



BUAP



**Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Investigación y Estudios de Posgrado
Maestría en Educación Superior**

TESIS:

**Implementación del Aprendizaje Basado en
Proyectos Interdisciplinarios en la Educación Media
Superior para disminuir la deserción escolar**

**PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL TÍTULO
DE: MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Presenta:

QFB. Luz María Guzmán Salinas

Directora:

Dra. Karla Monserratt Villaseñor Palma

Comité tutorial:

**Dra. María Guadalupe Huerta Morales
Dr. Carlos Enrique Silva Ríos**

Noviembre de 2024, Puebla, Puebla

El presente trabajo de tesis se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el marco del programa de Maestría en Educación Superior.

AGRADECIMIENTOS

A Dios

Por el milagro de vida que has hecho en mí, por ser tu obra y darme esta vocación la cual le ha dado sentido a mi vida. Porque todos los días siento tu presencia en mí, gracias por permitirme seguir disfrutando del don de la vida.

A mi esposo

Poshito gracias por impulsarme siempre a crecer en lo personal y en lo profesional, pero sobre todo por tu comprensión y confianza acompañándome siempre en todos los retos y ser mi cómplice de vida. Te Amo

A mis padres

Mamita gracias por siempre estar para mí, eres y siempre serás mi confidente y mi mejor ejemplo de resiliencia. Gracias por siempre aplaudir mis éxitos, por tu amor, comprensión y apoyo en esta aventura, por colaborar en que esta meta se cumpliera.

Papi gracias por confiar en mi potencial, por creer que esta meta se podría lograr. Por tu cariño y apoyo en cada reto que enfrento.

A los dos los amo y mis logros siempre llevan dedicatoria a ustedes.

A mis hermanos

Bicho gracias por ser siempre pieza clave en mi vida, desde pequeños hemos sido cómplices de aventuras y ahora de adultos seguimos siendo confidentes. Gracias por las porras cuando el cansancio ya se notaba y por siempre estar para mí cuando más lo necesito.

Tony de ti he aprendido que cuando se quiere, se puede y siempre estás ahí animándome a seguir escalando cada meta que me propongo. Gracias por tu acompañamiento en el proceso.

A los dos, gracias por nunca dejarme sola. Los amo.

A los pequeños de casa

Pao es mi segunda tesis que te dedico, hoy ya eres una señorita y cada día te veo más enfocada en tu propósito de vida. Tu fuiste mi primera alumna y desde ahí ya estaba esta vocación, gracias por ser mi motor de vida y por impulsarme a crecer. Eres la princesa de mamá.

Andy también es la segunda tesis que te dedico, fuiste el primer bebé que hizo buscar estrategias para enseñarte a leer, después de ti mi vocación tomó sentido y me di cuenta de que podía enseñar. Gracias por enseñarme el camino, eres el príncipe de mamá.

Lía, en ti he implementado muchas estrategias de aprendizaje en ti. Eres una nena muy inteligente. Nunca olvides que tu tía Luz te tiene siempre en el corazón.

A los tres, gracias por ser un motor importante en mi vida. Porque siempre busco ser la adulta que ustedes merecen.

A mi Abuelito

Papá Cheché (q.d.e.p), desde que te fuiste quedó un vacío muy grande en mí. No hay día en el que no te heche de menos. Sé que desde el cielo aplaudes mis éxitos como lo hiciste en vida, hoy me acompañas de una manera diferente, pero sigues presente en mí.

A Koffy y Eros

Gracias por enseñarme que el amor, tiene más de una versión. Aunque físicamente ya no están conmigo, su espiritualidad siempre me acompaña.

A mis amigas

Sandy gracias porque a pesar de los años, nuestra amistad sigue muy sólida. Eres mi gran amiga y hermana, gracias por seguir presente en mi vida como lo prometiste.

Jenny (q.d.e.p) sé que espiritualmente sigues presente en mi vida, que acompañas de una

manera distinta y mis logros siguen siendo compartidos contigo.

Teresita, muchas gracias porque si no hubiera sido por ti, no habría tenido esta oportunidad de crecimiento profesional. Gracias por siempre ser una pieza importante en mi vida.

A mis alumnos

Gracias por impulsarme a ser una mejor maestra, la que ustedes merecían. Le han dado mucho sentido a mi vida, he conocido la vocación a través de ustedes. Siempre me sentí una maestra muy querida y valorada por mis alumnitos, gracias por apoyarme a que esta tesis se logrará. Ustedes fueron la clave importante de ingresar a esta maestría y lo logramos chicos. Gracias por todo su cariño.

A mis colegas

Miss Mariela, Miss Marthita, Profe Gio, Miss Laura, Miss Rosa Mary, Miss Karla, Miss Ivette, Profe Rubén, Profe Eric y Miss Moni por colaborar conmigo en el desarrollo de esta investigación en la cual aprendimos mucho a mejorar como docentes. Gracias por su compañerismo y acompañamiento.

A mi directora de Tesis

Karlita, gracias por creer en mí. Porque no dudaste nunca de mi potencial, a pesar de mis carencias en el área. Por tu tiempo, apoyo y acompañamiento durante estos dos años. Por todo el conocimiento que has compartido conmigo, jamás olvidaré tus clases sin duda alguna eran las que más disfrutaba. Pero sobre todo gracias por enseñarme a ser mejor persona, por tus consejos y por ser una gran confidente. Te tengo mucho cariño, porque hoy gracias a ti soy una mejor docente porque llevó tu ejemplo siempre presente.

A mis maestros

Dra. Gloria, Dra. Norma, Dra. Ber, Dra. Yanet, Dra. Elva, Dr. Edgar y Dr. Esteban por compartir siempre sus conocimientos para mi formación de docente, son sin duda alguna un gran ejemplo para mí. Gracias por haberme formado en esta segunda profesionalización.

A mi comité tutorial

Dr. Carlos por su acompañamiento para que esta investigación se logrará, por su tiempo, dedicación y profesionalismo para conmigo.

Dra. Lupita gracias por ser parte de mi vida profesional, por su acompañamiento en el desarrollo de esta investigación y por su profesionalismo.

Ambos han sido una pieza fundamental para que la investigación se lograra y tuviera el alcance que esperábamos.

“La educación es la llave para el éxito en la vida, y los maestros tienen un impacto duradero en la vida de sus estudiantes” -Solomon Ortiz

Índice

Introducción.....	1
Antecedentes	2
Planteamiento del problema.....	5
Preguntas de Investigación.....	6
Objetivos	7
<i>Objetivo general.....</i>	7
<i>Objetivos específicos.....</i>	7
Importancia y justificación del estudio	7
Capítulo I. Marco contextual y normativo.....	10
1.1 Contexto Internacional	10
La Agenda 2030 de Naciones Unidas	11
La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)	13
La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).....	14
El Fondo Nacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)	16
El Banco Mundial (BM).....	18
El Fondo Monetario Internacional (FMI).....	20
La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).....	21
1.2. Contexto nacional.....	22
La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	23
La Ley General de Educación	23
La Nueva Escuela Mexicana (NEM).....	24
El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.....	25
La Estructura de la Educación Media Superior.....	26
PSE 2020-2024 derivado del PND 2019-2024.....	27
1.3 Contexto Estatal	28
Ley General de Educación del Estado de Puebla	28
1.4 Contexto Local	29
Historia de la Fundación de la Escuela María Luisa Pacheco.....	29
Diagnóstico Integral	31
Resultados generales de la aplicación de la Evaluación Diagnóstica de herramientas del ciclo escolar 2022-2023	32
El Plan de Mejora Continua en la Escuela María Luisa Pacheco.....	32
Valores en los que se sustenta la Preparatoria María Luisa Pacheco	33

Compromisos y Expectativas hacia la comunidad escolar.....	36
Trabajo colaborativo	36
Gestión Escolar	37
Desarrollo Personal y Profesional.....	37
Práctica Pedagógica Común.....	38
Vinculación con el entorno para favorecer el aprendizaje	39
Creación de espacios para favorecer el Aprendizaje.....	39
Contexto Externo.....	41
Contexto Interno.....	41
Diagnóstico por FODA	42
Problemática: la deserción escolar en la Preparatoria MLP.....	45
Plan de Acción	66
Capítulo II Marco Teórico	67
Introducción	67
La deserción escolar en la Educación Superior.....	68
Factores que influyen en la deserción escolar.....	70
La deserción escolar tras la pandemia por COVID-19.....	74
Deserción escolar en México y variables post pandemia.....	75
Factores individuales de la deserción estudiantil	76
Deserción escolar y su impacto en las Instituciones	79
Modelos teóricos que explican la deserción estudiantil	80
Modelos empíricos que explican el abandono escolar temprano	83
Falta de Motivación y su relación con la deserción escolar en adolescentes de la Educación Media Superior.....	90
La motivación de los estudiantes	92
Factores que los docentes deben considerar para favorecer la motivación de los estudiantes de educación media superior.....	97
La Motivación intrínseca y extrínseca a partir de la teoría de la autodeterminación	99
Definición del Aprendizaje Basado en Proyectos	102
Bases del Aprendizaje Basado en Proyectos.....	103
Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos	105
El Método Basado en Proyectos de Kilpatrick.....	106
Capítulo III. Marco Metodológico.....	109
Diseño de investigación	109
Alcance del estudio	110
Instrumentos y técnicas	110
Población y muestra	113

Procedimiento	114
Trabajo de campo	117
Métodos de análisis de la información	121
Capítulo IV. Resultados.....	123
Diagnóstico de necesidades sobre motivación intrínseca.....	123
Resultados iniciales obtenidos a partir del IMI	123
Entrevistas semiestructuradas grupales iniciales	135
Análisis de la relación entre las entrevistas iniciales y los resultados del IMI.....	137
Ciclos de la Investigación-Acción.....	139
Evaluación final de la motivación intrínseca tras la implementación del ABPI	168
Resultados finales obtenidos a partir del IMI.....	168
Entrevistas semiestructuradas grupales post-implementación del ABPI	185
Análisis de la relación entre las entrevistas finales y los resultados del IMI	187
Capítulo V. Conclusiones.....	194
Limitaciones del estudio.....	201
Recomendaciones	203

Introducción

La deserción escolar en la Educación Media Superior ha sido un problema que ha persistido durante varios años y engloba un conjunto de factores que se conjuntan de manera que los jóvenes no culminan sus estudios. Dentro de los factores principales podemos destacar a los económicos, sociales, familiares, personales, psicológicos, entre otros.

Es importante atender la disminución del abandono escolar en los jóvenes debido a que las consecuencias para sus vidas futuras no son nada prometedoras, puede ocasionar limitaciones en su desarrollo integral colocándolos en desventaja en el ámbito laboral, así como un empobrecimiento cultural y económico que termina afectando a la sociedad en general.

Por ello, diversos organismos internacionales se han involucrado intentando resolver este problema, tal es el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Muchos de estos organismos se encargan de evaluar a los estados miembros presentando cifras de la deserción escolar, proponiendo estrategias para la disminución de estas y otorgando financiamiento para atender esta problemática.

Las autoridades de nuestro país tienen un papel relevante y se enfrentan a un gran reto para detener el crecimiento exponencial de las cifras alarmantes de la deserción escolar en los jóvenes. La pandemia causada por COVID-19 trajo estragos no solo de salud y económicos, sino que también originó afecciones a nivel educativo. UNICEF (2022) afirmó que el 8% de los niños no se inscribieron al ciclo escolar 2021-2022, de los cuales el 53% son varones cuyas edades oscilan entre 14 y 17 años.

Actualmente, nos enfrentamos a un rezago escolar tras el cierre prolongado de las instituciones educativas por lo que es urgente implementar nuevas estrategias educativas que favorezcan el aprendizaje y la retención de las y los alumnos en las instituciones educativas.

Una de las estrategias que ha demostrado tener el potencial de favorecer los aprendizajes de manera dinámica y significativa es el Aprendizaje Basado en Proyectos, una estrategia que, además favorece la motivación de los jóvenes para concluir sus estudios.

De acuerdo con diversos autores (Blank,1997; Dickinson et al., 1998; Harwell,1997; Becerra-Labra et al., 2011) el ABP es un modelo pedagógico donde los alumnos implementan proyectos que pueden ser aplicados en diversos contextos más allá del salón de clases.

Es un trabajo colaborativo que implica la participación de los estudiantes y el docente como guía y que además trae múltiples beneficios como la motivación de los estudiantes, prepararlos para el desarrollo laboral futuro, fomenta el aprendizaje significativo, desarrollan sus habilidades mentales en lugar de memorizar, construyen su conocimiento, aumenta la sociabilidad, incrementa la capacidad para resolver problemas, favorece la interdisciplinariedad, contribuye al entorno social, incrementa la autoestima y el fortalecimiento de los aprendizajes individuales.

Antecedentes

Las Instituciones educativas deben formar generaciones que satisfagan las necesidades de la sociedad, por ello se busca implementar metodologías que promuevan cambios en la educación que respondan a la actual globalización económica que impone nuevos retos para la educación.

La enseñanza debe desarrollar en los alumnos la capacidad de resolver problemas, así mismo los docentes deben aprender la mejor manera de ayudar a los alumnos a adquirir habilidades que favorezcan al desarrollo de un pensamiento lógico, crítico y creativo (Becerra-Labra et al., 2012).

La evaluación de los alumnos no debe considerar sólo las habilidades y los conocimientos adquiridos. Willard y Duffrin (2017) considera que “es importante que los estudiantes aprendan a aplicar esos conceptos de la mejor manera posible” (p.102).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que promueve la aplicación de los conocimientos aprendidos a la vida cotidiana, “los estudiantes que siguen

el nuevo método pueden desarrollar hábitos de razonamiento científico en las habilidades de resolución de problemas, y muestran ganancias en el aprendizaje conceptual, las actitudes y los intereses” (Becerra-Labra et al., 2012, p.1235).

Según Mettas y Constantinou (2007):

El aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje basado en problemas son estrategias pedagógicas que pretenden involucrar a los alumnos en tareas auténticas del “mundo real “para mejorar el aprendizaje. Los estudiantes reciben proyectos o problemas abiertos con más de un enfoque o respuesta, que pretenden simular situaciones profesionales. Ambos enfoques de aprendizaje están diseñados para centrarse en el estudiante, e incluyen al profesor en el papel de facilitador (p.81)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología empleada en la pedagogía que permite que los estudiantes puedan construir sus conocimientos y aprendizajes a través de la elaboración de un producto final, desarrollando sus habilidades y destrezas durante la construcción y diseño de un proyecto que, además, promueve la socialización a través del trabajo colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje significativo y la motivación de los estudiantes fortaleciendo su autoestima.

El ABP hace protagonista al estudiante en la construcción de sus conocimientos y coloca al docente como un mentor que guía al estudiante permitiendo que pueda desarrollar sus habilidades en un proyecto promoviendo el aprendizaje autónomo y permite la transversalidad de las disciplinas sin desenfocarse de los objetivos que tiene cada una de ellas.

Esta metodología tiene sus orígenes en el constructivismo, permite que el estudiante construya sus conocimientos mediante la percepción de la realidad a través de sus sentidos. Los principales representantes del constructivismo son Lev Vygotsky, Jerome Bruner y Jean Piaget; Entre los principales representantes del constructivismo en la educación encontramos a John Dewey y a William Heart Kilpatrick.

Se reconoce a Kilpatrick como el pionero en la aplicación de la metodología del ABP en el ámbito educativo llevándola a su máximo esplendor. No obstante, la metodología que

empleaba Kilpatrick es distinta a la que hoy se emplea en las instituciones educativas.

Según Benito (2018) el aprendizaje debe estar involucrado en las necesidades reales que tiene una comunidad, enfocando las actividades en los intereses de los estudiantes.

La implementación de esta metodología llegó primero a la Educación Superior, según De Diego (2011) a finales de los 60's se implementó en las Universidades de Case Western Reserve y McMaster, como una metodología que se enfoca en la formación de los estudiantes y no del profesorado, cuyo papel del docente se enfoca en ser una guía quién respeta la autonomía del estudiante y lo acompaña en el desarrollo de la capacidad para resolver problemas.

El ABP tuvo su mayor auge en el Siglo XX, sin embargo, en la actualidad ha recobrado importancia debido a que diversos estudios han demostrado los beneficios que esta metodología ha logrado en la educación, dentro de ellas podemos destacar que promueve la educación integral en los estudiantes. Además, favorece el desarrollo de los aprendizajes significativos otorgándole al estudiante un rol importante en la sociedad desde la autoeficacia de los alumnos (Perrault y Cindy, 2018).

Esta metodología permite que los estudiantes sean capaces de resolver problemáticas, es por ello por lo que en los últimos años se ha implementado esta metodología en la Educación Superior y ha puesto de manifiesto que el aprendizaje de los estudiantes se ve favorecido debido a que permite que a través del desarrollo de sus habilidades y conocimientos puedan resolver problemas reales cuando ya se encuentren en su ámbito laboral ejerciendo su profesión (Mettas y Constantinou, 2007).

Diversos autores han implementado el ABP con estudiantes universitarios (Barrows,1996; Williams,1992; Sandoval y Rodríguez, 2010; Becerra-Labra et al., 2012). Un ejemplo es el trabajo desarrollado por Sandoval y Rodríguez (2010) lo llevaron a la Educación Superior y observaron cómo favorecía los aprendizajes teóricos y el desarrollo del pensamiento crítico motivando a los estudiantes a desempeñarse en la investigación. Tras las encuestas de satisfacción que aplicaron a sus estudiantes demostraron que el desarrollo de las habilidades adquiridas por esta metodología les permitió a los estudiantes desarrollarse

profesionalmente y llevar los conocimientos teóricos a su práctica.

Planteamiento del problema

Las cifras de deserción escolar en la Educación Media Superior tras la pandemia por COVID-19 han incrementado considerablemente en América Latina y el Caribe de acuerdo con la UNICEF y la OIE (2019):

14 millones de estudiantes entre 7 y 18 años no van a la escuela, 1.6 millones excluidos de la preprimaria, 3.6 millones fuera de la primaria, 2.8 millones abandonaron la escuela secundaria inferior y 7.6 millones la secundaria superior que corresponde al 7.7%, casi 4 veces más que en los países desarrollados (párrafo 6).

Dentro de las principales causas de abandono escolar en los jóvenes encontramos el rezago escolar, la crisis económica, embarazos en los adolescentes y la falta de interés para concluir sus estudios.

El rezago escolar antes del cierre prolongado de las instituciones educativas de acuerdo con la UNICEF (2018) “más de 400 millones niños, niñas y adolescentes no van a la escuela y unos 600 mil están en riesgo de desertar” (párrafo 1). Posterior al cierre escolar como una medida para disminuir la propagación del virus SARS-CoV-2 las cifras de deserción escolar en México se incrementaron, de acuerdo con la encuesta ENCOVID-19 realizada por la Universidad Iberoamericana y la UNICEF (2021) “el 8% de los hogares con integrantes de 4 a 17 años no se incorporaron al ciclo escolar (2021-2022)” (p.10).

Los estragos que dejó la pandemia han causado que los adolescentes entre 15 y 17 años quienes cursan la Educación Media Superior, tengan que abandonar sus estudios para solventar los gastos económicos de sus familias, aunado a ello se suma la pérdida del interés y la motivación que se conjuntan que conllevan a los jóvenes a tomar la decisión de abandonar sus estudios debido a que sus tutores no los motivan justificando que sus aprendizajes no son los que esperan para sus hijos.

De acuerdo con la UNESCO (2022) “Los adolescentes afirman tener la necesidad de trabajar (38%) y la presencia de problemas económicos (30%) (párrafo 3)”, es decir, la

principal razón converge debido a que las inquietudes y problemas económicos de los adolescentes comienzan a preocuparse y deciden colaborar en el sustento económico de sus familias.

Diversas investigaciones apuntan a que la tasa de deserción escolar aumentará en los próximos años a consecuencia de la pandemia por COVID-19 y es por ello por lo que las autoridades mexicanas juegan un papel muy importante para incrementar la tasa de permanencia y conclusión de los jóvenes en la Educación Media Superior.

