas mala onda, llámalo para el equipo”*.

Un aspecto esencial que los tres docentes rescataron fue pensar en el estudiante como un sujeto dinámico y no solamente ubicarlo genéricamente como alumno,

sino como un individuo que forma parte de una colectividad y que tiene la posibilidad de asumir posturas y tomar decisiones.

## DIMENSIÓN VALORATIVA

Los profesores entrevistados coinciden en que los valores éticos y morales son parte de la formación y van de la mano con el trabajo docente. El **docente dos** enfatizó que *“La educación es aquella que nos humaniza y nos forma como ciudadanos”*.

Para Fierro, *et al.*, (2000), intencional o involuntariamente, el docente

Comunica constantemente su forma de ver y entender el mundo; de valorar y asumir las relaciones humanas; de apreciar el conocimiento y de conducir las situaciones de enseñanza, lo cual tiene gran trascendencia en la experiencia formativa que el alumno vive en la escuela (p. 141).

De acuerdo con este enfoque, el docente ocupa un lugar especial para la formación de ideas, actitudes y modos de interpretar la realidad de los estudiantes; además, influye sobre ellos por su condición adulta, de docencia y como modelo de conducta.

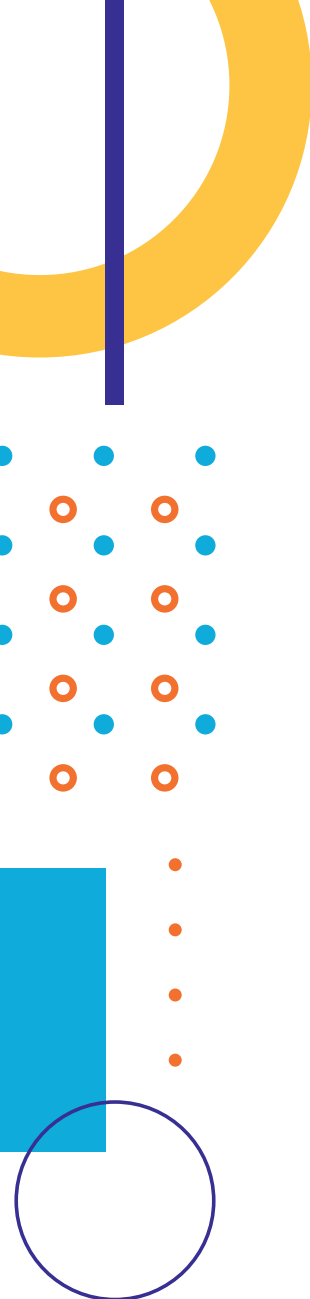
Por otra parte, el **docente tres** comentó que es fundamental ser constante en preguntar a los estudiantes por qué faltan a las clases: *“Creo que es importante preguntarle al alumno cómo está -que siempre lo hago-, es una situación que me interesa”*. Asimismo, para anticiparse a la reprobación, el docente utiliza la técnica del diálogo, a fin de acercarse a los estudiantes: *“Nunca paso la línea porque creo que sí la hay. Me gusta preocuparme por ellos y por ellas. Siempre pregunto ¿cómo están?, ¿dónde están?, ¿qué hacen?, etcétera”*. En este sentido, éste destaca que la confianza y los acuerdos son la clave para llevar a cabo la docencia y anticipar la reprobación.

## DIMENSIÓN PANDEMIA

La pandemia por Covid-19 fue un suceso que no sólo vino a marcar la vida de estudiantes y profesores, sino la dinámica de enseñanza y aprendizaje, dentro del Colegio. En este contexto, el **docente uno** señaló que: *“hay un alto grado de permisividad respecto de los alumnos”* y reiteró que la educación en línea, a lo largo de esos dos años, fue moldeable, pues difícilmente, en una clase virtual, los profesores podían darse cuenta de que los estudiantes estuvieran presentes.

Durante las entrevistas, los académicos también coincidieron en la importancia que actualmente tienen los procesos de socialización entre los estudiantes, quienes dejaron de convivir durante casi dos años y que, ahora, al retomar las clases presenciales, deberán ser considerados con mayor énfasis por los docentes para





evitar el ausentismo dentro de las aulas, en caso de que estos se concentren en otros espacios fuera del salón, para interactuar con sus compañeros.

Mientras que dos de los entrevistados mencionaron que, debido a sus posturas pedagógicas, no incrementó el índice de reprobación, porque ellos se consideran empáticos con los estudiantes; otro entrevistado comentó que para él sí hubo un aumento en la reprobación y deserción, atribuido al tema de la pandemia.

Desde la perspectiva de los entrevistados, los aspectos negativos que surgieron a partir de la pandemia fueron: la pasividad de los estudiantes en cuanto a sus participaciones, puesto que no abrían el micrófono o la cámara en las sesiones virtuales; y la poca reciprocidad, comprensión y empatía hacia el trabajo docente. En cuanto a la modalidad semipresencial, los entrevistados destacaron que los estudiantes tuvieron un notable interés por la socialización con sus pares y por tratar de recuperar lo que habían perdido durante dos años.

Asimismo, es necesario reconocer que la mayoría de los estudiantes presentaron diversos obstáculos que los llevaron a la reprobación: algunos tuvieron que irse a trabajar, otros abandonaron las clases desde el principio, porque no les gustó la modalidad en línea, y algunos más no asistieron a las sesiones virtuales.