En la Preparatoria María Luisa Pacheco ha habido un deceso en el promedio (2017-2018= 8.4; 2018-2019= 8.3; 2019-2020=8.2; 2020-2021=8.0; 2021-2022=7.8), la inscripción ha bajado (2017-2018=62 alumnos;2018-2019=64 alumnos; 2019-2020=46 alumnos; 2020-2021= 34 alumnos;2021-2022= 32 alumnos y 2022-2023=25) y la tasa de deserción escolar se ha incrementado hasta el 2019 la cifra era de 1.2%, tras la pandemia para el 2022 se ha incrementado al 5.3%, dentro de las causas principales de abandono escolar encontramos situaciones variadas de casa, problemas familiares y económicos, rezago educativo por las clases en línea, la falta de interés y motivación de los estudiantes por lo que es urgente implementar una estrategia pedagógica que motive a los estudiantes para que concluyan sus estudios.

Este trabajo proponemos la implementación el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) interdisciplinarios como una estrategia para que disminuya las cifras de deserción escolar ante el rezago educativo que dejó la pandemia debido a que diversas investigaciones apuntan a que esta metodología aumenta la motivación de los jóvenes y con ello se logre la permanencia y conclusión en la Educación Media Superior.

Preguntas de Investigación

Pregunta general

¿El Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios puede favorecer la motivación de los estudiantes y con ello disminuir la deserción escolar en la Preparatoria María Luisa Pacheco?

Preguntas particulares

1. ¿Cuáles son las principales características del alumnado de la Preparatoria María Luisa Pacheco previo al desarrollo del proyecto?
2. ¿Qué características debe tener un proyecto del Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios dirigido a estudiantes de Educación Media Superior?
3. ¿Cuáles son los retos que enfrentan los docentes que participan en el diseño aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios?

Objetivos

Objetivo general

Favorecer la motivación en los estudiantes para disminuir la deserción escolar mediante la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios en la Preparatoria María Luisa Pacheco.

Objetivos específicos

1. Identificar las principales características del alumnado de Preparatoria María Luisa Pacheco previo al desarrollo del proyecto del Aprendizaje.
2. Identificar las características que debe tener un proyecto del Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios en estudiantes de Educación Media Superior.
3. Reconocer los principales retos que enfrentan los docentes que participan en el diseño aplicación de la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos interdisciplinarios.

Importancia y justificación del estudio

La educación a finales del 2019 y hasta el año 2021 se enfrentó a nuevas metodologías de enseñanza, las escuelas se cerraron como una medida de prevención de propagación del virus SARS-Cov-2 y la tecnología jugó un papel muy importante para adaptar las modalidades virtuales para la impartición de clases.

La educación a distancia duró en México más de 250 días y esto puso en desventaja a los más vulnerables que no contaban con las herramientas necesarias para incorporarse a sus

clases virtuales. Esto trajo como consecuencia un incremento en el abandono escolar ante la falta de recursos tecnológicos afectando más a las zonas rurales en comparación con las zonas urbanas.

Cabe destacar que esta nueva modalidad de enseñanza no sólo implicó la adaptación de los estudiantes, sino que obligó a los docentes a adaptar sus estrategias pedagógicas de una modalidad presencial a virtual, adaptando sus planeaciones para lograr el aprendizaje en los educandos, muchos de los docentes no estaban familiarizados con las herramientas tecnológicas y esto limitó de cierto modo el logro de los aprendizajes esperados para los estudiantes.

Los docentes tuvieron que capacitarse en el uso de plataformas, páginas web y el uso de las TIC's en general para modificar sus estrategias de enseñanza y permitir de esta manera que sus alumnos siguieran aprendiendo desde casa ante la emergencia sanitaria.

La UNESCO (2020) advertía que el cierre de las instituciones educativas traería consecuencias graves y a largo plazo en las economías de los países y afecciones a las sociedades aumentando las desigualdades además de impactar gravemente en las capacidades de aprendizaje y en la salud mental de los niños y jóvenes. Sugería en su informe del Marco de la reapertura de las escuelas publicado en abril del 2020 que el regreso a clases presenciales debía ser de manera segura con las medidas de sanidad establecidas por cada país para salvaguardar la salud de la comunidad educativa y las familias.

El cierre prolongado de las escuelas en América Latina provocó que los estudiantes más vulnerables en economía e incluso discapacidades abandonaran las escuelas cayendo de manera notable la tasa de matrículas. Muchos padres de familia que no contaban con empleos formales fueron los más afectados, sus ingresos disminuyeron notablemente y esto impidió que pudieran solventar los gastos educativos de sus hijos dejando a varios niños y jóvenes sin clases virtuales por falta de recursos.

Es importante considerar que el cierre de la escuela no sólo afectó en los aprendizajes esperados, si no que trajo problemas de socialización, afectando su inteligencia emocional y limitó el desarrollo del pensamiento crítico a través de una educación integral.

La modalidad virtual puso de manifiesto las desigualdades e irregularidades que está nueva metodología traía para niños y jóvenes desfavorecidos. Los niños de educación básica perdían la atención a los pocos minutos en esta modalidad, los de preescolar no lograron los aprendizajes esperados porque las herramientas pedagógicas que se emplean se veían limitadas en la modalidad a distancia, los más pequeños requieren del acompañamiento de los padres de familia para ir construyendo sus aprendizajes y esto complicaba más el panorama, muchos de ellos perdían el interés por las clases, los docentes se excedían de tareas, en cuanto los jóvenes también hubo falta de interés y desmotivación, se encontraban apáticos y tomaban como ventaja las comodidades de casa para distraerse fácilmente, cabe destacar que en muchas familias sólo se contaba con un dispositivo móvil que era ineficiente para que todos los estudiantes de la familia pudieran tomar clase, otro factor importante era la ineficiencia del servicio de internet en los hogares por la alta demanda ante las circunstancias en las que nos encontrábamos.

UNICEF en el 2020 advertía que a nivel mundial 137 millones de estudiantes no asistían a las escuelas, como consecuencia el riesgo de perder el año escolar se incrementaba. Estimaba que 3.1 millones de niños y adolescentes latinos y del Caribe no podrían incorporarse a las escuelas. Además, calcula que el 21% de niños y adolescentes de latinos y del Caribe en extrema pobreza no recibían educación comparado con el 14 % de niños y adolescentes con riqueza (UNICEF, 2020).

La CEPAL-UNESCO (2020) en su informe publicado en agosto planteaba que ante la suspensión de clases presenciales se adoptó como la modalidad en línea como una alternativa para que los estudiantes continuarán con los aprendizajes y ello implicó capacitar a los docentes en el uso de las TIC's, no obstante, se puso de manifiesto la desigualdad de los recursos y estrategias en la que se encontraban algunos países de América Latina y el Caribe obligando a los profesores a hacer un ajuste en los objetivos de los aprendizajes esperados y los contenidos. Además, los docentes tuvieron que adecuar sus estrategias de aprendizaje para los estudiantes que tienen una discapacidad o en situaciones de desigualdad de salud o económicas que impidieron que los estudiantes pudieran adaptarse a esta modalidad educativa que perduró por meses en diferentes países.

El factor económico no es lo único que ha causado que las cifras de deserción escolar

hayan aumentado en los últimos 2 años, la falta de interés y el rezago educativo han causado en los jóvenes una desmotivación y es por ello por lo que es necesario implementar nuevas estrategias que puedan lograr los aprendizajes significativos en los jóvenes y que a su vez favorezcan su permanencia y conclusión en la Educación Media Superior.

El Aprendizaje Basado en Proyectos es una metodología que ofrece dentro de sus beneficios la motivación de los estudiantes debido a que los protagoniza como constructores de sus procesos de aprendizaje y además promueve la socialización, considerando el contexto educativo actual proponemos emplearla como una estrategia que disminuya las altas cifras de deserción escolar en la Educación Media Superior.

Capítulo I. Marco contextual y normativo

La deserción escolar en la Educación Media Superior es un problema que ha perdurado durante muchos años, sin embargo, debemos abordar esta problemática no sólo como una decisión individual de los jóvenes si no como un conjunto de factores que se combinan y conllevan al abandono escolar.

Las principales causas por las que los estudiantes desertan son factores económicos, el alto índice de reprobación, la falta de interés y motivación por parte de los estudiantes, a esto se le suma el actual rezago educativo ocasionado post pandemia por COVID-19 que ha aumentado considerablemente las últimas cifras de deserción durante estos dos últimos años.

En este capítulo abordaremos la complejidad de esta problemática poniendo en contexto a los organismos Internacionales, Nacionales y Estatales su influencia de manera directa o indirecta a través de sus políticas públicas e iniciativas que favorecen la disminución de la deserción escolar.

1.1 Contexto Internacional

En este contexto destacaremos a organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) planteados en la Agenda 2030, a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a la Organización Para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), al Banco Mundial (BM), al Fondo Monetario

Internacional (FMI y a la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) considerando las publicaciones más recientes que se han realizado que abordan la problemática de la deserción escolar en la Educación Media Superior.

La Agenda 2030 de Naciones Unidas

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible fue aprobada en septiembre del 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas que busca favorecer la conservación económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la conforman y que deben cumplirse en el 2030.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son un apoyo para el desarrollo sostenido, que busca la inclusión y la armonía con el medio ambiente. Además, empleando sus políticas públicas garantiza un firme monitoreo para los 193 Estados Miembros.

Dentro de los 17 objetivos y las 169 metas que la conforman consideraremos para este contexto el Objetivo 4 de la Educación de Calidad que tenga como características ser inclusiva, equitativa y de calidad que promueva oportunidades de aprendizaje para mejorar la vida de los individuos en una sociedad.

Las Metas del Objetivo 4 a considerar en la Agenda 2030 son incrementar el número de jóvenes y adultos competentes capaces de integrarse al ámbito laboral y atender las necesidades que las sociedades demanden, por otro lado, se debe garantizar que los conocimientos que adquieran promuevan el desarrollo sostenible y que, además, favorezcan a tener mejor estilo de vida, sustentado en los derechos humanos y respetando la inclusión de género y la diversidad cultural. En México, la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO) instaló la comisión para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 en el cual se incluyen metas a corto, mediano y largo plazo.

En el 2018, el Gobierno de México publicó el Documento de Trabajo con los Resultados de la Consulta Pública para darnos una visión general de la realidad en la que se encuentra nuestro país en función a los ODS. En este documento (Gobierno de México,2018) se muestra cómo se encontraba la Educación de Calidad e Integral en el país, nos revela que la tasa de abandono escolar registrado para el ciclo escolar 2017-2018 fue de 1.1% en primaria,

5.3% el nivel secundario y 13.7% en educación media superior a su vez nos muestra el porcentaje de alumnos que terminan sus estudios en el tiempo normativo establecido revelando que sólo el 85.5% concluyen en nivel secundaria y 66.7% en media superior para el ciclo 2016-2017.

Dentro de su Propuesta de Metas Nacionales Prioritarias el Gobierno de México (2010) debe “asegurar una educación obligatoria de calidad e integral a todos los niñas, niños y jóvenes del país” (p.26).

El Gobierno de México (2018) considera dentro de sus objetivos que los estudiantes deben recibir los conocimientos necesarios que garanticen para su vida futura estilos de vida sostenibles, así como sus derechos humanos promoviendo la paz, la no discriminación, la no violencia, el respeto a la diversidad cultural y la igualdad de género a través del desarrollo sostenible contribuyendo a la sociedad desde la educación.

Para el ciclo escolar 2018-2019 se implementó el marco curricular común en el sistema nacional de educación media superior logrando que el 80.7% de la matrícula de educación media superior cursará el bachillerato bajo planes y programas alineados al MCC, se aplicaron evaluaciones confiables y transparentes que permitieron evaluar la calidad educativa en México (Gobierno de México, 2018).

Para garantizar un sistema educativo inclusivo en dicho documento se propone identificar y atender las causas de la deserción escolar en todos los niveles, particularmente entre niñas y adolescentes, por ejemplo, embarazos prematuros. No obstante, es importante considerar que los factores que conllevan al abandono escolar en nuestro país podemos destacar a los económicos, falta de interés y desmotivación por lo cual es necesario implementar nuevas estrategias que se proponen en la Nueva Escuela Mexicana para el 2023.

A través de la Agenda 2030 se puede impulsar a un bienestar común, incluye la educación en un papel central en el objetivo 4, buscando una educación inclusiva, de calidad y equitativa por medio de los aprendizajes garantizando el acceso universal desde la educación básica, es primordial debido a que permite que los demás ODS estipulados en la agenda se cumplan tales como la salud, equidad, el progreso económico, entre otros. Todos somos

corresponsables para que estos objetivos se cumplan, se requiere que el estado establezca la educación integral identificando a la deserción escolar como un problema presente y que el panorama indica que las cifras se acrecientan, por lo tanto, organismos internacionales como la ONU deben participar a la brevedad en los próximos años ante las cifras alarmantes que se esperan subsecuente a la pandemia por COVID-19.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)

La UNESCO es un organismo que se conforma por más de 190 Estados Miembros cuya sede principal se encuentra en París. Se fundó el 16 de noviembre de 1945, subsecuente a la culminación de la Segunda Guerra Mundial.

Tiene como objetivo principal que todos los niños, jóvenes y adolescentes tengan acceso a la educación de calidad, como un derecho humano fundamental que promueva el bienestar de cada individuo, transformando vidas, erradicando la extrema pobreza, siguiendo los objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 y que a su vez desarrolle las competencias para hacer valer el resto de sus derechos humanos.

La UNESCO se encarga de vigilar la educación a nivel mundial y regional, centrándose en una educación de calidad e inclusiva que proteja sobre todo a los niños y jóvenes que se encuentran en mayor desventaja.

En su informe mundial sobre el abandono escolar de los varones publicado en el 2022 pone de manifiesto las desventajas ante las cuales se encuentran los niños y jóvenes varones en la deserción escolar, dichos datos estadísticos se han recopilado de 140 países con la finalidad de proporcionar una visión general del abandono escolar, identificando los factores principales que influyen en ella y planteando unas recomendaciones para disminuir la cifras.

Muchos niños y jóvenes varones en el mundo están en alto riesgo de desertar ante los estragos de la pandemia por COVID-19, del cual ya se prevé un incremento en las cifras del abandono escolar en los próximos años. De acuerdo con la UNESCO (2022) antes de la pandemia se estimaba que “alrededor de 259 millones de niños y jóvenes no iban a la escuela, de los cuales 132 millones eran varones” (párrafo 3). A finales del 2022 se prevé tener una

visión más clara de los efectos que ha tenido la pandemia en el sector educativo.

A nivel mundial las cifras de abandono escolar en varones se han incrementado debido a la pobreza de aprendizaje y rezago educativo por la pandemia en el cual los adolescentes se encuentran en desventaja en comparativa con las jóvenes.

Es un conjunto de factores sociales, económicos, culturales, interpersonales y personales los que se combinan y amenazan actualmente a los jóvenes varones. Podemos resaltar a la pobreza como la principal causa que conlleva a los jóvenes a desertar, muchos jóvenes se están integrando al campo laboral para apoyar al subsidio de sus familias. A esto se le suma su bajo rendimiento académico y la poca motivación de los varones que desembocan en el abandono escolar. Los cierres prolongados de las escuelas tras COVID-19 han causado gran pérdida de aprendizaje que se suma a los factores preexistentes que conllevan a un incremento en las cifras de deserción escolar.

La UNESCO (2022) promueve como posibles soluciones al abandono escolar reducir el costo de la escolaridad, proporcionar apoyo escolar y educación no formal para respaldar el retorno a la educación, entre otras. Invita a que a estas recomendaciones se sumen los gobiernos, las organizaciones bilaterales y multilaterales, la sociedad civil, el sector privado, los académicos, las comunidades, las escuelas, los estudiantes, las familias y los tutores adaptándose al contexto propio de cada país favoreciendo la disminución del abandono escolar.

La UNESCO como organismo internacional, puede garantizar que todos los niños y adolescentes del mundo tengan derecho a la educación, tras la pandemia las cifras de abandono escolar se han incrementado y puede interceder de manera oportuna para que los niños y adolescentes regresen a las instituciones educativas protegiendo a los más desamparados y permitiendo que puedan concluir la educación básica y media superior.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

La OCDE es una organización internacional que se conforma por 34 países miembros que nace el 14 de diciembre de 1960 y al cual nuestro país es miembro desde mayo de 1994.

Este organismo busca promover a través de sus políticas la prosperidad, la igualdad, el bienestar y las oportunidades de los individuos trabajando en colaboración con los gobiernos de cada país miembro. Es un foro que permite a los gobiernos compartir experiencias, plantear soluciones de interés común y mejorar las prácticas en las políticas públicas.

En el ámbito educativo la OCDE realiza múltiples estadísticas a través de sectores como PISA, PIAAC y TALIS que permiten comparar los resultados obtenidos en el sector educativo entre los Estados Miembros.

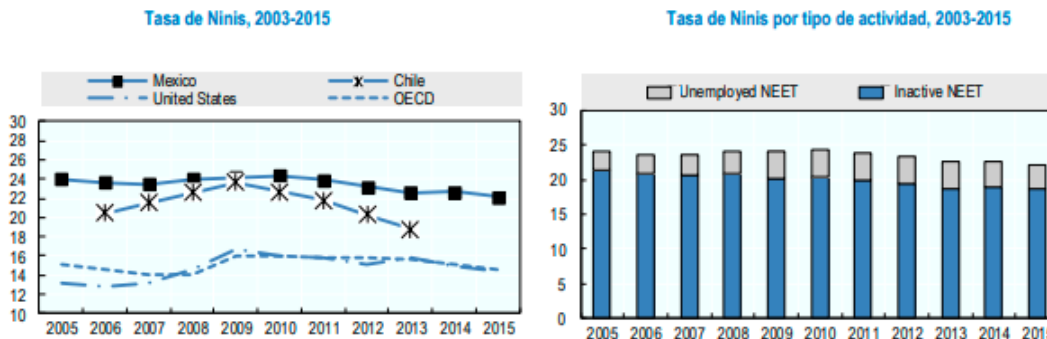
En lo que concierne a la deserción escolar la OCDE nos muestra que los jóvenes que desertan desde la educación básica presentan mayores dificultades para encontrar un empleo estable y con ello las bajas posibilidades de una estabilidad económica. La OCDE (2016) señala que “alrededor de 40 millones de jóvenes entre los 15 y 29 años no trabajan, no estudian y no se capacitan” (párrafo 2).; los llamados Ninis, de los cuales 2/3 partes ni siquiera buscan empleo. Resalta que esto conlleva a los jóvenes a incorporarse al comercio informal para subsistir y sostener económicamente a sus familias.

La OCDE pide a los gobiernos de sus Estados Miembros garantizar que los jóvenes concluyan al menos la educación media superior, para posteriormente incorporarse a la educación superior o adquirir una capacitación tecnológica. La OCDE (2016) señala que “una de cada 6 personas entre 25 y 34 años dejó de estudiar antes de completar la educación media superior” (p.2).

La deserción escolar es uno de los factores que impide que los jóvenes tengan oportunidades de desarrollo y puedan contribuir al bien común de su país, es por ello por lo que las cifras de pobreza incrementan y el Estado cuenta con menos recursos para favorecer una educación de calidad. En nuestro país sigue siendo un problema, desde la última década se ha buscado reducir la tasa de deserción escolar en jóvenes en la educación media superior.

De acuerdo con las cifras presentadas en el programa de la sociedad por la OCDE (2016) señala que “en México en 2014 que más del 50% de los jóvenes no completan la educación media superior siendo la tasa más alta entre los Estados Miembros de la OCDE” (p.1).