Otro tema que se resaltó, en las entrevistas, fue la salud y el cansancio físico y mental, que influyó en el desempeño de los profesores; la excesiva carga de trabajo; el uso de las tecnologías con conocimientos insuficientes, en muchos casos; así como, la tolerancia al cambio de dinámica en la forma de enseñar —estar sentados mucho tiempo frente a una computadora y cubrir todas las actividades académicas y administrativas, que exige el profesionalismo en el trabajo docente fue un reto complicado de sortear—.

## LA ENTREVISTA: TÉCNICA FUNDAMENTAL EN EL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Los diversos procesos de investigación, por parte de los integrantes del Seminario Central de Investigación, a lo largo de distintos periodos, contribuyeron de manera cabal a la aplicación de las entrevistas, ya no de forma presencial —como lo marca la mayoría de los textos metodológicos especializados en este tipo de técnicas— sino en su versión a distancia.

Cabe destacar que, frente a la situación real de no poder encontrarse de manera física con los profesores seleccionados para las entrevistas profundas, el SCI tomó la decisión de realizarlas a distancia. Esta decisión no resultó para nada fácil, pues se requirió valorar el proceso de aplicación digital, de tal manera que el manejo de las herramientas tecnológicas contribuye al ejercicio total de las actividades profesionales, en este caso de la aplicación de la técnica de la entrevista, la cual permitió



conocer a profundidad las subjetividades de los maestros, sus opiniones sobre la práctica docente y el fenómeno de la reprobación.

En este sentido, el entorno global, en el que los profesores desarrollaron todos los días su práctica docente y el uso constante de las TIC, en el periodo de emergencia sanitaria, mostró la enorme necesidad de generar habilidades tecnológicas transversales a los temas pedagógicos, socioafectivos, comunicativos, didácticos y sobre todo a los de investigación.

A partir de ello, fue posible reconocer que el cambio tecnológico no es nuevo, sino que ha sido gradual, pues las tecnologías han estado presentes en todos los entornos, día a día: la casa, el trabajo y sobre todo la escuela, además de que invitan a explorar todas sus posibilidades para cumplir los objetivos de la investigación.

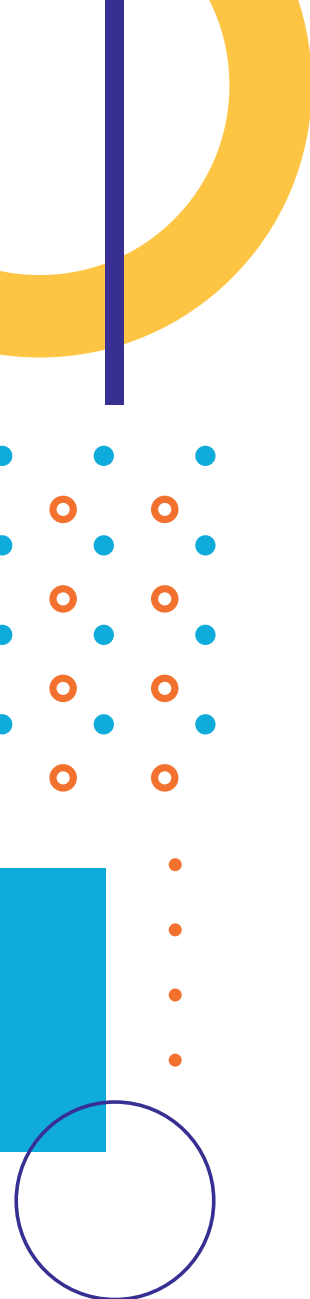
Ahora bien, es importante mencionar que, para lograr los objetivos de esta investigación, fue indispensable considerar dos conceptos: la comunicación y la otredad. El primero, debido a que es un elemento fundamental para ejercer de forma intencional la interacción entre dos entidades diferentes entre sí, el entrevistado y el entrevistador. En tanto, la otredad, permitió reconocer la existencia, presencia y posibilidad del otro a partir de los siguientes valores: respeto, comprensión, tolerancia, empatía, entre otros.

Gracias a estos términos, las entrevistas mediante Zoom se dieron de manera satisfactoria, pues más que vivirse como un interrogatorio, en donde uno pregunta y el otro contesta indistintamente, hubo un encuentro entre dos entidades subjetivas, críticas y propositivas.

Ahora bien, las entrevistas comenzaron con las presentaciones, tanto del entrevistador como de los docentes entrevistados, para generar un *espacio* de diálogo y confianza, de manera que el inicio de cada una de las conversaciones se dio en un marco de cordialidad, respeto mutuo y apertura.

El **docente uno** se mostró complacido y reconocido por la invitación para participar en la investigación; del mismo modo, el **docente dos** mencionó sentirse contento de haber sido considerado para charlar sobre su experiencia como docente; en tanto, el **docente tres** señaló sentirse agradecida por compartir, en esta investigación, su percepción sobre cómo vive la docencia y aportar su conocimiento y experiencia para ayudar desde la práctica docente a disminuir el fenómeno de la reprobación.

El desarrollo de las entrevistas duró aproximadamente entre noventa y ciento cuarenta y cinco minutos cada una. A lo largo de este tiempo, fue posible generar empatía con los entrevistados, a través del interés por conocer, entre colegas, el camino que han seguido en su trayectoria docente. Al inicio, se abordó la relación que existe entre la vida personal y la docencia, haciendo hincapié en cómo la labor docente ha transcurrido de manera paralela a la vida de los entrevistados, desde que establecieron, en algunos casos, su vida en pareja, se convirtieron en padres o incluso en abuelos; cómo cada una de esas etapas ha ido de la mano con su trabajo.



En un segundo momento, a partir de la escucha activa y la atención mutua, los entrevistados abordaron su experiencia como docentes en el Colegio de Ciencias y Humanidades. En este punto, resaltó su agradecimiento por las grandes oportunidades, no sólo laborales, sino de crecimiento personal y académico que el CCH les ha permitido; además, rescataron la trascendencia de la diversidad de ideas que permea en el Colegio, sobre la cual radica su riqueza.

Otro de los aspectos que mencionaron fue la relación que guarda el conocimiento o el saber y el estudiantado, en el ejercicio docente; en este punto, señalaron que el objetivo de los profesores, en el CCH, es convertirse en guías, en el proceso formativo de los estudiantes, al acercarlos al conocimiento a través de recursos cercanos a sus contextos y realidades, a fin de que el aprendizaje sea significativo y para toda la vida.

Por otra parte, recuperaron la importancia de crear espacios de diálogo en el aula, donde destaque la creatividad y autonomía de los alumnos. En este sentido, los tres entrevistados coincidieron en que, al generar espacios para fomentar el desarrollo integral de las juventudes, es posible construir otros futuros posibles para ellos y para la sociedad en su conjunto. En este sentido, ellos apuestan por la existencia de pedagogías de la libertad, de la autonomía y del diálogo como mecanismos de prevención de la reprobación, rezago y abandono escolar.

También destacaron la importancia del trabajo colegiado en la docencia para el logro de este tipo de pedagogías, puesto que éstas sólo pueden ser construidas en la colectividad, al generar vínculos comunitarios entre docentes, estudiantes y directivos. Además, mencionaron que una ventaja del Colegio es su Modelo Educativo, que permite el desarrollo de pedagogías alternativas e innovadoras al cuestionar permanentemente las prácticas tradicionales en la educación.

Finalmente, las entrevistas concluyeron con las reflexiones respecto a los nuevos retos que enfrentarán en la post pandemia; en este sentido, los profesores coincidieron en que la reconstrucción del tejido comunitario es uno de los mayores retos, que podrá enfrentarse a través de una constante escucha activa a los jóvenes, para conocer sus necesidades y actuar, en consecuencia, en las aulas.

# Sugerencias de acción para prevenir la reprobación

**D**erivado de lo anterior, a continuación, se presentan las siguientes sugerencias de acciones y reflexiones esenciales para prevenir la reprobación en el CCH, las cuales se dejan a consideración de los lectores.

## DIMENSIÓN PERSONAL

1. Reflexionar sobre la *formalidad académica*, entendida como el compromiso y el cumplimiento de sus respectivas funciones, y la asistencia por parte del docente y los estudiantes a todas las clases.
2. Hacer un permanente cuestionamiento sobre la práctica docente. Esto permitirá identificar, accionar, corregir y cambiar dinámicas que mejoren el aprendizaje de los alumnos.
3. Ser conscientes de que los alumnos pueden tener mejores condiciones escolares, a partir del autoreconocimiento docente como promotor directo del cambio y la transformación para disminuir el fenómeno de la reprobación.
4. Ampliar la comprensión de los problemas de aprendizaje es favorable para la relación entre el docente y los estudiantes; la empatía fortalece vínculos.
5. Ser empáticos con los estudiantes. A pesar de la diferencia de edad, antigüedad docente, categoría académica y visión del mundo, entre otros aspectos, hay varios puntos en común que pueden incidir en el desempeño de los profesores para lograr la enseñanza de calidad, por ende, repercutir en la evaluación de los jóvenes.

## DIMENSIÓN INSTITUCIONAL

1. El Colegio representa orgullo y satisfacción para los docentes entrevistados. Para algunos también significa un reconocimiento social, aunque existen aspectos que deben mejorar; de lo anterior se deduce que la mejora continua de la condición laboral del profesor es un aliciente que favorece la práctica educativa.

2. El entendimiento y la aplicación del Modelo Educativo del CCH es, ante todo, el eje rector de la enseñanza y del conocimiento.

## DIMENSIÓN INTERPERSONAL

1. El interés del docente hacia los estudiantes propicia un ambiente de respeto. Mantenerse pendiente de las inquietudes académicas y emocionales de los estudiantes es una manera de valorarlos y respetarlos.
2. Propiciar el trabajo colaborativo y la ayuda entre pares de manera constante para potenciar las capacidades de los estudiantes más aventajados y acompañar a los que aún no logran adquirir los conocimientos.
3. Los profesores entrevistados fueron enfáticos en destacar y valorar las relaciones sociales que se establecen al interior de las aulas. No se trata de dictar en el sentido mecánico de la palabra, sino de construir puentes de interacción entre el docente, el conocimiento y los estudiantes.
4. Se requiere desarrollar relaciones horizontales en los entornos educativos y, a su vez, propiciar un tipo de educación que recupere los vínculos humanos mediante la empatía, el diálogo y el respeto.
5. Es fundamental que los docentes compartan sus experiencias e intercambien información entre ellos, por ejemplo, sobre su forma de evaluar, sobre los instrumentos que usan o sobre las técnicas y parámetros que consideran al asignar una calificación.
6. Lo interpersonal es un elemento central que incide, por ejemplo, en el clima institucional, el ambiente de trabajo o los espacios y estructuras de participación interna. Todo ello, hay que insistir en esto, tiene que ver con las prácticas docentes, con las decisiones que se toman, con el tiempo que se le dedica al trabajo, con el momento en que el profesor evalúa y califica; desde luego, con las herramientas pedagógicas que posee para hacerlo.