Figura 1. Tasa de Ninis en México en la última década



Nota: la tasa Ninis la parte de las personas entre 15 y 29 años que no trabajan, estudian o están en capacitación.
 Fuente: OCDE (2016, p.12)

La OCDE en 2020 informó que en México hubo un aumento de los llamados “Ninis” ubicándolo en el cuarto lugar entre los países miembros de esta organización, hubo un aumento considerable del 14.4% registrado en el 2019 a un 16.1% para el 2020. Los estragos de la pandemia por COVID-19 tras el cierre prolongado del acceso a la modalidad presencial en las escuelas ha favorecido el aumento en las cifras de la deserción escolar (OCDE, 2020). Este organismo ha trabajado durante años para mostrar la contribución económica de los jóvenes en México, desde el 2016 las cifras de los jóvenes que no estudian y no trabajan se han ido a la alza; subsecuente a la pandemia el panorama nos da un indicio de un incremento en las cifras, de manera urgente debe hacerse un planteamiento ya que el problema educativo impacta al sector económico, los gobiernos deben idear planes y estrategias que permitan que los niños y adolescentes que no pudieron inscribirse en el presente ciclo escolar regresen a las aulas y concluyan sus estudios.

El Fondo Nacional de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

La UNICEF es una agencia de la Organización de las Naciones Unidas que se fundó el 11 de diciembre de 1946 y cuya sede se ubica en Nueva York. Tiene como misión que los derechos de los niños y adolescentes se cumplan, en México trabaja desde 1953 de la mano con el gobierno y otras asociaciones privadas garantizando que se cumplan.

En el ámbito educativo busca que los niños y adolescentes desarrollen habilidades y

conocimientos que les permitan alcanzar un máximo potencial que favorezcan a su desarrollo integral y garanticen la validez de sus derechos.

La UNICEF (2018) señala que “más de 4 millones de niños y adolescentes en nuestro país no asisten a la escuela, mientras que 600 mil más están en riesgo de desertar” (párrafo 1) por falta de recursos, violencia, lejanía de las escuelas, falta de interés y motivación por los estudiantes. Antes de la pandemia la UNICEF (2018) señalaba que “8 de cada 10 estudiantes en el país no alcanzan los conocimientos requeridos en su nivel educativo” (p.5)

Manifiesta que en México hay un rezago educativo, La UNICEF (2018) señala que solo “2 de cada 5 adolescentes en pobreza extrema continúan su educación más allá de la educación básica” (p.16). La causa es la falta de interés y motivación de los estudiantes y la falta de empatía por las instituciones educativas ante este factor psicológico que afecta la permanencia de los estudiantes.

Para garantizar la permanencia de los niños y adolescentes en las escuelas y disminuir la deserción escolar, la UNICEF (2018) propone “diseñar modelos que permitan a los niños y adolescentes fuera de la escuela insertarse con éxito el sistema educativo y atender a los que por diversas razones no pueden asistir a una escuela en el esquema regular” (p.17).

La UNICEF advirtió que habrá una generación con pérdida de aprendizajes por rezago educativo a consecuencia del cierre prolongado de las escuelas ante la pandemia por COVID-19. De acuerdo con su informe la UNICEF (2021) agregó que “3 de cada 5 niños que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia” (párrafo 1), viven en América Latina y el Caribe después del monitoreo que realizó en 200 países.

En México, las escuelas permanecieron cerradas 180 días desde marzo del 2020 a febrero del 2021 ubicándolo en el octavo lugar de cierre más prolongado en las escuelas. se hizo evidente la desigualdad en la educación a distancia para las comunidades más marginadas aumentando la crisis de aprendizaje y esto acrecienta el riesgo de la deserción escolar. de acuerdo con las encuestas (ENCOVID-19) realizadas por la UNICEF en colaboración con la Universidad Iberoamericana señalaron que la reducción de ingresos en las familias detonó que los adolescentes se incorporarán a trabajar para apoyar a la economía familiar.

Nos habla también de los impactos en la salud emocional ante el confinamiento y la educación a distancia en los niños niñas y adolescentes ante la limitación de la socialización. El rezago educativo se hizo más evidente debido a que muchos niños, niñas y adolescentes de nuestro país no contaban con el apoyo y guía de sus tutores en el programa “Aprende en Casa” de la Secretaría de Educación Pública (SEP) trayendo consigo una crisis y pobreza de aprendizaje y situándonos actualmente en un estado crítico de un incremento en el abandono escolar.

La UNICEF como organismo internacional al hacer valer a la educación como derecho en los niños y adolescentes puede intervenir de manera urgente para garantizar que los estudiantes que han abandonado la escuela subsecuente a la pandemia causada por el virus SARS-CoV-2 retomen sus estudios; las cifras de deserción escolar han incrementado y puede actuar de manera oportuna de la mano con los gobiernos de los estados miembros y organizaciones sociales privadas a atender este problema que aqueja a nivel mundial.

El Banco Mundial (BM)

El BM es un organismo conformado por 189 países miembros, coadyuva a los gobiernos nacionales, a algunas organizaciones sociales privadas, a los bancos de desarrollo regionales, los centros de estudio y otras instituciones internacionales en diversos enfoques. Nace en 1944, inicialmente su misión fue otorgar presupuesto para la reconstrucción de los países devastados por los estragos que dejó la segunda guerra mundial. Su objetivo es proporcionar el financiamiento y asistencia técnica para ayudar a los países a enfrentar desafíos mediante los conocimientos y la aplicación de soluciones innovadoras.

En el ámbito educativo el papel del BM es financiar la educación en el mundo para alcanzar el ODS 4 que garantice la educación de calidad, inclusiva y equitativa en los aprendizajes para el 2030.

El BM (2001) lanzó una advertencia a América Latina y el Caribe respecto a una crisis educativa, tras la pandemia por COVID-19 que conllevó el cierre de las escuelas. Considera que alrededor de 120 millones de niños en etapa escolar se encuentran en riesgo ante graves impactos educativos colocando a nuestro país dentro de los primeros lugares con mayor índice de deserción escolar en la educación media superior con un incremento porcentual

significativo del 20%.

El vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, Carlos Felipe Jaramillo externó en el informe lanzado en el 2021 que: “Esta es la peor crisis educativa jamás vista en la región y nos preocupa que podría tener consecuencias graves y duraderas para toda una generación en especial entre los sectores más vulnerables”.

Considerado el contexto de salud ante la pandemia en el que se encontraron inmersos los niños y los jóvenes del mundo se prevé la posibilidad de un incremento por lo menos en un 15% de las deserciones escolares debido a que “el cierre de las escuelas trajo consigo consecuencias físicas, psicológicas y emocionales para todos los niños y adolescentes del mundo” (Sánchez Boris,2021, párrafo 6).

La Secretaría de Educación Pública (SEP) (2021) en México informó al BM que 2 millones 525 mil 330 alumnos en nivel preescolar, primaria y secundaria se encuentran en riesgo de abandono escolar hasta en un 10%, mientras que, en educación superior llegó al 8% que equivale a 305 mil estudiantes. Es bien sabido que el problema de la deserción escolar ha estado presente en México durante años. Sin embargo, consecuente a la pandemia las cifras podrían aumentar de manera alarmante debido a la necesidad por parte de los jóvenes de participar en el subsidio de sus familias y que además esto podría conllevar a la pérdida del interés en retomar sus estudios posteriormente.

El BM (2021) realizó una encuesta telefónica en México y reporta que solo el 63% de los niños entre 3 y 6 años podían acceder a la educación en la modalidad virtual, asimismo el 29% podían recibir acompañamiento por parte de sus tutores en los programas “Aprende en Casa” lanzados por la SEP como una respuesta inmediata para disminuir el rezago educativo.

El BM (2021) propuso como solución financiar hasta con 12000 millones de dólares a los países que no cuenten con los ingresos suficientes para la compra de vacunas como una medida que permitió la apertura de las escuelas para fortalecer el rezago educativo. A su vez propone financiar a los países de América Latina y del Caribe para combatir de manera oportuna e inmediata las cifras alarmantes de deserción escolar.

El BM puede interceder a través de préstamos a los gobiernos de los estados miembros

para atender la problemática del abandono escolar en niños y adolescentes a consecuencia de la pandemia, puede invertir en la calidad de las escuelas para garantizar su permanencia y egreso en la educación básica y media escolar.

El Fondo Monetario Internacional (FMI)

El FMI es un organismo conformado por 190 países miembros, fue creado en julio de 1944 en una de las conferencias de la Organización de Naciones Unidas que se llevó a cabo en Bretton Woods, Estados Unidos. Nace con la finalidad de avalar la economía política que promueva la estabilidad económica y la colaboración monetaria en la producción, en la generación de empleos y el bienestar económico de los Estados Miembros.

El FMI es un organismo que apoya a la educación ya que lo ve como una evolución económica con trascendencia social que garantiza la estabilidad económica en el mundo. A diferencia del BM, el FMI no hace inversiones en las reformas educativas, no obstante, influye en la oferta y la demanda de los servicios que favorecen al sector educativo

El FMI (2021) reconoció el incremento de las cifras de deserción escolar tras la pandemia por coronavirus que afectó a los países con economías más vulnerables. Para ello ha ofrecido préstamos como apoyo por parte de este organismo a los países de bajo ingreso con una tasa de interés baja, permitiendo que puedan fortalecer su economía y con ello subsidiar el sector educativo, acompañados de medidas correctivas adaptándose a los pagos y las circunstancias específicas de cada uno de los países miembros que lo soliciten con la finalidad de disminuir la deserción escolar y fortalecer la educación de calidad que permita estabilizar la economía futura de los países miembros de este organismo.

El FMI ha tenido una participación en solventar los problemas económicos que han tenido los países durante y después de la pandemia, al reconocer que el problema educativo impacta también en el sector económico, puede interceder de manera oportuna para que los niños y adolescentes se incorporen nuevamente a los espacios educativos y concluyan sus estudios garantizando en un futuro una mejor vida y un crecimiento económico en los países.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

La CEPAL es una comisión regional de las Naciones Unidas que se encuentra ubicada en Santiago de Chile, cuenta con 45 países miembros y 13 miembros asociados. Se fundó el 25 de febrero de 1948 y nace con la finalidad de coadyuvar al incremento económico de América Latina y el Caribe.

La función de la CEPAL en el ámbito educativo es colaborar en el desarrollo y la igualdad en la sociedad. La CEPAL (2008) propone que finalizar la educación básica puede disminuir los índices de pobreza en una sociedad futura.

La CEPAL (2013) informa que un promedio de 24 países de América Latina y el Caribe sólo “el 55% de los jóvenes de 20 a 24 años concluyen su enseñanza en el nivel secundaria” (párrafo 2). Considera como la principal razón de la deserción escolar las presiones de índole económica resaltando que influye el sexo, colocando en desventaja a las jóvenes. Otro factor importante que considera es el embarazo en adolescentes como un factor que irrumpe el proceso educativo incrementando los índices de pobreza.

De acuerdo con el informe publicado en agosto de 2020 de la educación en tiempos de COVID-19 por la UNESCO y CEPAL, la CEPAL (2020) afirmaba que antes de la pandemia ya existía un incremento en la pobreza y la pobreza externa.

“En este contexto, la crisis tendrá importantes efectos negativos en los distintos sectores sociales incluidos particularmente la salud y la educación, así como el empleo y la evolución de la pobreza”. (CEPAL, 2020, párrafo 2).

Ante la situación de salud por la pandemia del coronavirus las escuelas han adoptado la suspensión de clases presenciales en todos los niveles y adoptaron las modalidades de aprendizaje a distancia a través del uso de las tecnologías para preservar la salud y el bienestar de los estudiantes y a su vez continuar con la educación desde casa.

La pandemia evidenció la desigualdad y las desventajas en el acceso de oportunidades educativas mediante la modalidad en línea que experimentaron los países más vulnerables de América Latina y el Caribe debido a su alto índice de pobreza.

La emergencia sanitaria por coronavirus trajo consigo el cierre de las escuelas generando un desequilibrio en la salud mental, en la falta de interés y motivación de los jóvenes ante el confinamiento. La CEPAL (2020) ha considerado la situación de cierre de las escuelas en América Latina y el Caribe como un riesgo en los adolescentes de enfrentar diversas formas de abuso.

La CEPAL (2022) pone en contexto un panorama económico para los países de América Latina y del Caribe nada favorable, ante un mal desempeño del crecimiento económico al que se le suman factores como el desempleo, caídas en la inversión y crecientes demandas sociales. Es urgente conciliar políticas que impulsen a la reactivación económica tras los estragos de la pandemia para controlar la inflación y frenar el incremento del índice de pobreza para que de esta manera se evite afectar otros sectores como salud y educativo.

Ante el incremento de la pobreza CEPAL (2022) advierte que el sector educativo está en riesgo de un incremento en el abandono escolar tras el rezago educativo que generó la pandemia aunada a la participación de los jóvenes en la reactivación económica a la falta de interés y a la desmotivación que experimentan nuestros adolescentes post pandemia por coronavirus.

La CEPAL reconoce que subsecuente a la pandemia han elevado la cifras de abandono escolar de niños y adolescentes, como organismo internacional puede participar de manera oportuna para que las cifras descendan en los próximos años en los países de América Latina y el Caribe protegiendo a los más desamparados y promoviendo de la mano con los gobiernos de los estados miembros que los niños y adolescentes retomen los estudios y los concluyan.

1.2. Contexto nacional

Para esta sección abordaremos el contexto nacional mexicano donde se resalten las políticas y su participación en la índole académica a través de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, La Ley General de Educación, La Nueva Escuela Mexicana, El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024, La Estructura de la Educación Media Superior, El Programa Sectorial, La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos es una compilación de leyes y reglamentos federales establecidos por la nación para legitimar, reglamentar y decretar a los ciudadanos de los Estados Unidos Mexicanos. La Constitución que actualmente nos gobierna fue promulgada el 5 de febrero de 1917 por Venustiano Carranza, manifiesta una herencia viva de la lucha de la Revolución de nuestros antepasados. Actualmente se encuentra en vigor y tiene como objetivo establecer justicia, velar por la tranquilidad, fomentar la defensa y el bienestar de los mexicanos. Al interior de ella se encuentra la promulgación del artículo tercero de la educación que enuncia “todo individuo tiene derecho a recibir educación” (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917).

En el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se enuncia que la educación debe garantizar la dignidad, igualdad y los derechos humanos, fomentar el amor a la patria y el respeto a todos los derechos humanos promoviendo la cultura de la paz, es a través de los valores como la honestidad que se debe continuar con el proceso de enseñanza- aprendizaje en los niños, adolescentes y jóvenes.

La Educación queda en manos del Estado, quién debe garantizar que la misma sea laica, es decir, debe sustentarse en un ambiente libre de creencia, no debe recibir ninguna doctrina religiosa. Además, debe ser integral y de excelencia, donde los niños, adolescentes y jóvenes de México puedan desarrollar sus habilidades cognitivas y su pensamiento crítico que le permita desarrollar con bienestar su vida.

En México la Educación debe ser gratuita, ya que es subsidiada por el Estado, no obstante, las instituciones particulares quienes también ofrecen educación deberán sujetarse con lo establecido en el párrafo cuarto y la fracción II y cumplir con los planes y programas de estudio establecidos en los párrafos décimo primero y décimo segundos, es decir, deben apegarse a lo establecido en la ley.

La Ley General de Educación

La Ley General de Educación, en el artículo tercero establece que el Estado es quién debe prescindir que se imparta la educación básica y media superior de calidad para los mexicanos.

En artículos 5° del Capítulo I de las Disposiciones generales establece que la educación es un derecho que busca el bienestar, la transformación y el mejoramiento de la sociedad. Estableciendo las mismas oportunidades de aprendizaje para todos los mexicanos a nivel nacional (LGE,2019).

En el artículo 7° apartado III del Capítulo II Del ejercicio del derecho a la educación resalta la importancia de la educación pública administrada e impartida por el estado y quién a su vez vigila que la educación en las instituciones particulares cumpla con las normas establecidas en el sistema educativo nacional.

En el apartado V del artículo 7° señala la educación con carácter gratuito por lo cual no se puede impedir el ingreso de los estudiantes si no se paga la inscripción establecida por las instituciones, limitar las evaluaciones por adeudo de exámenes, así como la entrega de documentación de los estudiantes si existiera un adeudo.

En el apartado V establece a la Educación de carácter laico al mantenerse ajena de toda doctrina religiosa tal cual lo dicta la fracción VI del artículo tercero de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos (LGE,2019).

En el artículo 9 fracción V del Capítulo III de la equidad y la excelencia educativa plantea como un apoyo a disminuir la deserción escolar favoreciendo la permanencia a través de modalidades abierta y a distancia que favorezcan los aprendizajes.

En la fracción 9 del mismo artículo establece que las autoridades educativas deben facilitar el ingreso a la educación básica y media superior a los estudiantes que no posean los documentos académicos facilitando la obtención de estos a través de convenios para hacer una ubicación conforme al nivel educativo y a la edad la madurez emocional que favorezcan la permanencia en la educación básica y media superior (LGE,2019).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM)

La NEM es el reciente modelo educativo propuesto y aprobado por el presidente Andrés Manuel López Obrador que se implementará en el próximo ciclo escolar 2023-2024, nace ante la necesidad de derogar la Reforma Educativa establecida en el 2013 por el Lic. Enrique

Peña Nieto.

La misión del NEM es desarrollar de manera armónica las habilidades y destrezas de los estudiantes a través de la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) transversales que favorezcan el aprendizaje significativo de los estudiantes y que además cumpla con los 8 propósitos establecidos para este modelo educativo como el respeto a la dignidad humana, la responsabilidad ciudadana, el fomento de la identidad mexicana, promocionar “la cultura de paz, el respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente, la participación de la transformación en la sociedad, la honestidad en el comportamiento para el cumplimiento de la responsabilidad social y la promoción de la interculturalidad” (NEM,2019,p.6). Colocando a los estudiantes como un transformador social.

En la Ley General de Educación se incluye el nuevo modelo educativo (La Nueva Escuela Mexicana) en el artículo 11 del Capítulo I De la función La Nueva Escuela Mexicana, el Estado a través de este nuevo modelo educativo deberá buscar la equidad la excelencia y la mejora continua de la educación en los niños adolescentes y jóvenes buscando un desarrollo humano integral que incide en la cultura educativa e impulse a las transformaciones sociales al interior de las instituciones educativas y al vivir en la comunidad.

De acuerdo con la LGE (2019) este nuevo modelo educativo debe coadyuvar al desarrollo del pensamiento crítico favoreciendo el trabajo y el aprendizaje colaborativos incluyendo a las humanidades como un factor de bienestar fomentando los valores de honestidad e integridad para una sociedad más justa que evite que en un futuro los jóvenes caigan en una corrupción combatiendo la discriminación y violencia de género fortaleciendo el respeto de los derechos humanos.

El Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024

El Plan de Desarrollo Nacional es un documento regido por el poder Ejecutivo Federal en el que se precisan objetos nacionales, algunas estrategias a implementar de acuerdo con las prioridades del país y la sustentabilidad de este.

El Primer Plan Nacional de Desarrollo fue presentado por el presidente Gral. Lázaro Cárdenas del Río en el incluía algunos lineamientos plasmados en el documento con la

finalidad de alcanzar propósitos que tenía para el país.

El actual Plan de Desarrollo corresponde al sexenio del Lic. Andrés Manuel López Obrador, es considerado de carácter histórico y en él establece objetivos a construir durante su mandato popular y social al que ha llamado “La Cuarta transformación” basado en principios como la honradez y la honestidad.

En el apartado del Derecho a la Educación plantea la problemática del sexenio pasado correspondiente al licenciado Enrique Peña Nieto en la reforma educativa haciendo una crítica y considerándola como una contrarreforma laboral que buscaba privatizar la enseñanza.

El actual presidente se comprometió a mejorar la calidad de las instituciones educativas del país garantizando el acceso a todos los jóvenes a la educación media superior y superior revertiendo los estragos de la llamada reforma educativa del sexenio pasado.

Como un apoyo para disminuir la deserción escolar, la violencia y la marginación lanzó un programa de becas llamadas bienestar Benito Juárez que entró en vigor en marzo del 2019, implementado en 100 planteles de 31 entidades con la finalidad de favorecer la conclusión en la educación básica, media superior y superior recibiendo los niños y jóvenes de México la cantidad monetaria 2400 MXN mensuales.