## DIMENSIÓN SOCIAL

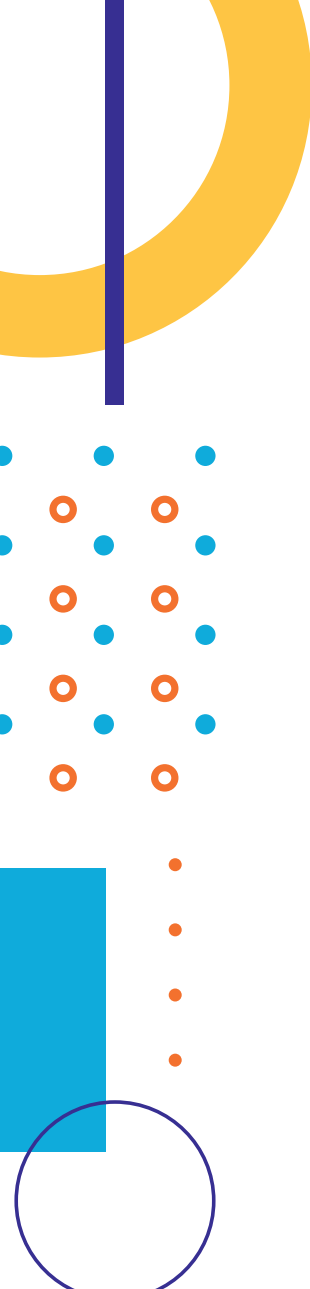
1. Los docentes del CCH deben tener conciencia de la importancia social de su función en la Universidad y de los compromisos que esto implica.
2. Es sustancial destacar el equilibrio entre el impacto de la práctica docente en los estudiantes y la vinculación que —a partir del respeto— los profesores tengan con sus estudiantes, con la institución en la que trabajan y con sus pares.
3. La dimensión social del trabajo docente debe ser tomada en cuenta permanentemente, porque se convierte en eje central de la vida escolar de cualquier estudiante.

## DIMENSIÓN VALORATIVA

1. La asesoría y apoyo de otros profesores es de gran valor para los docentes, quienes aceptan haber adquirido importantes aprendizajes de sus pares, ya sea en los cursos, en proyectos elaborados de manera conjunta, durante su colaboración en grupos de trabajo, así como en actividades académicas locales o generales; la participación en la vida institucional en donde con frecuencia tienen interacción con compañeros de otros planteles, es formativo para los profesores.
2. El contenido de las narrativas puede ser enriquecedor para otros docentes e incluso para los estudiantes, dado que la resiliencia es un factor constante en sus relatos.
3. La responsabilidad es compartida: cada actor implicado en el fenómeno de la reprobación (institución, estudiantes y docentes) asume el rol que le corresponde con seriedad y compromiso, con la Universidad y con la sociedad.
4. Se requiere incentivar, permanentemente, el valor de los comportamientos solidarios y cooperativos entre la comunidad de estudiantes.
5. El docente, al desarrollar diagnósticos que permitan conocer, de manera más amplia, al grupo con el que trabaja y a los estudiantes en particular, mantendrá una mejor relación educativa, lo cual ayudará a propiciar un adecuado ambiente en el aula, aspecto esencial para alcanzar los objetivos de aprendizaje planteados institucionalmente y, a su vez, la evaluación de los estudiantes.

## DIMENSIÓN PEDAGÓGICA

1. Una *docencia y evaluación del acuerdo* implica que, constantemente, se establezca una comunicación clara entre el profesor y el estudiante sobre el proceso de aprendizaje y la evaluación.
2. Además de una actitud permanente de diálogo respetuoso, es necesario establecer procesos dinámicos y reales de comunicación clara en los que no solamente se anuncie lo que se va a hacer y de qué trata el aprendizaje, sino que se involucre a los estudiantes para generar interés.
3. Hacer conciencia en los alumnos sobre la importancia de fortalecer los hábitos de estudio para contribuir de manera favorable en el trabajo docente.
4. El profesor es el actor educativo que está en contacto directo con los jóvenes. Es fundamental que sepa reconocer el interés por el estudio y que aliente el potencial que observa en los jóvenes.
5. Es indispensable que los docentes adviertan que su función no se limita a fijar instrucciones y que los estudiantes, en aras de la autonomía, busquen la forma de resolver los desafíos o actividades planteadas. Se requiere desarrollar habi-



lidades que fomenten el pensamiento crítico, el interés por trabajar por cuenta propia y la necesidad de buscar siempre un conocimiento nuevo.

6. El desarrollo de un camino pedagógico y didáctico durante el semestre permitirá establecer vínculos, con propósitos claros, que permitan al docente tener un panorama completo de lo que ocurre en un grupo cambiante; es decir, atender el problema de la reprobación escolar desde una perspectiva que va más allá de los aprendizajes.

## DIMENSIÓN DIDÁCTICA

1. La práctica docente puede mejorar en tanto los académicos tengan una formación continua en los ámbitos didácticos, disciplinares y pedagógicos. La especialización y profesionalización debe ser de carácter permanente.
2. La planificación de estrategias y elaboración de materiales para aumentar las habilidades de la lectura y la escritura en todas las áreas del conocimiento es un factor fundamental para mejorar la didáctica y prevenir la reprobación.

## DIMENSIÓN PANDEMIA

1. Redireccionar y aprovechar lo que la pandemia ha enseñado: la resistencia y el auge de la tecnología para afrontar los retos que vienen.
2. La emergencia sanitaria reconfiguró la práctica docente, cada acción didáctica se pensó y tuvo que adecuarse. Por ello, no bastó con la idea de considerar que los estudiantes participaban o trabajaban en equipo. La esencia del Modelo Educativo está, entre otras cosas, en la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico y en el hecho de que los estudiantes generen su propio conocimiento a partir de acciones didácticas concretas, que aprovechen sus conocimientos previos y, en consecuencia, amplíen su desarrollo formativo. Son estudiantes que aprenden a aprender, a ser, a hacer y a convivir.

# Consideraciones finales

Gracias a los resultados obtenidos en la investigación, a través de las entrevistas cualitativas y las dimensiones de análisis, se pudo detectar que la experiencia de los profesores y la reflexión acerca de la propia práctica docente son elementos imprescindibles para prevenir la reprobación escolar. Entre los hallazgos más importantes destacan los siguientes:

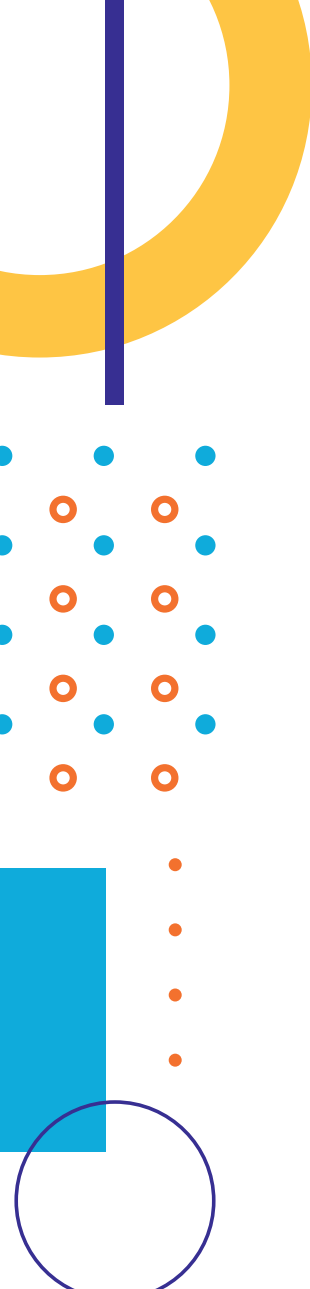
En el salón debe privilegiarse un ambiente de dialogicidad, la actitud de respeto y el espacio de confianza y profesionalismo, que el docente debe establecer con el grupo. Esta perspectiva es uno de los factores fundamentales para que los estudiantes permanezcan y se sientan interesados, motivados y animados por aprender.

El CCH contempla acciones específicas para que el estudiante tenga un aprovechamiento escolar aceptable y no repruebe, éstas son de carácter remedial y preventivo, pero en ocasiones los estudiantes no las conocen, no les prestan interés o no las consideran como una oportunidad a nivel personal que les ayude a aprobar. Por lo anterior, es necesario priorizar la trascendencia de las relaciones interpersonales, establecer redes de apoyo para los estudiantes y fortalecer el vínculo de confianza y respeto entre profesores y estudiantes.

El trabajo desarrollado por el SCI y de experiencia de quienes han participado como investigadores-docentes, permitió –entre muchas otras cosas–, concluir que el estudiante a lo largo de su trayectoria escolar en el CCH establece relaciones interpersonales sólidas, en primer lugar, con sus pares. Es allí donde teje redes de apoyo y establece lazos de confianza. Consecuentemente, a partir de esas relaciones interpersonales cotidianas, surge la posibilidad de tratar temas de interés común, relacionados con la escuela, así como, solicitar orientación a la hora de tomar decisiones con respecto a qué hacer, por ejemplo, ante el hecho de haber reprobado una materia o tener algún problema escolar.

En segundo lugar, los alumnos del Colegio recurren a sus profesores para tratar de resolver algunas situaciones particulares, y aunque algunas veces suelen hacerlo con cierto tipo de reserva, la comunicación, la confianza, el respeto y la empatía entre alumnos y docentes debe fortalecerse, debido a que se ha observado que los estudiantes, usualmente, se acercan a los maestros con quienes encuentran algún tipo de afinidad por el trato personal que tienen hacia ellos, en ocasiones, son del PIA o del PIT o ex profesores que les dieron clases en semestres anteriores y tuvieron una relación académica positiva y empática.

Asimismo, se debe fortalecer en los estudiantes la toma de conciencia a través de mecanismos específicos de comunicación asertiva con relación a todo el apoyo



que pueden recibir por parte de la institución y erradicar la idea de que las instancias y programas institucionales son un espacio al que se acude mayormente para resolver trámites.