La Estructura de la Educación Media Superior

La Secretaría de Educación Pública (SEP) emprendió una reforma en el año 2008 para atender las problemáticas que engloba a la educación media superior tales como la dificultad para revalidar estudios entre las escuelas y los altos niveles de deserción escolar.

En 1867 aparece la Escuela Nacional Preparatoria y hasta el año 2000 no existían organismos que regularán sus funciones. En el 2005 se plantean los nuevos ordenamientos a través de la creación de la Coordinación General de la Educación Media Superior y la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). La SEMS, implementa en el 2008 la reforma integral para la Educación Media Superior (EMS) para dar un orden y planificar un mapa curricular común.

El Bachillerato General nace en 1867 en México tras la promulgación de la ley orgánica en la cual se establecía que la escuela nacional preparatoria se implementaría la enseñanza para la incorporación en la educación superior (INEE,2009).

La finalidad con la que se creó el Bachillerato General permanece como preparación propedéutica a los jóvenes para la incorporación a sus estudios superiores. Este modelo educativo es impartido “por los Bachilleratos de las Universidades Autónomas, Los Colegios de Bachilleres Estatales y Federales, los Telebachilleratos, entre otros” (INEE,2009, párrafo 16). Cabe mencionar que la Educación Media Superior ha tenido un crecimiento significativo del 44.5% desde los 80’s hasta la actualidad.

En el artículo 44 de la Ley General de Educación (2019) se establece que la Educación Media Superior incluye a los bachilleratos y profesionales técnicos, además debe establecerse un mapa curricular común (MCC) a nivel nacional.

En el artículo 45 se establece que “la Educación Media Superior comprende al Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico, Bachillerato Intercultural, Bachillerato artístico, Profesional Técnico, Telebachillerato comunitario, Educación Media Superior a distancia y Tecnólogo en las modalidades escolarizada y no escolarizada” (LGE,2019, p.18).

En el artículo 46 se establece que las autoridades educativas deberán poner énfasis en los jóvenes para fomentar las oportunidades de acceso a la Educación Media Superior para disminuir la deserción y el abandono escolar a través de apoyos económicos (LGE,2019).

PSE 2020-2024 derivado del PND 2019-2024

El 6 de julio de 2020 se publicó en el DOF el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2024 elaborado por la SEP que se enfoca a una visión a largo plazo para disminuir los rezagos educativos tras la pandemia por coronavirus. Se basa en los derechos establecidos en la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos en los que se establece el derecho a la educación.

Para el gobierno de la Cuarta Transformación es muy importante alcanzar la universalidad de la educación media superior, motivo por el cual se han desarrollado

programas como el de Beca Universal para estudiantes de educación media superior Benito Juárez, cuyo objetivo es lograr que los estudiantes permanezcan y concluyan este tipo educativo; la cobertura es nacional y da prioridad a los estudiantes en zonas con población mayoritariamente indígena, zonas con mayor grado de marginación o con altos índices de violencia y Telebachillerato. “De septiembre de 2019 a junio de 2020 se otorgaron becas a 4.1 millones de estudiantes” (PSE,2020, p.12).

Otra medida para disminuir el abandono escolar fue a través de la implementación del Programa Jóvenes Construyendo el Futuro en el cual permite que estudiantes de Bachillerato Prepa en línea ingresarán a este programa para recibir un apoyo económico de los cuales se reportan 814 y 615 aspirantes respectivamente (PSE,2020)

1.3 Contexto Estatal

En esta sección se considerará la deserción escolar en el estado de Puebla en base a la ley general de educación estatal.

Ley General de Educación del Estado de Puebla

La educación estatal fue decretada por el honorable congreso del estado de Puebla el 18 de mayo del 2020. En ella se establece a la educación como un derecho de acuerdo con el artículo 3° constitucional. Manifiesta que debe ser regulada por el Estado y las autoridades municipales.

En la fracción II del Artículo 6 se establece el derecho a la educación considerando a las “4 A” (Asequibilidad, Accesibilidad, Aceptabilidad y Adaptabilidad) manifestadas en Nueva Escuela Mexicana (NEM) (LGEEP,2020).

En el artículo 7 se establece que los poblanos tienen derecho a la educación que busca el bienestar, la transformación y el mejoramiento de la sociedad. La autoridad educativa estatal deberá ofertar oportunidades de aprendizaje para todos los poblanos. (LGEEP,2020).

En el artículo 10 de la Ley General de Educación del Estado de Puebla (2020) establece que los sectores educativos deberán favorecer el desarrollo humano integral coadyuvando al desarrollo de un pensamiento crítico a través de un trabajo en equipo y un aprendizaje

colaborativo, fomentando valores como la honestidad, combatiendo la discriminación y la violencia de género a través de fortalecimiento del respeto de los derechos humanos y el cuidado del medio ambiente que promueven los estilos de vida sostenibles.

La educación deberá ser gratuita, prohibiendo cualquier contraprestación que condicione el servicio educativo para los niños, jóvenes y adolescentes del Estado de Puebla, Laica, es decir, se prohíbe impartir doctrinas religiosas y obligatorias manifestando el derecho a la educación. Es responsabilidad del Estado vigilar la impartición de la educación por los particulares de acuerdo con el proceso educativo que se establece en el Sistema Educativo Estatal.

En el artículo 32 de la LGEEP (2020) se establece que:

La Educación Media Superior comprenderá al Bachillerato General, al Bachillerato Tecnológico, al Bachillerato Intercultural, el Bachillerato artístico, al Profesional técnico bachiller, al Telebachillerato comunitario y a la Educación media superior a distancia y/o digital en la modalidad escolarizada, no escolarizada o mixta (p.19).

En la fracción VI del artículo 14 se establece que la educación será equitativa, además es un derecho para los poblanos que les permite combatir las desigualdades socioeconómicas y de género, protegiendo a los más vulnerables para garantizar la permanencia, su acceso, el tránsito, la permanencia y el egreso que disminuya las cifras de abandono escolar.

1.4 Contexto Local

En esta sección se abordará el contexto local de la Preparatoria María Luisa Pacheco en el cual se realizará la investigación.

Historia de la Fundación de la Escuela María Luisa Pacheco

La Escuela María Luisa Pacheco es una institución que cuenta con 80 años de impartir una educación integral para todos los estudiantes, desde el inicio, su propósito fue guiar al alumno por caminos de la excelencia al dedicarse a ellos de manera personalizada ya que cada alumno reúne diferentes talentos en los que se tiene que incrementar mucha atención y dedicación para cada uno de ellos.

Los fundadores fueron Don Francisco Rodríguez Pacheco y su esposa la señora Doña Marina Hernández De Rodríguez Pacheco, que viendo que sus hijas necesitaban ser educadas con esmero, buscaron una maestra que les diera clases en su casa y fue la maestra Pilar Luengas Osorio persona recta y exigente que llevó a las alumnas a la perfección en todo lo que hacían por muy sencillo que fuera; fue creciendo en su casa la escuela primero con tres niñas, después con las primas creció hasta doce y aún más con las amigas de las primas que se incorporaron al ver las mamás que llevaban una excelente educación; como aumento el número de alumnas se trasladaron a la 11 poniente donde se instalaron por un tiempo, debido que al crecer tuvieron que buscar otro lugar con más espacio, migran nuevamente a la Colonia Gabriel Pastor en la 5 sur B y 7 sur donde se quedaron por otro tiempo.

Un 12 de octubre cuando iban a celebrar el onomástico de la Señora Pilar, se llevaron una terrible sorpresa pues en lugar de misa por el festejo de misa de difunto, tras el fallecimiento de la directora.

Ante el desafortunado fallecimiento toma el puesto de directora la maestra Esparza Hernández sobrina de la Señora Marina como cariñosamente se le conocía y cuando esta maestra se casa nombran a la Maestra María Antonieta De Unanue Iraola conocida ampliamente como “Seño Paquita”, que se destacó por su orden, su limpieza, disciplina e incrementar el nivel académico de la escuela, llevándola a ser una de las principales formadoras de profesionistas exitosos, porque tenían bases de conocimientos sólidos.

Finalmente, la Institución cambió de domicilio en el que actualmente se encuentra 29 sur 3938 Colonia Las Animas; continuando la tradición de la escuela se espera que los alumnos que ingresan obtengan una educación integral, con compromisos que se cumplan y lleguen a ser personas útiles a la sociedad, con valores como: honestidad, compañerismo, trabajo, etcétera, que hace que los alumnos se lleven como si fueran una familia.

Continuando las autoridades educativas de hoy con seguir con aquello que se propuso en sus inicios impulsado a los educandos a ser personas que logren sus objetivos, que luche por sus ideales, que tengan plan de vida para poder ser ciudadanos que incrementen los valores en nuestra ciudad y sean exitosos.

Diagnóstico Integral

La Escuela María Luisa Pacheco. Se encuentra ubicada en la calle 29 sur 3938, colonia las Ánimas, Puebla, Pue. La modalidad en la que se trabaja es Secundaria General. En ella laboramos diez profesores de los cuales somos tres profesores horas clase, cinco tiempos completos, un orientador psicopedagógico y una directora general escolar.

Es una escuela grande, que cuenta con aulas para 30 alumnos, cabe mencionar que en la Preparatoria actualmente contamos con de 27 alumnos, distribuidos en los tres grupos, uno para cada grado.

Contamos con 7 profesores horas clase quienes cumplen el perfil para cada disciplina que imparten, muchos de ellos imparten clases en la sección secundaria. Los docentes son capaces de analizar sus contextos e implementar estrategias acordes a ello para favorecer la construcción de los aprendizajes por los estudiantes atendiendo sus necesidades. Todos los docentes reciben apoyo del orientador psicopedagógico sobre todo en los estudiantes que tienen bajo aprovechamiento escolar o problemas cognitivos, para idear estrategias que favorezcan el desarrollo de habilidades para este tipo de estudiantes.

La escuela tiene 9 aulas, un laboratorio para las ciencias experimentales que cuenta con los instrumentos necesarios para el desarrollo de prácticas del laboratorio, una sala para maestros donde se imparten asesorías a los estudiantes, una sala de cómputo que cuenta con 23 equipos y que se utiliza para impartir la asignatura de habilidades digitales, sin embargo también puede ser utilizada por los estudiantes para realizar sus tareas, la biblioteca escolar “Francisco Pacheco” que cuenta con 780 libros de los cuatro campos formativos ciencias experimentales, Matemáticas, Ciencias Sociales y Comunicación, un challenger que se emplea como sala audiovisual para impartir conferencias, cuatro sanitarios, dos para hombres y dos para mujeres; además contamos con canchas deportivas para fútbol y basquetbol; un patio central para la realización de ceremonias y eventos importantes que se comparte con los otros niveles educativos, una cafetería con 8 mesas desayunadoras y un auditorio con capacidad para 550 personas, donde se realizan múltiples eventos. Contamos con servicio de agua, internet y luz.

Resultados generales de la aplicación de la Evaluación Diagnóstica de herramientas del ciclo escolar 2022-2023

En el Consejo Técnico Escolar recibimos capacitación conforme lo establecido por la Secretaría de Educación Pública donde en ocasiones nos acompaña el supervisor de la zona, en estas reuniones analizamos los resultados obtenidos de los diagnósticos al finalizar el ciclo escolar, de lo cual nos hemos dado cuenta que en los últimos 2 ciclos escolares las asignaturas con los promedios más bajos son: Matemáticas, Lengua materna y Formación Cívica y Ética, es por ello, que hemos decidido trabajar por academias reforzando las habilidades de lectura, escritura y razonamiento matemático en los alumnos.

El Plan de Mejora Continua en la Escuela María Luisa Pacheco

El Plan de Mejora Continua (PMC) forma parte de las actividades de gestión del Director del plantel se basa en los indicadores educativos y en las actividades detectadas enfocadas al nivel superior con excelencia académica, moral, humana y socialmente responsables y que juntamente con autoridades educativas de nuestro subsistema y la comunidad escolar con los siguientes propósitos:

- Mejorar los servicios educativos impartidos en la Escuela María Luisa Pacheco.
- Reducir el índice de reprobación y el abandono escolar
- Fortalecer académica y humanamente a los líderes educativos

a) Objetivo

Estructurar estrategias pedagógicas que ayuden a evitar la deserción escolar en los estudiantes de la secundaria María Luisa Pacheco y aumentar la matrícula.

b) Estrategias

1. Facilidad en el pago y cobro de las colegiaturas
2. Facilita el control escolar.

3. Envío de avisos y mantener informados a los padres
4. Estrategias de retención y permanencia
5. Estrategias para la matrícula inicial

Misión y Visión de la Escuela María Luisa Pacheco

El plantel María Luisa Pacheco del Bachillerato General del Estado de Puebla tiene como:

➤ **Misión**

Ser una institución bilingüe con altos niveles académicos y de desarrollo humano

➤ **Visión**

Ser una institución reconocida por su nivel académico que busca trascendencia en los alumnos a través de la responsabilidad y el respeto de los individuos generada por el compromiso de directivos, docentes, padres de familia y alumnos. Bajo esta perspectiva el plantel ofrece una Educación que propicia el desarrollo humano, formando alumnos socialmente responsables con valores éticos y morales, con ambientes saludables dada la integración de la comunidad escolar.

Valores en los que se sustenta la Preparatoria María Luisa Pacheco

Sabemos que como Institución educativa tenemos un compromiso en fortalecer la ética de nuestros alumnos, sobre todo en los adolescentes quienes desarrollan su pensamiento crítico y ético para la convivencia con la sociedad. Estos principios en los que se establece nuestra institución no solo son valores que se refuercen en el aula, buscamos que nuestros alumnos los practiquen en la comunidad estudiantil y fuera de ella, incluidas sus familias, es decir, se fortalecen cuando se ejercen en colectivo.

Dentro de los valores principales en los que se sustenta la Escuela María Luisa Pacheco podemos resaltar a los siguientes:

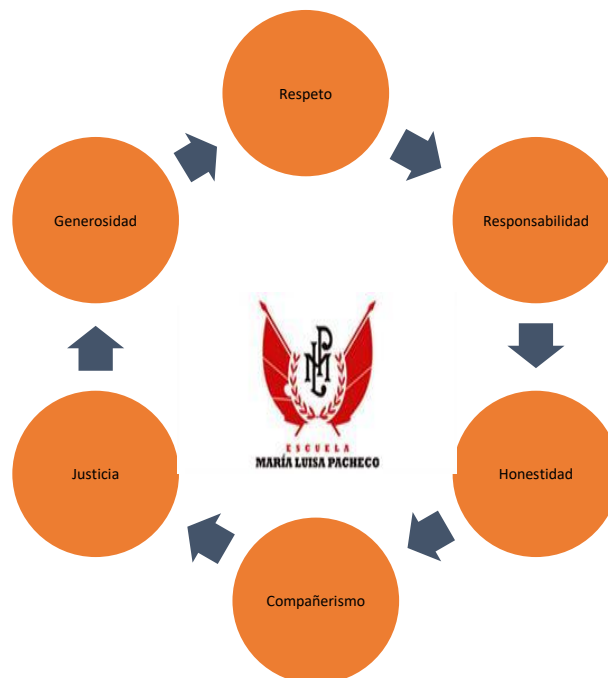
- a) **Respeto:** es un valor que equivale al aprecio y reconocimiento. Proviene del latín respectus que significa admiración o consideración. Es uno de los valores más destacados de los seres humanos y es fundamental para vivir en armonía, cabe destacar que debe ser mutuo y nacer de la reciprocidad valorando los intereses y necesidades de los demás, en nuestra institución fomentamos este valor para que nuestros estudiantes aprendan a practicar la tolerancia al que es o piensa diferente de ellos en la sociedad.
- b) **Responsabilidad:** es tomar conciencia y responsabilizarnos de nuestros actos y cumplir con los principios y obligaciones con los demás, nos hace conscientes sobre las consecuencias de nuestro pensar, decir y actuar, buscamos en nuestra institución formar estudiantes más maduros y éticos fomentando este valor
- c) **Justicia:** es un valor esencial que debe ser fomentado y un cimiento primordial para la sociedad, dicho de otra manera, es el conjunto de normas codificadas que deben ser respetadas o que buscan el bien común, cuando no se cumplen los individuos que las violan deben ser castigados. La Justicia debe ser igualitaria y aplicarse de manera firme cuando deba castigarse a los inculpados. Para nuestra institución educativa es primordial forjar a hombres justos que se desenvuelven en una sociedad y que cumplan las reglas que la nación demanda.
- d) **Honestidad:** es un conjunto de atributos de una persona como la honradez y la rectitud que la acompañan en todas las acciones de un individuo, para nuestra institución es importante crear personas honestas que se expresen y actúen de acuerdo con la verdad y el sentido de justicia en todas las situaciones de su vida.
- e) **Generosidad:** es la virtud de dar sin necesidad de recibir nada a cambio, es un acto social que gratifica al alma y la esencia de los individuos que la profesan. En nuestra institución es importante fomentar la virtud en nuestros estudiantes para que puedan ofrecer no lo que les sobra, sino lo que en ocasiones puede faltarles para vivir en una sociedad que se rige en la armonía, paz y solidaridad.

f) **Compañerismo:** es un valor fomentado desde la infancia y nos acompaña a lo largo de toda nuestra vida, es un vínculo que se establece a partir de las relaciones afectivas en comunidad, que es imprescindible para el desarrollo personal de los seres humanos. En nuestra institución educativa buscamos crear estudiantes que puedan colaborar con respeto, comprensión y apoyo para ayudar sin ningún interés a sus semejantes.

Sabemos la importancia que tiene la formación de individuos éticos y morales para el bienestar de una sociedad, es por ello que en nuestro plantel fomentamos la práctica de valores día a día en nuestra comunidad educativa con la finalidad de que al egreso de nuestros estudiantes puedan desempeñarse y practicar los valores que se han forjado en casa y puesto en práctica en la comunidad María Luisa Pacheco.

Figura 2.

Valores fomentados en la Escuela María Luisa Pacheco



Fuente: Elaboración propia

Compromisos y Expectativas hacia la comunidad escolar

Los docentes estamos comprometidos con nuestra labor, buscamos en todo momento como principio el desarrollo integral de los estudiantes empleando estrategias e instrumentos que favorecen el desarrollo de las habilidades de aprendizaje, realizamos diagnósticas para conocer las formas en que nuestros estudiantes aprenden y ajustar nuestra planeación a las fortalezas que tiene nuestros estudiantes para favorecer la adquisición de aprendizajes significativos, es decir, lograr que nuestros estudiantes apliquen los conocimientos para resolver problemas y aplicarlos en su vida cotidiana en función de sus necesidades.

De acuerdo con los resultados obtenidos sobre las habilidades y conocimientos de los alumnos, llevamos a cabo varios mecanismos para atender las necesidades específicas de aprendizaje de cada uno, como por ejemplo brindar atención personalizada, planeación diversificada y compartiendo estrategias significativas con los docentes. Estas habilidades se identifican por medio de la observación de aptitudes y actitudes, analizando resultados de calificaciones trimestrales en Consejo Técnico Escolar para que de esta forma podamos encauzarlos para que realicen actividades acordes a lo que identificamos, esto permite compartir experiencias entre el personal docente.

Se tienen altas expectativas sobre el aprendizaje de los alumnos, ya que los que continúan estudiando y se enfrentan a nuevas experiencias de aprendizaje, han tenido buenos resultados. Algunos de los alumnos tienen metas a futuro, disposición e interés y algunos no muestran compromiso hacia su propio aprendizaje e incluso algunos padres de familia tampoco por lo que han surgido comentarios tanto positivos como negativos. Sin embargo, se ha tomado en cuenta la participación y opinión de los integrantes de la comunidad escolar, haciendo todo lo posible por ofrecer un servicio de calidad.

Trabajo colaborativo

En la Escuela María Luisa Pacheco existe un ambiente de trabajo armónico que genera confianza entre el personal docente, ya que se han identificado las habilidades y conocimiento de cada docente, así como su contribución para el logro de los objetivos y metas planeadas en la institución. Las ideas propuestas por todo el personal se reciben con atención y dicha información es valorada y considerada para la resolución de problemas

existentes en la escuela; todos los docentes comparten información para retroalimentar con los demás miembros la práctica docente. El trabajo se distribuye aprovechando los talentos y conocimiento de cada docente. La inducción de nuevos compañeros al trabajo docente se lleva a cabo integrándose a las diversas actividades por parte del personal, ya existente de manera humana, armónica y sana.

Gestión Escolar

Todos los docentes participan de manera activa en el Programa Escolar de Mejora Continua y la construcción del análisis de la realidad de la institución dando seguimiento a las tareas y actividades de dicho Programa así como al análisis y reporte de los resultados garantizando la inclusión de todos los alumnos en igualdad de condiciones y oportunidades, así mismo se ha desarrollado la cultura de la evaluación formativa impulsando el uso de instrumentos y herramientas encaminadas a la mejora del logro de los aprendizajes de los alumnos.

La autoevaluación se realiza para derivar acciones encaminadas a nuevas y mejores decisiones para la institución y las diversas áreas de la vida escolar, fomentando una participación democrática orientada a involucrar a todos los integrantes de la comunidad escolar.

Los proyectos educativos se definen a partir de las necesidades y características de la institución sistematizando y documentando los procesos con el fin de generar conocimientos sobre sí mismos y el trabajo escolar.

Desarrollo Personal y Profesional

Una meta por implementar en la escuela es generar un espacio propicio dentro del Consejo Técnico Escolar para el desarrollo profesional docente, ya que siempre entre las actividades que se desarrollan se hace la aplicación, revisión, análisis e interpretación para mejorar nuestras estrategias didácticas, para este ciclo escolar pretendemos implementar la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos para que nuestros estudiantes construyan sus conocimientos a partir del trabajo colaborativo.

Práctica Pedagógica Común

El perfil de egreso se conoce y se tiene presente ya que es la base de la formación integral de los alumnos, así mismo se identifican los contenidos curriculares a partir de un intercambio de estrategias de aprendizaje y la transversalidad de contenidos.

Se reconoce la importancia de la educación formal e informal para contribuir significativamente al desarrollo de los aprendizajes del alumnado, mediante el conocimiento de sus estilos de aprendizaje para ser considerados en las planeaciones diversificadas de cada docente.

Las evaluaciones externas e internas se emplean para identificar y analizar las fortalezas y debilidades de los alumnos. Lo que permite enriquecer el programa escolar de mejora continua, seleccionando la información específica de manera cualitativa y cuantitativa mediante espacios comunes como el Consejo Técnico Escolar.

El compromiso docente es fundamental para alcanzar el mayor logro de los aprendizajes, que permita aplicar estrategias que atiendan a los alumnos con rezago, estableciendo mecanismos que brinden atención individualizada mediante la aplicación de estrategias diversificadas orientadas a nivelar a los alumnos que lo requieran. De igual manera se desarrollan procesos de autoevaluación considerando los principios establecidos en el Plan y Programas de Estudio y Plan de trabajo considerando la inclusión y la equidad al integrar a alumnos que presentan algún tipo de discapacidad o barrera de aprendizaje, por mencionar algunos casos que se atienden en la institución son: discapacidad intelectual y alumnos con TDA. Se considera que también es fundamental la actualización y capacitación docente para brindar una educación de calidad que posteriormente son la base de las planeaciones desarrolladas mediante distintas metodologías de aprendizaje, siendo las más utilizadas las siguientes: secuencias didácticas, proyectos, aprendizaje basado en problemas; según la necesidad y contenidos de cada asignatura (Área).

Vinculación con el entorno para favorecer el aprendizaje

La Escuela María Luisa Pacheco es una comunidad que se encuentra ubicada en la calle 29 sur; colinda al norte con Circuito Juan Pablo II, al sur con prolongación los sauces, al oeste con 27 sur y al este con calle 31 sur. El municipio de Puebla Su territorio es de 534,33 km² y su población total es de aproximadamente 1,692,181 habitantes, la escolaridad promedio se encuentra en nivel básico. La religión predominante es la católica y su estructura social son las familias nucleares y un mínimo de monoparentales y extensas.

El comité de padres de familia y directivos a través de una invitación por escrito convoca a las autoridades comunitarias y a los padres de familia o tutores de los alumnos para asistir a reuniones en donde se exponen necesidades de la institución que requieren de su participación en actividades o acciones de mejora, desafortunadamente la respuesta ha sido mínima por ello se ha limitado el empleo de recursos de la comunidad para fortalecer la oferta formativa de la escuela.

Las principales actividades económicas de la comunidad son: comercio, empresas, política, deportes; estableciéndolos en un nivel socioeconómico medio-alto, se ha detectado que éstas limitan el apoyo de los padres de familia para con la escuela, donde asisten sus hijos, además de que las actividades (tareas escolares) encomendadas a los estudiantes tienen poca relevancia por falta de responsabilidad de ambas partes.

Como institución educativa es importante que los padres de familia participen en las actividades escolares, en los últimos ciclos escolares hemos tenido poco apoyo e interés de los padres por ellos tendremos que idear estrategias para involucrar a los padres en las actividades de sus hijos.

Creación de espacios para favorecer el Aprendizaje

Es prioritario que la escuela como un espacio de aprendizaje genere estrategias y medidas para propiciar un clima favorable entre toda la comunidad escolar, repercutiendo en la calidad de aprendizaje de los alumnos, contando con los suficientes recursos y apoyos didácticos pertinentes para atender la diversidad presente en el aula.

En la Escuela María Luisa Pacheco se ha buscado implementar medidas propias para crear un ambiente abierto, diverso, inclusivo, integrador y respetuoso, mediante un código de convivencia y actividades derivadas del Programa Nacional de Convivencia Escolar, de igual manera se busca propiciar la inclusión de los estudiantes en toda actividad, evitando así el abandono y deserción escolar y el rezago educativo por medio de un seguimiento personalizado.

Por otra parte los padres de familia buscan la escuela tanto por las actividades diversificadas que se realizan en ella, como por la comodidad y cercanía; sin embargo su apoyo para las actividades que se realizan del Programa de Acción Tutorial, presentan poca o nula participación, argumentando que tienen actividades laborales, quedando el apoyo a la secundaria como segundo plano, limitando así la interacción entre toda la comunidad escolar; lo deseable sería que el padre de familia se integre por iniciativa y convicción en las actividades que realizan sus hijos, pues ellos necesitan sentirse apoyados y motivados por sus padres, para no dejar esa responsabilidad solo en los docentes, ya que son ellos quienes ejemplifican la práctica de valores tanto sociales, morales y democráticos, así como el promover la existencia de un clima de confianza y cordialidad entre todo el equipo educativo.

Cuando se presenta un desacuerdo o conflicto en el equipo de trabajo se platica acercándose a nuestra autoridad inmediata, para llegar a soluciones concretas y claras que de pauta a una solución en común. En cambio, cuando el docente presenta conflictos con los alumnos, se solicita la presencia del padre de familia o tutor para dar pie a compromisos específicos a seguir, en compañía de la orientadora a cargo.

Además, existe una coordinación y coherencia común en el equipo académico al platicar con los alumnos para tener un ambiente limpio, agradable y ordenado creando las condiciones favorables que propicien la calidad de las experiencias de su aprendizaje.

Los materiales y recursos didácticos para practicar la enseñanza del currículo escolar son diversos, cada docente se apoya del programa de estudios 2017 dependiendo del grado que le fue asignado, además de las TIC'S para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. El docente asume la responsabilidad de propiciar diversas estrategias con calidad, tratando siempre de estar a la vanguardia y actualización.

La institución educativa cuenta con tres niveles, siendo el último nivel utilizado para la sección de secundaria. En la planta baja se tiene la sala de computación, el área psicopedagógica y el laboratorio, en la planta superior se encuentra la sala de maestros, nueve salones correspondientes a los grupos, bodega de libros, sanitarios (hombres y mujeres) y un espacio que comprende sala de audiovisuales.

En general, en cada espacio cuenta con mesas y sillas útiles para los alumnos, escritorio docente, proyector, computadora. Existe un problema con la instalación de internet, por lo que se necesita su reparación parcial o total, ya que esto ha provocado que no se utilice en su totalidad los equipos de cómputo.

Se requiere mantenimiento en las áreas verdes, así como en las canchas deportivas, ya que éstas son el espacio de esparcimiento y juego de los estudiantes.

Contexto Externo

Somos un Bachillerato Particular con alumnos de clase media con más de 40 años de experiencia en la educación de adolescentes. Consideramos al inglés como la segunda lengua con más de 10 horas a la semana del estudio del idioma. Contamos con convenios con las mejores universidades del País como: UDLAP, IBERO, UPAEP, ANÁHUAC, UNILOMAS, INQBA, LIBRE DE DERECHO, UNARTE, UNIVERSIDAD DE ORIENTE, UVM, UVP, ISU, INSTITUTO CULINARIO, UNIVERSIDAD ARKANSAS, SANTANDER y TROZMER. Nuestra competencia está integrada por: PREPA IBERO, PREPA ANÁHUAC, PREPA UPAEP CAMPUS ANGELÓPOLIS, INSTITUTO MÉXICO, COLEGIO ÁNGELES, LOYOLA y MARÍA DEL ROSARIO.

Contexto Interno

Somos una Institución con 80 años en Puebla brindando educación personalizada y acompañamiento a nuestros alumnos desde el corazón. Nuestros docentes cuentan con experiencia en el ramo educativo, el 100 % con licenciatura y el 80 % con estudios de postgrado y diplomados en inteligencia emocional, competencias y habilidades digitales. Contamos con la Metodología AMCO que nos permite hablar y pensar en inglés como segundo idioma. Nuestros grupos son reducidos brindando asesorías todos los días en un

horario de 2 a 3:30 pm de razonamiento matemático, verbal, inglés e informática. El 80 % de nuestros alumnos obtienen becas para continuar sus estudios en educación superior por la excelencia académica que nos caracteriza. El 70% de la planta tiene estudios de maestría. Contamos con 25 aprendientes en el ciclo 2022-2023 con el 38% de decremento de la matrícula por cambio de escuela ante la situación económica y por nuestras altas colegiaturas.

En este ciclo escolar tenemos nueva administración lo que nos permitirá más inversión en instalaciones, equipo tecnológico, mantenimiento que nos permitirá ser más competitivos. Se efectuará un análisis económico para bajar las colegiaturas adecuándose a nuestra realidad.

Diagnóstico por FODA

El presente diagnóstico para ver la problemática se basó a través del instrumento llamado FODA el cual tiene como fin detectar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades para detectar los indicadores académicos de reprobación y abandono escolar.

FORTALEZAS

1. Alumnos con dispositivos electrónicos con internet
2. Instalaciones
3. Personal académico especializado y capacitado
4. Aulas equipadas con cañón
5. Internet
6. Laboratorio con materiales y reactivos
7. Canchas
8. Oficinas administrativas con personal administrativo

9. Auditorio
10. Inmobiliario
11. Profesores capacitados para trabajo en línea
12. Plataforma institucional Moodle
13. Capacitación durante 12 meses en trabajo en línea
14. Personal responsable en recursos digitales altamente capacitado
15. Psicólogo trabajando de tiempo completo para resolver problemas emocionales

OPORTUNIDADES

1. Alumno de excelencia académica
2. Educación personalizada que alcance los objetivos de perfil de egreso
3. Evitar deserción
4. Egreso de alumnos bilingües
5. Reducir la reprobación de materias como español, matemáticas, física, química y biología
6. Brindar asesorías
7. Aprovechar que los alumnos y profesores tienen internet
8. Manejo de Redes sociales
9. Personal altamente capacitado en informática, como Power Point, uso de Moodle, Canvas, Prezzi
10. Alumnos con dispositivos electrónicos

11. Profesores comprometidos con su trabajo
12. Apoyo en dirección general en el uso y capacitación de las nuevas tecnologías
13. Apoyo de las Universidades convenio

DEBILIDADES

1. Falta de apoyo de los padres en la educación de sus hijos
2. Bajo rendimiento por los distractores como el internet
3. Problemas familiares
4. Falta de comunicación y motivación en casa
5. Apatía para comunicarse entre ellos

AMENAZAS

1. Reprobados: Por incumplimiento de tareas, falta de estudio en parciales y clases diarias
2. Deserción escolar: por negligencia, situaciones variadas de casa, problemas familiares y económicos, falta de interés y motivación.
3. Faltas de liderazgo: En los alumnos dan lo que es la ley del menor esfuerzo y no tienen iniciativa para hacer las cosas
4. Apatía: En los alumnos que no quieren hacer nada difícil, les cuesta pensar y trabajar
5. El promedio ha bajado: 2017-2018= 8.4, 2018-2019= 8.3, 2019-2020=8.2, 2020-2021= 8.0,2021-2022=7.8

6. La inscripción ha bajado= 2017-2018=62 alumnos, 2018-2019=64 alumnos, 2019-2020=46 alumnos, 2020-2021= 34 alumnos, 2021-2022= 32 alumnos y 2022-2023=25
7. Economía Nacional
8. Desempleo de los padres y optan por escuelas públicas antes que privadas

Problemática: la deserción escolar en la Preparatoria MLP

En la Preparatoria María Luisa Pacheco ha habido un deceso en el promedio académico del alumnado (2017-2018= 8.4; 2018-2019= 8.3; 2019-2020=8.2; 2020-2021=8.0; 2021-2022=7.8), la inscripción ha bajado (2017-2018=62 alumnos;2018-2019=64 alumnos; 2019-2020=61 alumnos; 2020-2021= 42 alumnos;2021-2022= 32 alumnos y 2022-2023=27) y la tasa de deserción escolar se ha incrementado hasta el 2019 la cifra era de 1.6 %, tras la pandemia para el 2022 se ha incrementado al 9.3%.

En este ciclo escolar tenemos nueva administración lo que nos permitirá más inversión en instalaciones, equipo tecnológico, mantenimiento que nos permitirá ser más competitivos. Se efectuará un análisis económico para bajar las colegiaturas adecuándolas a nuestra realidad y otorgando becas que favorezcan la permanencia de nuestros alumnos.

Actualmente contamos con 25 aprendientes en el ciclo 2022-2023 con el 38% de decremento de la matrícula por cambio de escuela ante la situación económica tras la pandemia por COVID-19 y por nuestras altas colegiaturas, sin embargo a pesar de otorgar becas y facilidad de pago en las colegiaturas para la permanencia de nuestro alumnado, nuestros estudiantes continúan desertando, dentro de las causas principales de abandono escolar encontramos situaciones variadas de casa, problemas familiares y económicos, rezago educativo por las clases en línea, la falta de interés y motivación de los estudiantes por lo que es urgente implementar una estrategia pedagógica que motive a los estudiantes para que concluyan sus estudios.

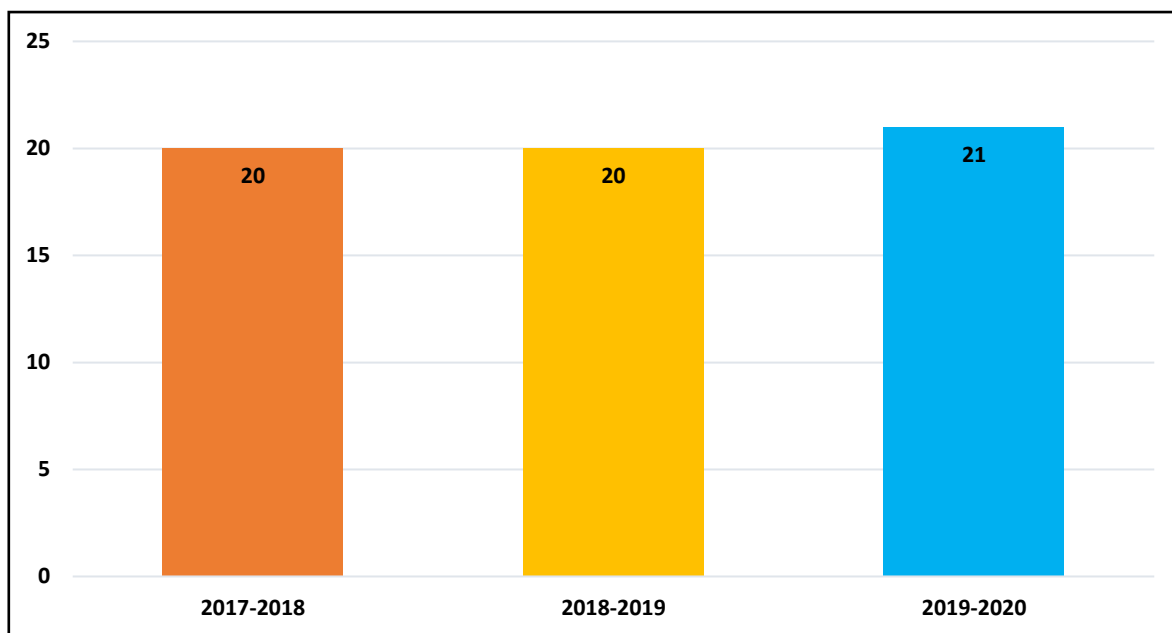
Tabla 1. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2017-2020

Ciclo Escolar	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2017-2018	20	10	10	18	10	8	10%
2018-2019	20	12	8	19	11	8	5%
2019-2020	21	13	8	19	11	8	9.52%

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2017-2020 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2019-2020.

Fuente: Elaboración propia

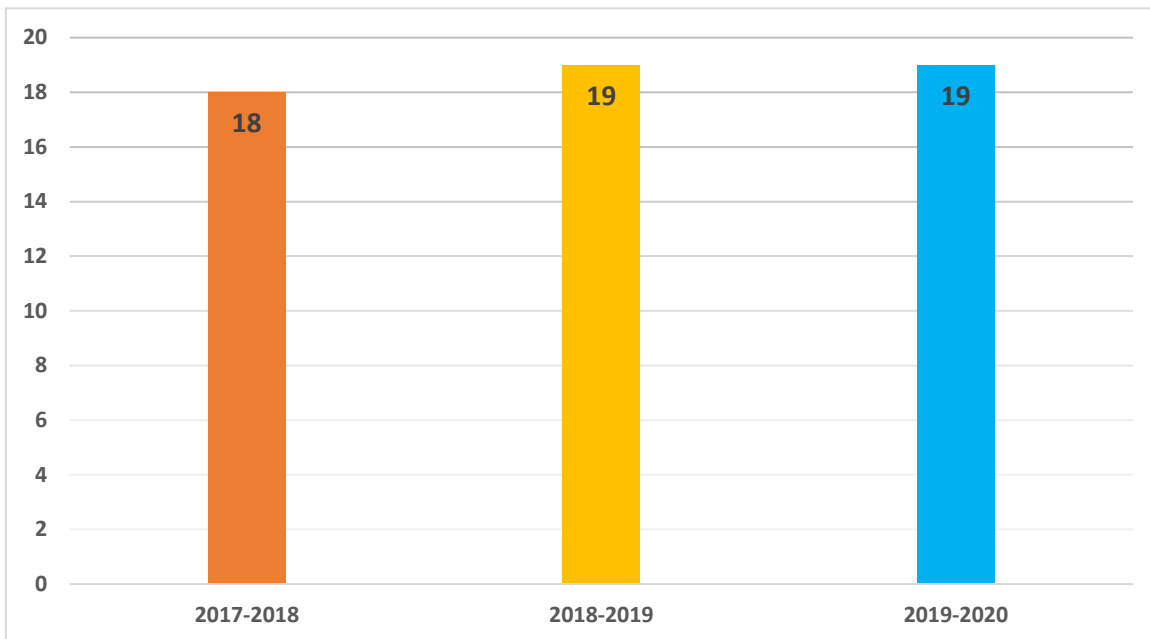
Gráfico 1. Alumnos de la Generación 2017-2020 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar



Fuente: Elaboración propia

Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2017-2020 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2019-2020. Del total de alumnos para el ciclo escolar 2017-2018, 10 eran hombres y 10 mujeres, para el ciclo escolar 2018-2019, 12 eran hombres y 8 mujeres y para el ciclo escolar 2019-2020, 13 hombres y 8 mujeres.