Indudablemente, prevenir la reprobación implica un esfuerzo conjunto en beneficio de un bienestar común. Los estudiantes, que se sienten excluidos, relegados, señalados por reprobado, se enfrentan a la incertidumbre del fracaso escolar con las pocas herramientas que tienen y, muchas veces, no logran sobreponerse. Esto genera que se alejen de la vida escolar y se expongan a una realidad demandante y violenta que los coloca en la desigualdad de oportunidades y marginación social. Por ello, se deben rescatar e implementar prácticas educativas que sirvan para prevenir la reprobación, por ejemplo, la creación de grupos de estudio entre pares, el trabajo colaborativo, la reflexión entre docentes y la institución, el incremento de una adecuada canalización psicológica para estudiantes, además de una formación continua en técnicas y hábitos de estudio. Las propuestas anteriores, a su vez, permitirían no solamente promover la regularidad académica de los alumnos que reprueban, sino que también contribuirían a dimensionar en qué medida participan y se interesan los estudiantes por este tipo de iniciativas.

Por su parte, el docente tiene que formarse didácticamente, pues los estudiantes valoran que un profesor sepa transmitir su conocimiento y facilite la enseñanza.

Por otra parte, la investigación arrojó que existen valores por trabajar con los estudiantes para prevenir la reprobación escolar: el compromiso, el respeto, la autonomía, la autorregulación del aprendizaje, el agradecimiento y la libertad con responsabilidad. En el SCI se considera la posibilidad de realizar investigaciones futuras, que incorporen análisis más integrales sobre la reprobación escolar, donde se incluyan otros puntos de vista y se profundice en diversas metodologías, técnicas y perspectivas.

Si bien, la reprobación escolar es un indicador educativo en términos estadísticos, es fundamental explorar las causas y las consecuencias del fenómeno desde perspectivas más amplias para ofrecer propuestas de mejora. En ese sentido, quedan abiertas líneas de investigación sobre las evaluaciones extraordinarias y el porcentaje de estudiantes que no se presentan el día del examen.

Además de lo ya mencionado, en esta investigación también se obtuvieron discursos, que permitieron generar reflexiones que involucran a todos los docentes del CCH, porque finalmente, en el efecto de reflexión-espejo, los maestros se ven afectados por las inquietudes o experiencias compartidas con otros compañeros. Es importante destacar que gracias a que los integrantes del SCI realizaron las entrevistas, fue posible reconocer el reflejo de su propia práctica docente, de sus áreas de oportunidad y virtudes.

Asimismo, los resultados amplían la experiencia de quienes, al investigar, están buscando respuestas propias y los mejores senderos para su trabajo en el aula. En otras palabras: si bien la base de los análisis son las experiencias de los entrevista-



dos, la interpretación es mucho más amplia y, en consecuencia, más profunda. De lo anterior, se deriva que la reprobación es un problema amplio y complejo; que lo académico es el centro, pero no el blanco único.

Finalmente, la investigación documental, la perspectiva de los estudiantes y la visión de los docentes, que se incorporan en este reporte de investigación, completan parte de las indagaciones sobre la reprobación en el Colegio. La fase diagnóstica recupera el conocimiento que el seminario ha logrado generar sobre el tema y, en definitiva, constituye el inicio —tan necesario como base sólida— que permitirá dimensionar y ampliar la visión sobre lo que ocurre en el Colegio y trazar nuevas líneas de trabajo para transformar la realidad a la que se enfrentan los actores involucrados en el fenómeno de la reprobación.

## Fuentes consultadas

- Alanis J., J. F. (2020). Andamiaje teórico para la investigación de recorridos y aspiraciones de egresados de bachilleratos marginales, en su búsqueda por integrarse a la educación superior y el mercado de trabajo. *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Barajas Sánchez, B. (2022) *Plan de Trabajo para la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades, 2022-2026*. Dirección General del Colegio de Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Plan-Trabajo-ENCCH-2022-2026.pdf>
- Camarena, R., Chávez, A. y Gómez, J. (1985). Reflexiones en torno al rendimiento escolar y a la eficiencia terminal, *Revista de Educación Superior*, 13(53), 34-63. <https://bit.ly/40DwiEl>
- Colmenares E., Piñero M., (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus*, 14(27), 96-114. <http://bit.ly/3zEZ4R>
- Corzo, C., Reyes, C. (2017). Principales causas de reprobación de alumnos de los grupos de quinto semestre grupo seis y ocho de la escuela preparatoria número tres. (Capítulo I Antecedentes). *Con-Ciencia Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No. 3*, 4(7). <http://bit.ly/3npOIJl>
- DGCCH (2023). *Evaluaciones Exámenes Extraordinarios 2023-1 Matemáticas I (Álgebra y Geometría)* en [https://plataforma.cch.unam.mx/aprobacion\\_extras.php](https://plataforma.cch.unam.mx/aprobacion_extras.php)
- DGCCH (2023). *Porcentaje de egreso en tres años generación 2020, 2019, 2018* en <https://plataforma.cch.unam.mx/egreso.php>
- DGCCH (2023). *Trayectoria escolar generación 2020* en <https://plataforma.cch.unam.mx/piramide.php>
- Fernández, J. y Ulloa, J. (2008). Incomunicación y brecha generacional: ¿profesores ciegos o estudiantes invisibles? *Ciencia y Sociedad*, 33(1), 47-59 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011532003>
- Fierro, C., Fortoul, B., Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2006). *Metodología de la investigación*. (cuarta edición) México: McGraw Hill.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media supe-*

rior en <https://bit.ly/42Q9uCN>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México. (2019). *Reprobación, una de las causas de abandono en la Educación Media Superior*: INEE. <https://bit.ly/40NyHf6>

Martínez F., Pimentel, E. (2017). La investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Eutopía*, 10(26), 7-14.