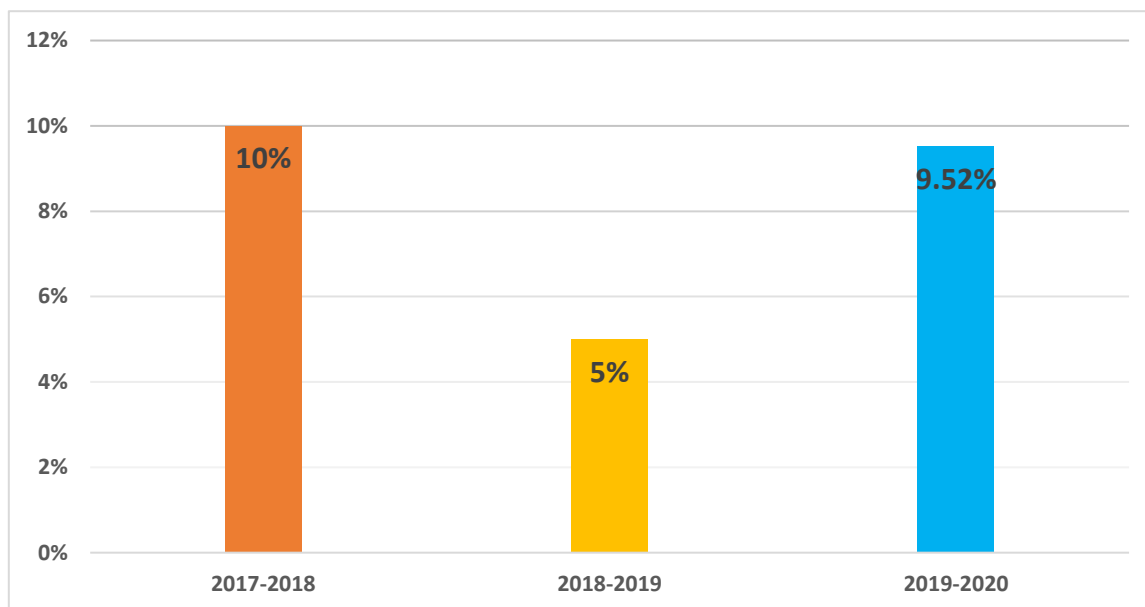
Gráfico 2. Alumnos de la Generación 2017-2020 al final de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2017-2020 egresados al final de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2019-2020. Del total de alumnos egresados al final del ciclo escolar 2017-2018, 10 eran hombres y 8 mujeres, para el ciclo escolar 2018-2019, 11 eran hombres y 8 mujeres y para el ciclo escolar 2019-2020, 11 hombres y 8 mujeres

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 3. Porcentaje de deserción anual de los alumnos de la Generación 2017-2020



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado de la Generación 2017-2020 del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años de los Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2019-2020.

Fuente: Elaboración propia

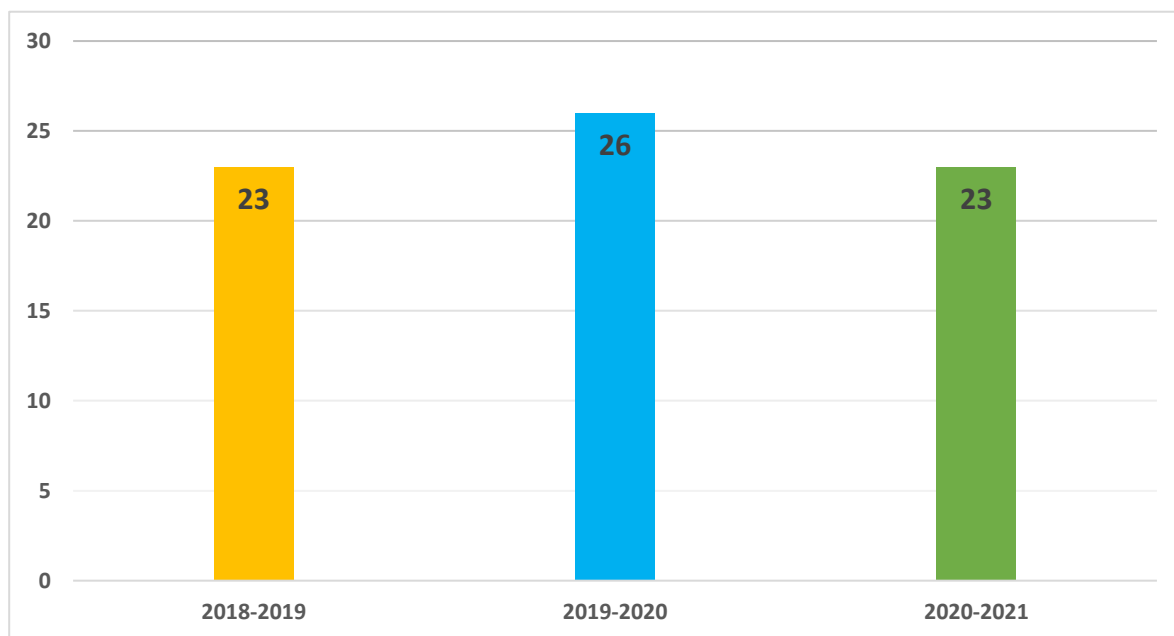
Tabla 2. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2018-2021

Ciclo Escolar	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2018-2019	23	12	11	22	11	11	4.34%
2019-2020	26	14	12	23	13	10	11.53%
2020-2021	23	13	10	20	11	9	13.04%

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2018-2021 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2018-2019 hasta el 2020-2021.

Fuente: Elaboración propia

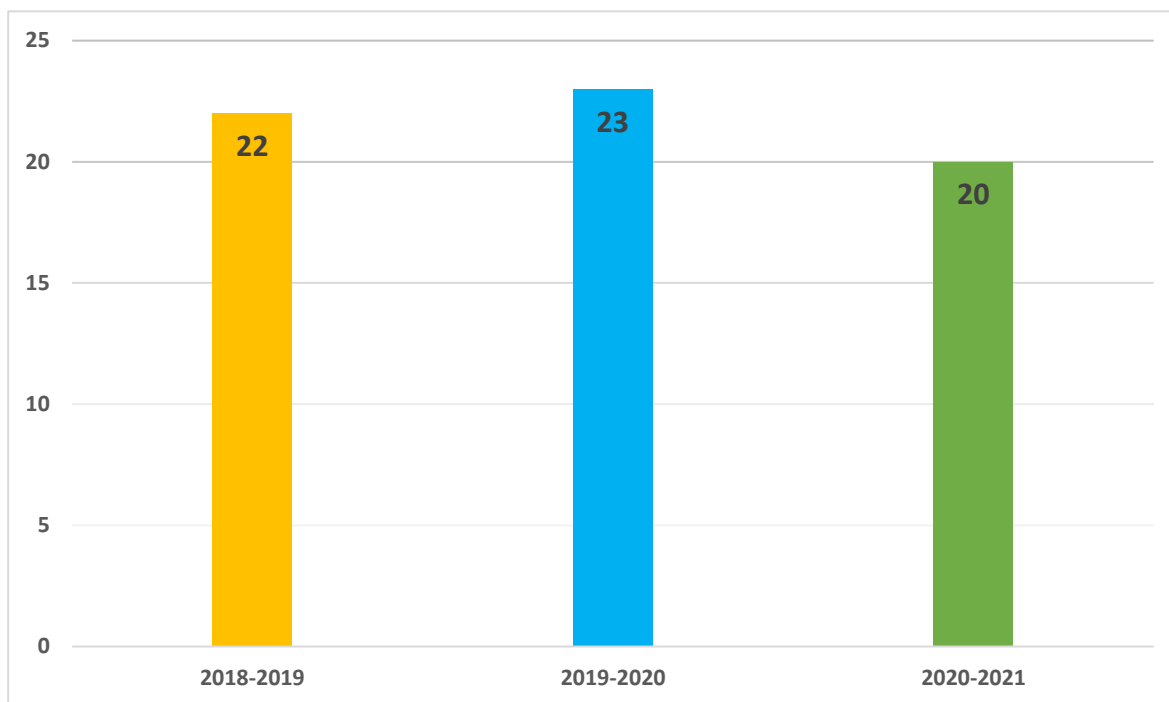
Gráfico 4. Alumnos de la Generación 2018-2021 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2018-2021 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2018-2019 hasta el 2020-2021. Del total de alumnos para el ciclo escolar 2018-2019, 12 eran hombres y 11 mujeres, para el ciclo escolar 2019-2020, 14 eran hombres y 12 mujeres y para el ciclo escolar 2020-2021, 13 hombres y 10 mujeres.

Fuente: Elaboración propia

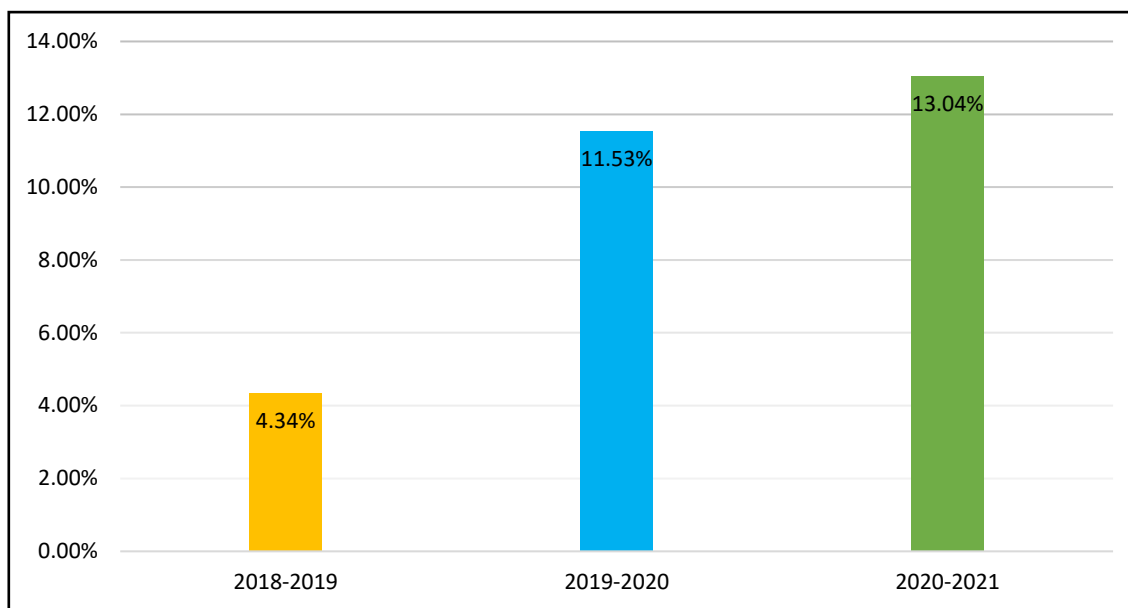
Gráfico 5. Alumnos de la Generación 2018-2021 al final de cada Ciclo Escolar.



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2018-2021 egresados al final de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2018-2019 hasta el 2020-2021. Del total de alumnos al fin del ciclo escolar 2018-2019, 11 eran hombres y 11 mujeres, para el ciclo escolar 2019-2020, 13 eran hombres y 10 mujeres y para el ciclo escolar 2020-2021, 11 hombres y 9 mujeres.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 6. Porcentaje de deserción anual de los alumnos de la Generación 2018-2021



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado de la Generación 2018-2021 del Nivel Medio Superior de la Escuela María Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años de los Ciclos Escolares desde 2018-2019 hasta el 2020-2021.

Fuente: Elaboración propia

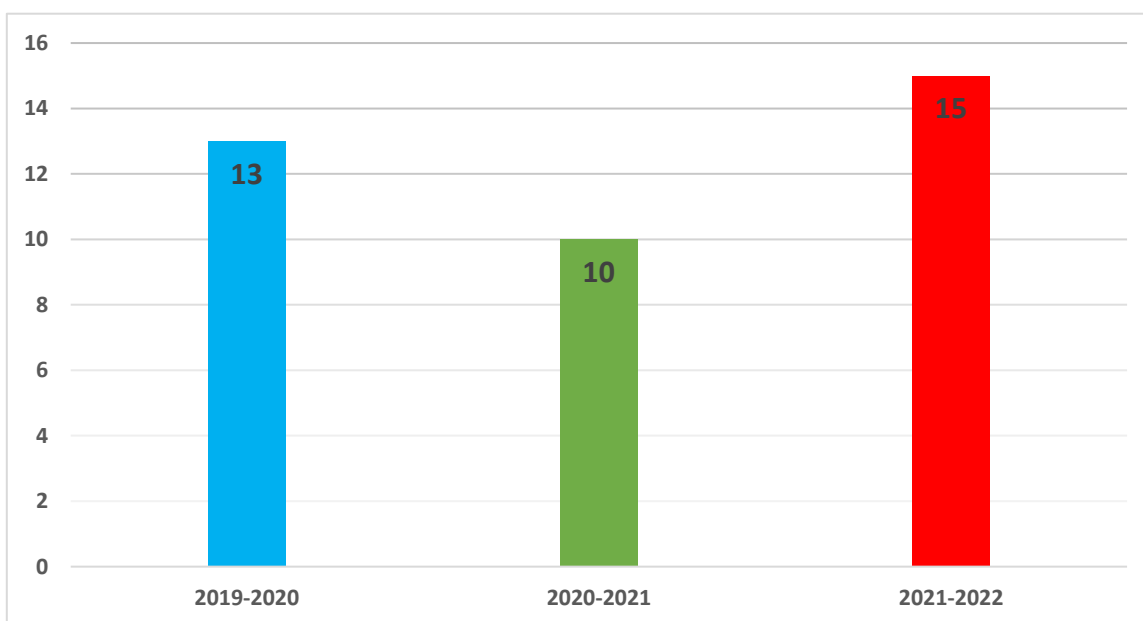
Tabla 3. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2019-2022

C	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2019-2020	13	7	6	10	5	5	23.07%
2020-2021	10	5	5	10	5	5	0%
2021-2022	15	10	5	14	9	5	6.6%

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2019-2022 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022.

Fuente: Elaboración propia

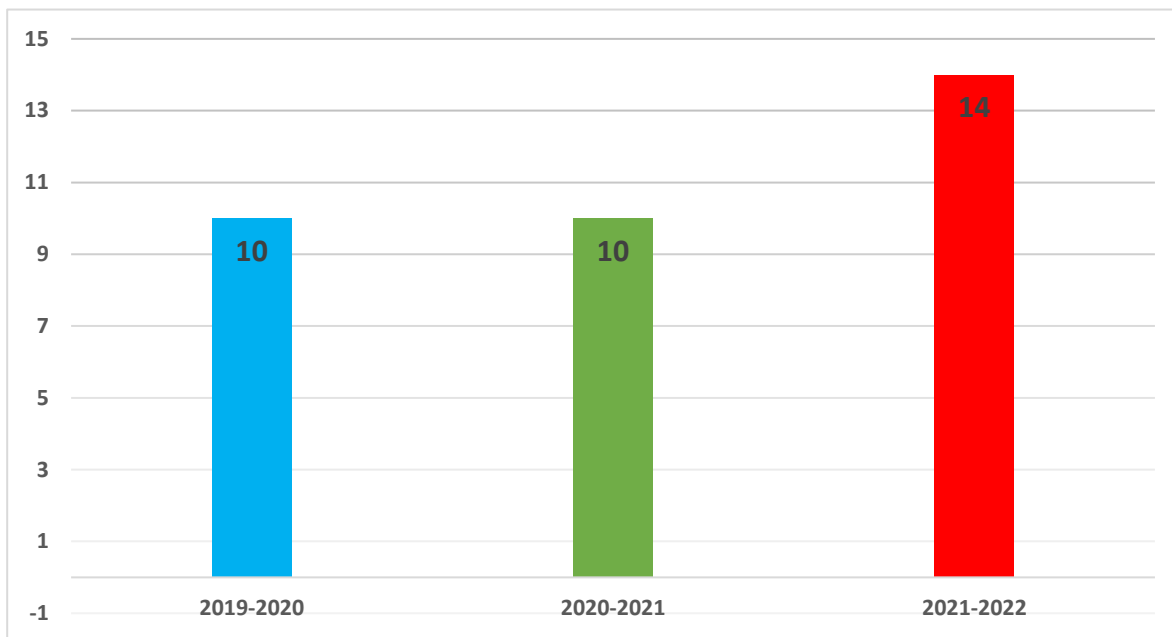
Gráfico 7. Alumnos de la Generación 2019-2022 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2019-2022 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022. Del total de alumnos para el ciclo escolar 2019-2020, 7 eran hombres y 6 mujeres, para el ciclo escolar 2020-2021, 5 eran hombres y 5 mujeres y para el ciclo escolar 2020-2021, 10 hombres y 5 mujeres.