Martos, J. (2010). La búsqueda del prototipo: reflexiones sobre los parámetros de categorización. *Revista de Filología Alemana*, 18, 247-259.

Mena, L., Fernández, M. y Rivera, J. (2010). Desenganchados de la Educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 119-145 en <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/80862>

Ortega M., S. J., Alejo L., S. J., Estrada R., M. J (2020). El abandono escolar en el Nivel medio Superior y la perspectiva de los docentes *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE.

Osuna L., C. y Díaz L., K. Ma. (2020). Autopercepción de los jóvenes sobre el abandono escolar en Educación Media Superior. *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE.

Peniche C., R. S., Mora O., N., Ramón., M. C. C. (2020). ¿Por qué algunos bachilleratos obtienen mejores resultados que los esperados? Opinión de directivos. *Memoria electrónica del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE

Pérez, X. (2023). ¿Cómo elaborar tu plan de regularización o egreso? en <https://bit.ly/45LQxCE>

Quintanar, C. P., Uribe, A. H. y Vallejos, E. (2020). Actores sociales en la valoración de la permanencia escolar en Educación Media Superior. *DIGITAL CIENCIA@UAQRO*. Premio Alejandrina 2020. 3(5), 63-75. <https://revistas.uaq.mx/index.php/ciencia/article/view/81/85>

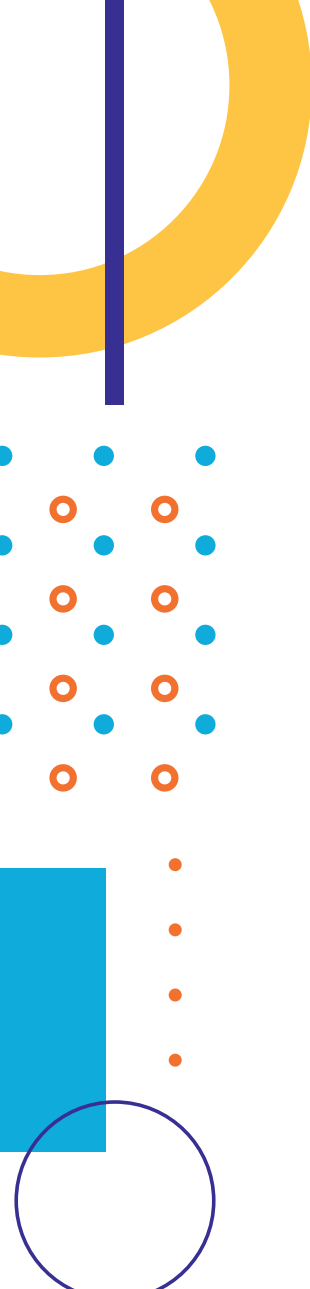
Razeto, A. (2020). Hacia la prevención del ausentismo escolar: propuestas para la intervención socioeducativa. *Revista Brasileira de Educação* en <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250037> <http://bit.ly/3KXcAyc>

Rojas, O. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa. *Revista Científica*, 4, 54-67. <https://bit.ly/40lrwVK>

Román, M. (2013). Factores Asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto REICE. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación*, 11(2), 34-59 en <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55127024002>

Santillan, D., López, D. y Barajas, B. (2021). Trayectorias escolares. Generaciones 2016, 2017, 2018 y 2019. México: CCH UNAM.

Seminario Central de Investigación. (2018-2019). *Reporte de avance de investigación sobre el tema de la reprobación escolar*. México: CCH-UNAM.

- 
- Seminario Central de Investigación. (2019-2020). *Reporte de avances de investigación*. México: CCH-UNAM.
- Seminario Central de Investigación. (2020-2021). *Reporte de investigación acerca del fenómeno de la reprobación escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), desde la perspectiva de los alumnos*. México: CCH-UNAM.
- Seminario Central de Investigación. (2021-2022). *Propuesta educativa para prevenir la reprobación escolar en el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH): asignaturas del tronco común y optativas de las Áreas de Talleres de Lenguaje y Comunicación e Histórico Social. Informe*. México: CCH-UNAM.
- Sierra, F. (1998). Cap. 6 Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social en *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman, CONACULTA en <https://bit.ly/3SStQXa>
- Taylor, S. y Bodgan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Torres, M., Yépez, D., y Lara, A. (2020). La reflexión de la práctica docente. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (10), 87-101.
- Universidad Nacional Autónoma de México. -Colegio de Ciencias y Humanidades (2022). *Formas de acreditación* en <https://bit.ly/43nECt2>
- Universidad Nacional Autónoma de México. -Colegio de Ciencias y Humanidades (2023). *Programa de Asesoría en Línea (PAL)* en <https://bit.ly/42tOCzS>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2004). *Reglamento General de Exámenes* en <http://www.abogadogeneral.unam.mx:6060/legislacion/view/29/Reglamento%20general>

# Anexos

**Anexo I** Instrumento para transcripción de entrevista <https://bit.ly/3mAbMFB>

**Anexo II** Transcripción de entrevistas

Docente 1 <https://bit.ly/41wPCDd>

Docente 2 <https://bit.ly/3GDVCvHb>

Docente 3 <https://bit.ly/408gTur>

**Anexo III** Instrumento de operacionalización de las entrevistas a partir de la transcripción <https://bit.ly/3KyFFOF>

**Anexo IV** Operacionalización de entrevista a partir de la transcripción

Docente 1 <https://bit.ly/406h0H2>

Docente 2 <https://bit.ly/3mvjKjt>

Docente 3 <http://bit.ly/3KBYZuv>

**Anexo V** Instrumento de interpretación y análisis de las entrevistas <bit.ly/3r9wTRd>

**Anexo VI** Interpretación y análisis de las entrevistas. <https://bit.ly/3KFDrgez>



## UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Dr. Enrique Graue Wiechers	RECTOR
Dr. Leonardo Lomelí Vanegas	SECRETARIO GENERAL
Mtro. Hugo Alejandro Concha Cantú	ABOGADO GENERAL
Dr. Luis Álvarez Icaza Longoria	SECRETARIO ADMINISTRATIVO
Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda	SECRETARIO DE DESARROLLO INSTITUCIONAL
Lic. Raúl Arcenio Aguilar Tamayo	SECRETARIO DE PREVENCIÓN Y SEGURIDAD UNIVERSITARIA
Mtro. Néstor Martínez Cristo	DIRECTOR GENERAL DE COMUNICACIÓN SOCIAL

## ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Dr. Benjamín Barajas Sánchez	DIRECTOR GENERAL
Lic. Mayra Monsalvo Carmona	SECRETARIA GENERAL
Lic. Rocío Carrillo Camargo	SECRETARIA ADMINISTRATIVA
Lic. María Elena Juárez Sánchez	SECRETARIA ACADÉMICA
Biól. David Castillo Muñoz	SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE
Mtra. Dulce María E. Santillán Reyes	SECRETARIA DE PLANEACIÓN
Mtro. José Alfredo Núñez Toledo	SECRETARIO ESTUDIANTIL
Lic. Gema Góngora Jaramillo	SECRETARIA DE PROGRAMAS INSTITUCIONALES
Lic. Héctor Baca Espinoza	SECRETARIO DE COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL
Ing. Armando Rodríguez Arguijo	SECRETARIO DE INFORMÁTICA



Mtra. Martha Patricia López Abundio  
IQ. Felipe Dueñas Domínguez

Lic. Veidy Salazar De Lucio  
Dra. Fabiola Margarita Torres García  
Lic. Antonio Nájera Flores

C. Adriana Astrid Getsemaní Castillo Juárez  
Mtra. Martha Contreras Sánchez  
Lic. Verónica Andrade Villa

## AZCAPOTZALCO

DIRECTORA  
SECRETARIO GENERAL  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO  
SECRETARIO ACADÉMICO  
SECRETARIA DOCENTE  
SECRETARIO DE SERVICIOS ESTUDIANTILES  
SECRETARIA DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN  
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN  
SECRETARIA PARTICULAR Y COORDINADORA DE GESTIÓN



## NAUCALPAN

DIRECTOR  
SECRETARIA GENERAL  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
SECRETARIO ACADÉMICO  
SECRETARIA DOCENTE  
SECRETARIO DE SERVICIOS ESTUDIANTILES  
SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE Y CÓMPUTO  
SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN  
COORDINADORA DE GESTIÓN Y PLANEACIÓN



## VALLEJO

DIRECTORA  
SECRETARIO GENERAL  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
SECRETARIA ACADÉMICA  
SECRETARIA DOCENTE  
SECRETARIO DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
SECRETARIO DE SERVICIOS DE APOYO AL APRENDIZAJE  
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN



## ORIENTE

DIRECTORA  
SECRETARIO GENERAL  
SECRETARIA ADMINISTRATIVA  
SECRETARIA ACADÉMICA  
SECRETARIA DOCENTE  
SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
SECRETARIA DE ADMINISTRACIÓN ESCOLAR  
SECRETARIA TÉCNICA DEL SILADIN



## SUR

DIRECTORA  
SECRETARIO GENERAL  
SECRETARIO ADMINISTRATIVO  
SECRETARIO ACADÉMICO  
SECRETARIO DOCENTE  
SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES  
SECRETARIO DE APOYO AL APRENDIZAJE  
SECRETARIA TÉCNICO DEL SILADIN  
JEFA DE LA UNIDAD DE PLANEACIÓN



Lic. Susana de los Ángeles Lira de Garay  
Lic. Noé Israel Reyna Méndez  
Lic. Erasto Rebolledo Ávalos  
Mtro. Ernesto Márquez Fragoso  
Mtro. Armando Moncada Sánchez  
IDra. Georgina Balderas Gallardo  
Mtro. Reynaldo Cruz Contreras  
Mtra. Nohemí Claudia Saavedra Rojas  
Mtra. Clara León Ríos

**REVISIÓN**  
Benjamín Barajas Sánchez  
Marcos Daniel Aguilar Ojeda

**EDICIÓN**  
Héctor Baca Espinoza

**DISEÑO:**  
Xanat Morales