Fuente: Elaboración propia

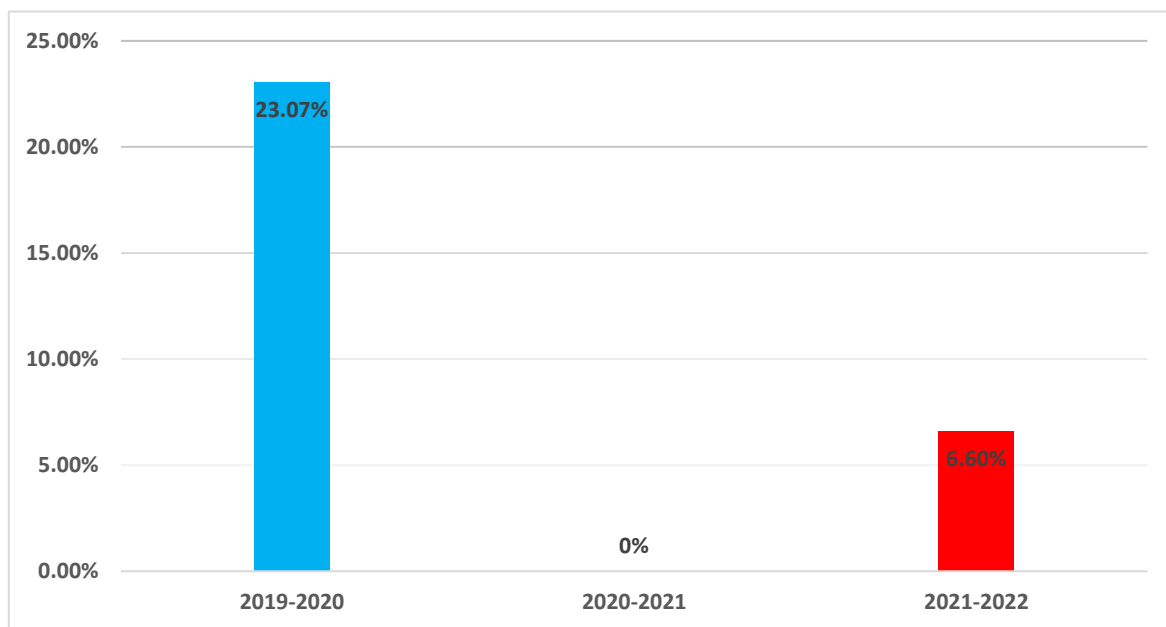
Gráfico 8. Alumnos de la Generación 2019-2022 al final de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2019-2022 egresados al final de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022. Del total de alumnos al final del ciclo escolar 2019-2020, 5 eran hombres y 5 mujeres, para el ciclo escolar 2020-2021, 5 eran hombres y 5 mujeres y para el ciclo escolar 2020-2021, 9 hombres y 5 mujeres.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 9. Porcentaje de deserción anual de los alumnos de la Generación 2019-2022



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado de la Generación 2019-2022 del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años de los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2020-2023

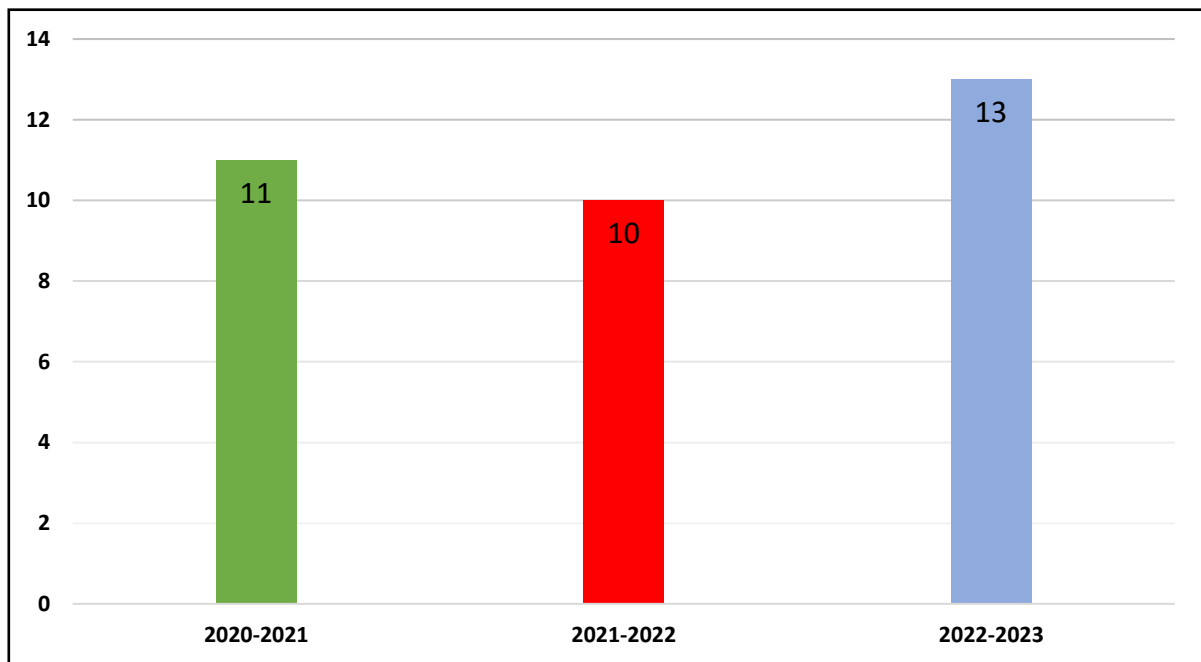
Ciclo Escolar	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2020-2021	11	4	7	9	2	7	18.18%
2021-2022	10	2	8	9	2	7	10%
2022-2023	13	4	9	*	*	*	*

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2020-2023 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2020-2021 hasta el 2022-2023. El (*) significa que para el

último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

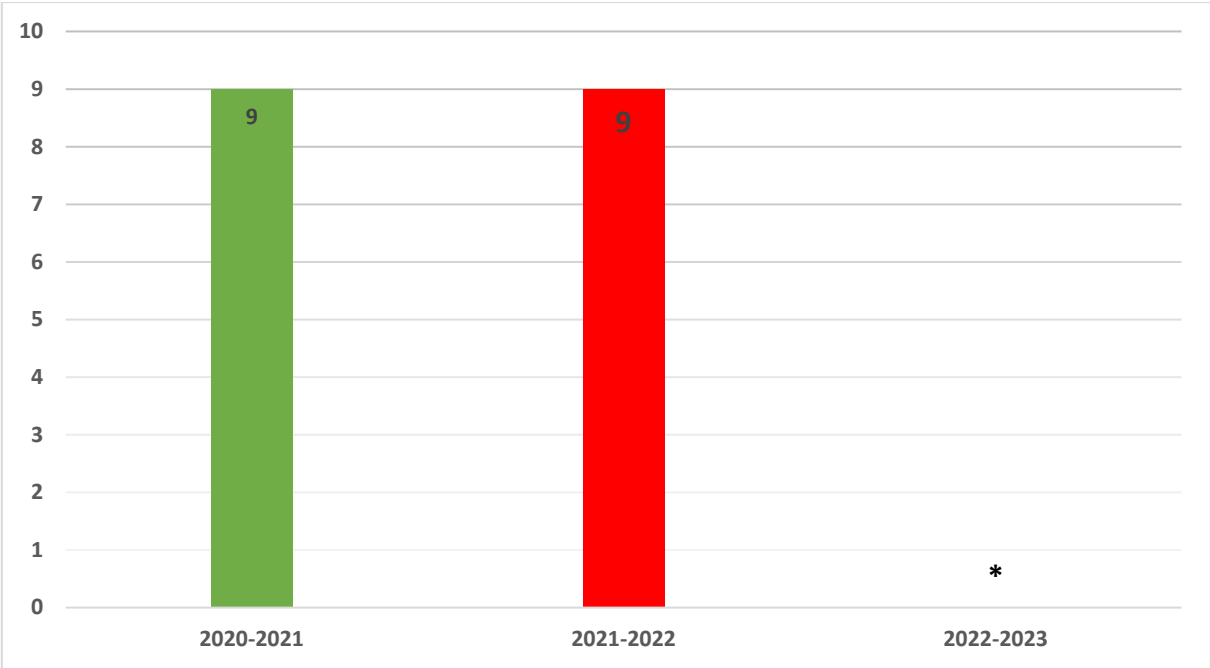
Gráfico 10. Alumnos de la Generación 2020-2023 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2020-2023 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2020-2021 hasta el 2022-2023. Del total de alumnos al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 4 eran hombres y 7 mujeres, para el ciclo escolar 2021-2022, 2 eran hombres y 8 mujeres y para el ciclo escolar 2022-2023, 4 hombres y 9 mujeres.

Fuente: Elaboración propia

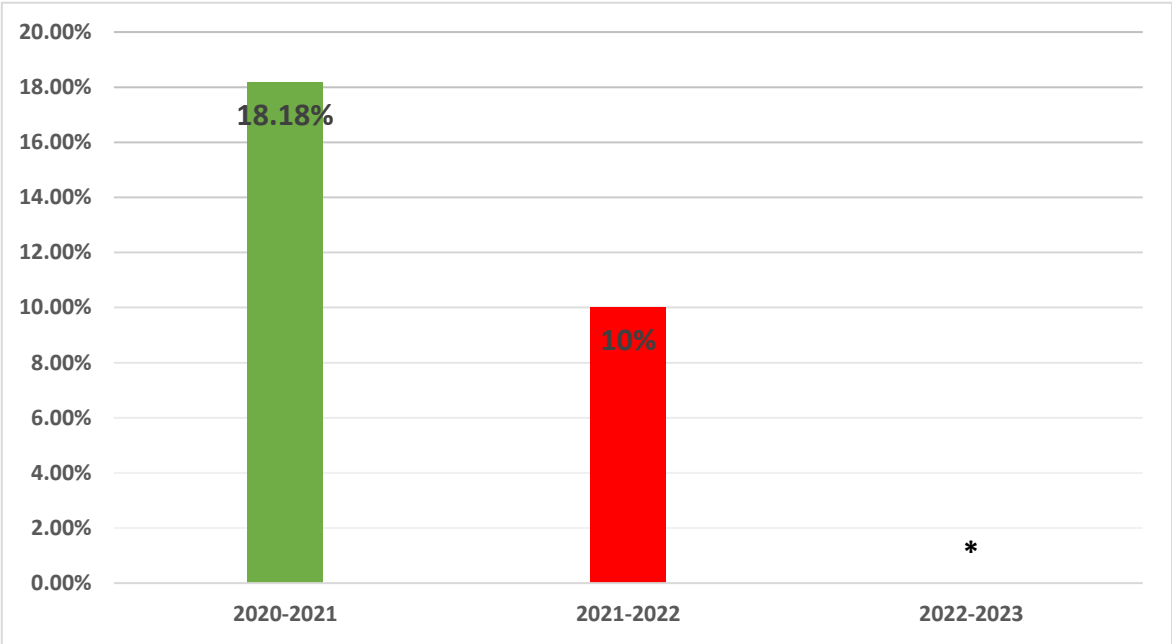
Gráfico 11. Alumnos de la Generación 2020-2023 al final de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2019-2022 egresados al final de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022. Del total de alumnos al inicio del ciclo escolar 2020-2021, 2 eran hombres y 7 mujeres y para el ciclo escolar 2021-2022, 2 eran hombres y 7 mujeres. El (*) significa que para el último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 12. Porcentaje de deserción anual de los alumnos de la Generación 2020-2023



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado de la Generación 2019-2022 del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años de los Ciclos Escolares desde 2019-2020 hasta el 2021-2022. El (*) significa que para el último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

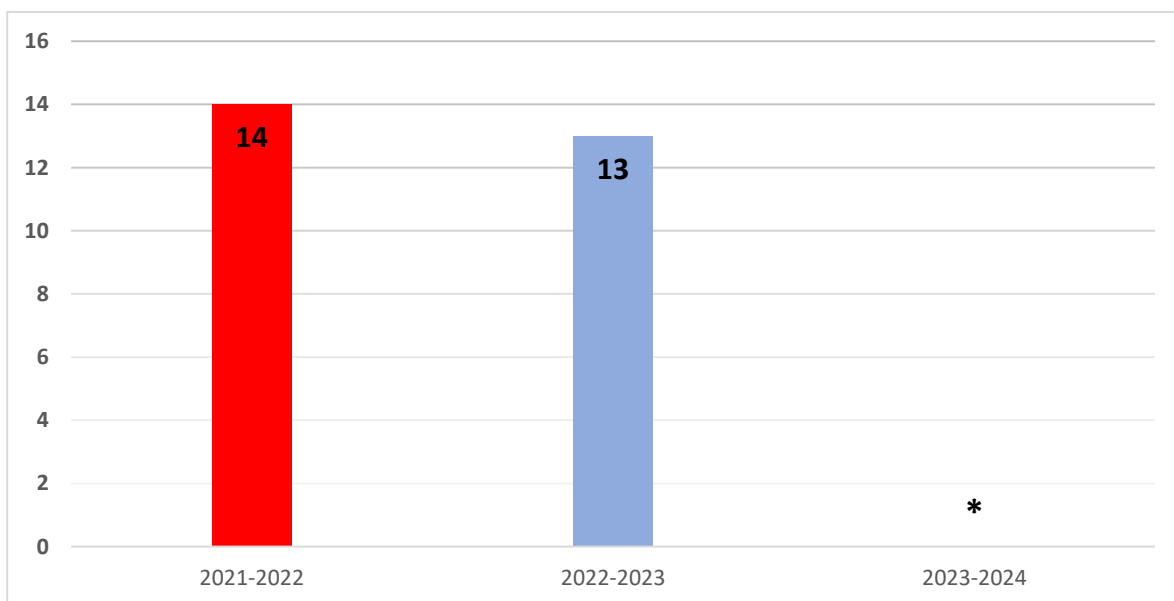
Tabla 5. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2021-2024

Ciclo Escolar	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2021-2022	14	9	5	7	4	7	21.42%
2022-2023	13	7	6	*	*	7	*
2023-2024	*	*	*	*	*	*	*

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2021-2024 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2020-2021 hasta el 2022-2023. El (*) significa que los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 13. Alumnos de la Generación 2021-2024 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar

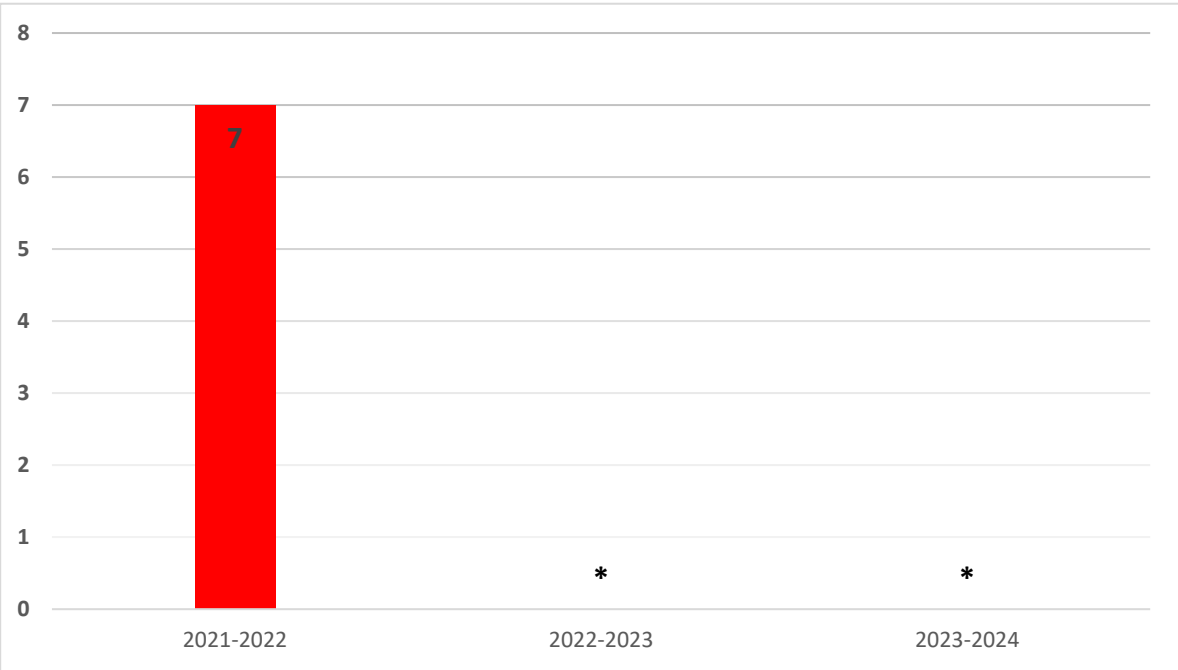


Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2021-2024 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la

Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2021-2022 hasta el 2022-2023. Del total de alumnos al inicio del ciclo escolar 2021-2022, 9 eran hombres y 5 mujeres y para el ciclo escolar 2022-2023, 7 eran hombres y 6 mujeres. El (*) significa que para el ciclo escolar 2023-2024 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

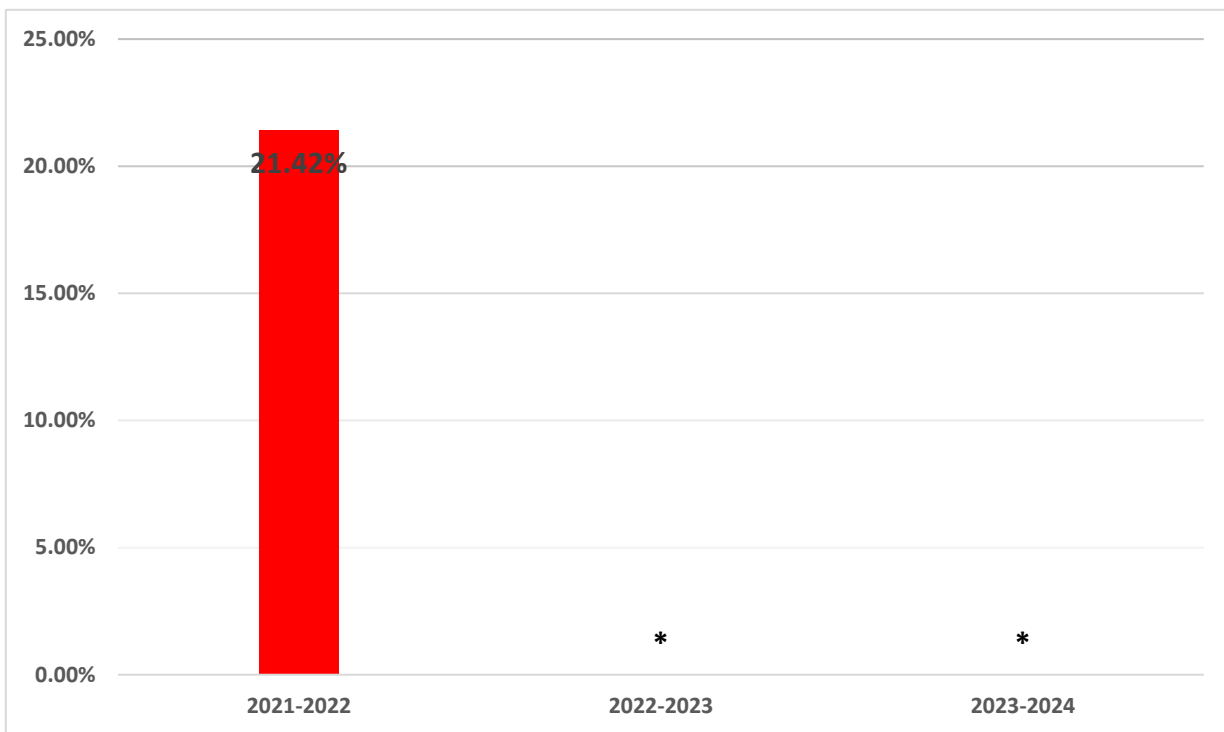
Gráfico 14. Alumnos de la Generación 2021-2024 al final de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2020-2023 egresados al final de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2020-2022 hasta el 2023-2024. Del total de alumnos al final del ciclo escolar 2021-2022, 7 eran hombres y 4 mujeres. El (*) significa que para los ciclos escolares 2022-2023 y 2023-2024 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 15. Porcentaje de deserción anual de los alumnos de la Generación 2020-2023



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado de la Generación 2021-2024 del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años de los Ciclos Escolares desde 2021-2022 hasta el 2023-2024. El (*) significa que para el ciclo escolar 2022-2023 y 2023-2024 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

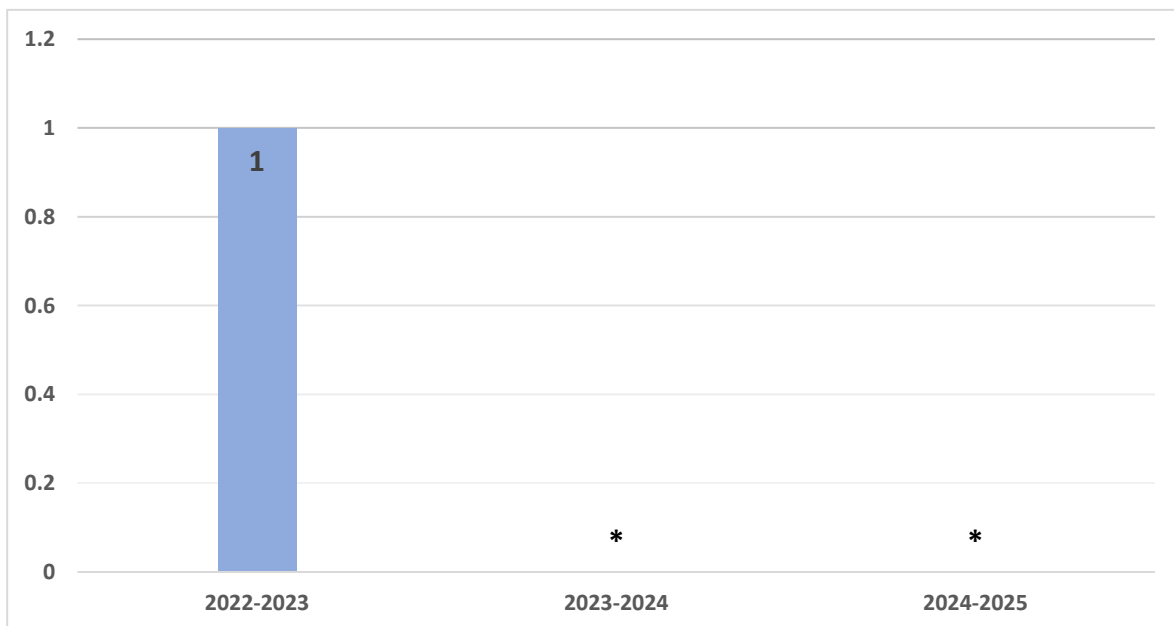
Tabla 6. Cifras de ingreso, permanencia y deserción de la Generación 2022-2025

Ciclo Escolar	Alumnos al inicio de curso			Alumnos al fin de curso			% Deserción anual
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	
2022-2023	1	0	1	*	*	*	0%
2023-2024	*	*	*	*	*	*	*
2024-2025	*	*	*	*	*	*	*

Nota: La tasa de estudiantes de la Generación 2022-2025 corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2022-2023 hasta el 2024-2025. El (*) significa que los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 16. Alumnos de la Generación 2022-2025 inscritos al inicio de cada Ciclo Escolar



Nota: El gráfico muestra las cifras de los estudiantes de la Generación 2022-2025 inscritos al inicio de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la

Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los Ciclos Escolares desde 2022-2023 hasta el 2024-2025. Del total de alumnos al inicio del ciclo escolar 2022-2023, solo tenemos inscrita una mujer. El (*) significa que para los ciclos escolares 2023-2024 y 2024-2025 aún no tenemos datos.

Fuente: Elaboración propia

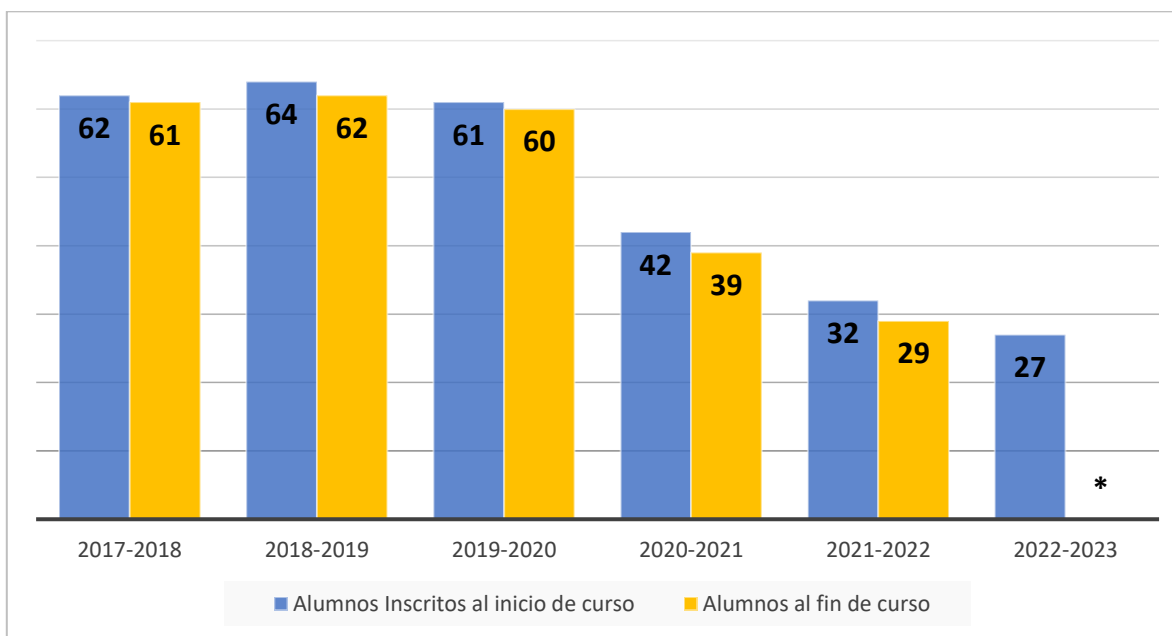
Tabla 7. Tasas de ingreso, egreso y deserción escolar de la Escuela María Luisa Pacheco en los últimos 6 ciclos escolares.

Ciclo Escolar	Alumnos Inscritos al inicio de curso	Alumnos al fin de curso	Alumnos que desertaron	Porcentaje de deserción escolar
2017-2018	62	61	1	1.6%
2018-2019	64	62	2	3.1%
2019-2020	61	60	1	1.6%
2020-2021	42	39	3	7.1 %
2021-2022	32	29	3	9.3%
2022-2023	27	*	*	*

Nota: La tasa de estudiantes corresponde al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los últimos 6 Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2022-2023. El (*) significa que para el último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

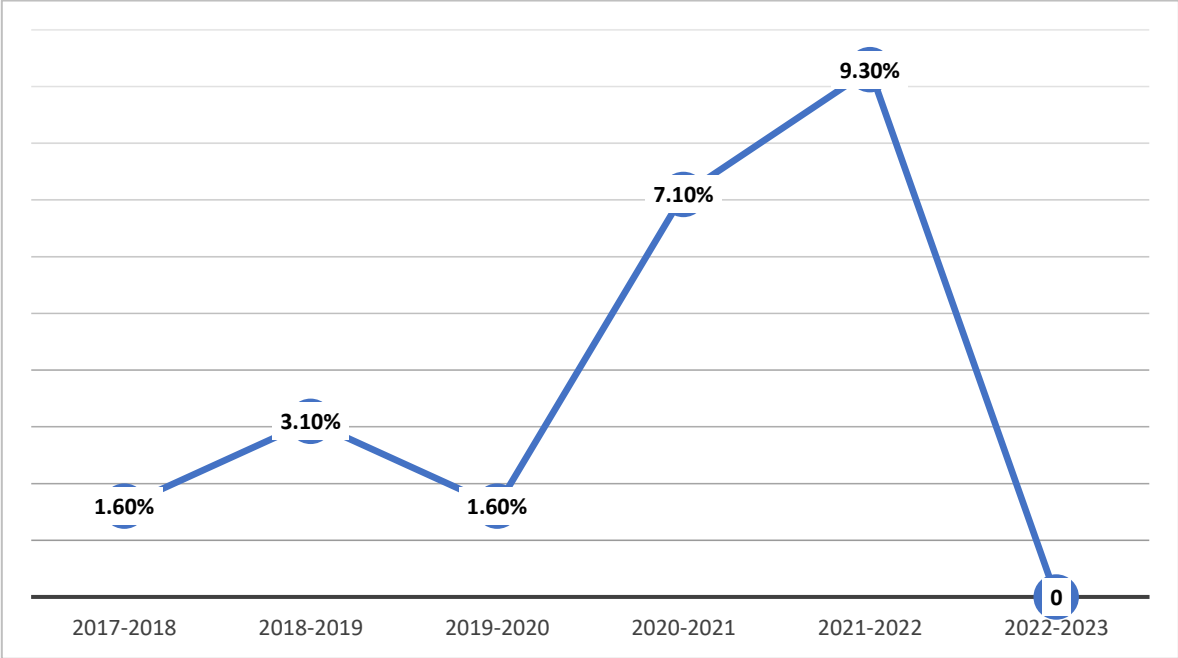
Gráfico 17. Alumnos al inicio y fin del Ciclo Escolar en los últimos 6 ciclos escolares.



Nota: El gráfico muestra la tasa de estudiantes inscritos al inicio y al fin de cada ciclo escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela Maria Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los últimos 6 Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2022-2023. El (*) significa que para el último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

Gráfico 18. Porcentaje de deserción anual en los últimos 6 ciclos escolares.



Nota: El gráfico muestra la tasa de deserción escolar correspondiente al alumnado del Nivel Medio Superior de la Escuela María Luisa Pacheco con un rango entre 15 y 18 años en los últimos 6 Ciclos Escolares desde 2017-2018 hasta el 2022-2023. El (*) significa que para el último ciclo escolar aún no tenemos datos porque aún estamos en transición.

Fuente: Elaboración propia

Plan de Acción

La Preparatoria María Luisa Pacheco para ejecutar su plan de acción tiene como metas y acciones las siguientes:

Tabla X. Plan de acción

Metas	Acciones
Disminuir en un 10% en el ciclo escolar 2022-2023 alumnos que quieren cambio de escuela.	Detectar a alumnos en riesgo de cambio de escuela. Informar a los docentes y directivo
Aumentar en un 12% el promedio general de los alumnos durante el ciclo escolar 2022-2023.	Aplicar examen diagnóstico al inicio del ciclo escolar. Asesorías alumnos. Trabajo entre pares
Sostener la aprobación en el ciclo escolar 2022-2023.	Detectar a los alumnos en riesgo de reprobación. asignar asesores para alumnos asignaturas reprobadas. Informar a padres de familia de la situación del alumno en riesgo.
Implementar acciones de mejora para PLANEA en el área de Matemáticas, Lenguaje y Comunicación.	Proponer lecturas de comprensión a los estudiantes para mejorar sus habilidades. Realizar ejercicios matemáticos tipo PLANEA
Promover al 100% los hábitos alimenticios sanos a través del programa haciendo los ecos en mi escuela	Actividades propuestas en el manual
Promover al 100% de las actividades del programa haciendo las paces con la madre Tierra.	Realizar las actividades sugeridas en el programa
Promover la práctica de las 10 "R"	Realizar las actividades sugeridas en el programa

Fuente: Elaboración propia

Capítulo II Marco Teórico

Introducción

En este capítulo abordaremos la conceptualización de la deserción escolar retomando a algunos autores y resaltando la presencia de este fenómeno en la Educación Media Superior. Se aborda el impacto que ha tenido la pandemia con el incremento de las cifras de deserción escolar, al ser un fenómeno multifactorial hemos abordado los factores que influyen en la deserción escolar incluyendo a los individuales, resaltando los principales factores tras la pandemia por COVID-19 que han conllevado a los estudiantes de Educación Media Superior a desertar.

El fenómeno de la deserción escolar es un problema que ha permanecido durante varios años y existen modelos teóricos que explican el comportamiento de esta problemática, en este capítulo abordamos a los referentes de los modelos teóricos como el de Spady (1971) el cual valora la importancia de las expectativas que tienen los jóvenes y el entorno educativo, Tinto y Cullen (1975) quienes consideran como factor importante la integración de los estudiantes, Pascarella (1980) quién considera dentro de sus factores los antecedentes, los factores instituciones resaltando la importancia de interacción de los docentes y como influyen en la permanencia de los estudiantes y Bean (1985) en su modelo llamado el “Síndrome del abandono” en el cual considera los factores Socio Psicológicos y la influencia de los factores Institucionales que llevan a los estudiantes a desertar . Además, consideramos a los modelos empíricos de Stahl y Pavel (1992), Chrysikos, Ahmed y Ward (2017) y Durso y Cunha (2018) quienes retoman a los modelos teóricos y los evalúan considerando los factores internos y externos que influyen el abandono escolar temprano y la deserción escolar.

Finalmente abordamos como la motivación es un factor psicológico que influye en la permanencia en los estudiantes de Educación Media Superior y como la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos cuyo referente que consideramos es Kilpatrick puede favorecer a la motivación en los estudiantes, ya que es uno de los beneficios que esta estrategia tiene en el alumnado.

La deserción escolar en la Educación Superior

El concepto de deserción escolar no resulta fácil definirlo e incluso es considerado un tanto confuso, debido a que es un conjunto de factores los que conllevan a los estudiantes a desertar. Aunque es un fenómeno estudiado y analizado por diversos autores no existe una clara y concisa una definición al respecto y se llega a confundir al incluirla en otro tipo de causas “la confusión más recurrente es incluirla dentro de los parámetros de mortalidad estudiantil, ausentismo y retiro forzoso, en todas las etapas de escolarización” (Páramo y Correa, 1999, p.66).

En algunas ocasiones entendemos a la deserción escolar sólo como el abandono permanente de los estudios por los niños, jóvenes y adolescentes. Páramo y Correa (1999) sugieren que:

La deserción estudiantil, no solo debe ser entendida como el abandono definitivo de las aulas de clase, sino como el abandono de la formación académica, independientemente de las condiciones sociales y modalidades de presencialidad, es decisión personal del sujeto y no obedece a un retiro académico forzoso (por el no éxito del estudiante en el rendimiento académico, como es el caso de expulsión por bajo promedio académico) o el retiro por asuntos disciplinares. (p.66)

Aunque es bien sabido que existen factores externos e internos que conllevan al sujeto a tomar la decisión de abandonar, debemos diferenciar entre las circunstancias que no son una decisión propia de los estudiantes tales como una muerte o expulsión de una institución educativa por diferentes causas.

De acuerdo con Páramo y Correa (1999) define:

El concepto de deserción escolar cubre tanto aquellos casos en los cuales se abandona el programa de formación y/o la institución donde se realiza, bien para continuar en el mismo programa académico en otra institución, bien para continuar en otro programa en otra o en la misma institución o bien para abandonar definitivamente las aulas de clase (p.66).

La deserción escolar es un problema que ha perdurado al pasar de los años, dicho fenómeno afecta desde la educación básica hasta la educación superior. Es por ello por lo que constantemente se busca atender y dar solución para lograr la permanencia y conclusión de los estudios de los niños, jóvenes y adolescentes. Según Osorio y Hernández (2011) “la deserción escolar corresponde al abandono temporal o definitivo que efectúa un sujeto, en relación con sus estudios formales, ya sea primario o secundario” (p.304).

Es un tema muy estudiado que preocupa a los gobiernos de todas las naciones, se ha buscado explicar este fenómeno a partir de teorías para buscar posibles soluciones. Cabe resaltar que es multifactorial, es decir, los niños, jóvenes y adolescentes se enfrentan a un conjunto de factores externos e internos que evocan en desertar, por lo cual pensar en una única solución resulta casi imposible al ser un abanico de circunstancias las que se deben atender.

A pesar de no ser un problema novedoso, que además es persistente y que se ha atendido desde diferentes perspectivas resulta complejo comprenderlo y darle una atención pertinente, por lo cual debe ser constantemente investigado y abordarlo desde cada enfoque que conlleva a los estudiantes al abandono.

Se debe comprender a la deserción escolar como un fenómeno que afecta a la sociedad, principalmente al factor económico en el cual se sustenta una nación; el que los niños, jóvenes y adolescentes desertan destina a los países a incrementar su índice de pobreza y de la delincuencia, “la presencia de un nivel educativo bajo de los individuos está altamente relacionada con la delincuencia, violencia, problemáticas familiares” (Preciado-León *et al*, 2022, p.84), entre otras afecciones.

Diversas investigaciones han analizado la vinculación que existe en la educación y la delincuencia en México, destacando principalmente a la delincuencia organizada en la cual participan jóvenes y adolescentes en condiciones de extrema pobreza al ser vulnerables por sus condiciones económicas desfavorables y las ganas de superación económica de manera fácil, debido a que conseguir un buen empleo el cual sea redituable para ellos no es una opción al no contar con los requerimientos mínimos necesarios de su nivel escolarizado.

De acuerdo con Nateras, M. (2017) sostiene que:

El origen de la delincuencia tiene que ver directamente con la pobreza, idea que nos lleva a suponer que los individuos que se encuentran en una situación económicamente desfavorable son potenciales candidatos para delinquir y comportarse de manera violenta en contra de los demás (p.26).

Cabe resaltar que el abandono escolar no exime a ningún nivel educativo, en la educación básica los factores principales son problemáticas sociales que los rodean principalmente son factores externos de los padres los que impiden que los niños gocen del derecho de la educación.

No obstante, si hablamos del abandono escolar en la educación media superior, los factores externos e internos se conjuntan para conllevar a los jóvenes y adolescentes a abandonar sus estudios, poco se habla de la desmotivación que experimentan los estudiantes de este nivel educativo y es uno de los factores detonante para ellos que los llevan a desertar.

Es un deber de todas las instituciones educativas estar sumamente comprometidas con lograr la permanencia de sus estudiantes, sin embargo, cabe destacar que no todas están capacitadas para brindar las mejores condiciones para que los educandos concluyan sus estudios. A pesar de ser un fracaso para las instituciones educativas, no podemos acuñar toda la responsabilidad del incremento de las cifras de deserción, ya que existen factores personales, familiares, económicos, entre otros que se encuentran dentro de las principales causas de deserción escolar.

Factores que influyen en la deserción escolar

La definición de deserción escolar incluye el abandono de las instituciones educativas para incorporarse a otra que cumpla con las expectativas de los estudiantes. Por lo tanto, en la decisión de los alumnos para desertar se conjuntan diversas variables que conllevan a los estudiantes a abandonar las aulas. Podemos hablar desde factores externos como los sociales, económicos, familiares así como que las instituciones educativas a las cuales están inscritos no cumplan con la misión y visión que ofertan, que los programas educativos no sean los más pertinentes para los estudiantes, la infraestructura, el tipo de profesorado que labora en las

instituciones, los ambientes educativos en los cuales se desenvuelven que no son compatibles o favorables para los educandos, la filosofía en la que se sustenta la institución, entre otros factores que traen como consecuencia la deserción escolar .

Es importante analizar la deserción escolar considerando todas y cada una de las variables que son detonantes para el abandono escolar, para que de esta manera replantear una serie de estrategias y políticas inclusive internas y propias de cada institución educativa para solucionar este fenómeno y disminuir las cifras de deserción escolar que tienen de manera interna o detectar de manera oportuna los casos de riesgo que tengan en su contexto.

Cada institución educativa debe permanecer en un monitoreo constante y pertinente de los casos de riesgo de deserción escolar de su alumnado, para ofrecer soluciones y oportunidades para la permanencia y conclusión de sus estudios, apoyándose de su departamento psicopedagogo con un acompañamiento de sus alumnos enfocándose en la variable que podría causar el abandono escolar para trabajar de manera pertinente.

Por otro lado, se debe considerar que cada una de las variables tienen una naturaleza que no es fácil analizar o solucionar de manera inmediata, el proceso de deserción escolar no es un suceso que ocurra de manera abrupta, comienza con ausentismo en el aula, alto índice de reprobación, desmotivación, entre otras señales que se deben detectar de manera oportuna. Páramo y Correa (1999) consideran que en la deserción escolar es “poco es lo que se sabe acerca de sus verdaderos orígenes, que son de múltiple naturaleza” (p.68).

Sin embargo, es obligación y responsabilidad absoluta de los gobiernos como responsables de la educación y de las entidades educativas, así como cada uno de los participantes de la comunidad educativa que incluye a los docentes y padres de familia, trabajar en conjunto para lograr con éxito la culminación de los estudios sin eximir ningún nivel educativo.

Debido a la complejidad del concepto de deserción escolar y aunado a que no es un proceso que suceda de manera súbita, podemos hablar de clases de deserción escolar considerando las fases en las que el proceso de deserción escolar sucede. De acuerdo con Páramo y Correa (1999) definen varias clases de deserción en la educación:

- a) Deserción total: Abandono definitivo de la formación académica individual
- b) Deserción discriminada por causas: Según la causa de la decisión
- c) Deserción por facultad (Escuela o Departamento): Cambio de Institución educativa
- d) Deserción por programa: Cambio de programa dentro de la misma Institución educativa
- e) Deserción a primer semestre: Por inadecuada adaptación
- f) Deserción acumulada: sumatoria de deserciones en una Institución (p.68)

De acuerdo con lo anterior, algunas investigaciones que se han realizado señalan que los jóvenes y adolescentes que desertan cumplen con ciertas características similares. Según Páramo y Correa (1999) destacan:

- Bajo aprovechamiento de oportunidades educativas
- Problemas de disciplina
- Hijos de padres que no les interesa la educación
- Problemas con la justicia
- Adolecen de motivación e interés para realizar su labor educativa
- Nivel socioeconómico básico o sin opción económica
- Ausentismo a clases
- Problemas de salud Psicosomática
- Problemas inherentes a la edad
- Inadecuadas relaciones interpersonales
- Proviene de ambientes familiares y sociales violentos
- Baja empatía por el trabajo de sus pares
- Resistencia a desarrollar actividades formativas

- Inapetencia por el conocimiento
- Desmotivación hacia una carrera o acceso a la educación superior (p.69)

Como hemos abordado, los estudiantes tienen ciertas características que llevan a tomar la decisión de desertar, pese a ello existen un conjunto de variables vinculadas que acompañan a este fenómeno de deserción escolar que son externos y propios de las Instituciones educativas, ambientes familiares, entre otros. Según Páramo y Correa (1999) categorizan las siguientes variables:

- Ambientes educativos en los cuales están inmersos los estudiantes
- Ambientes familiares
- Proceso educativo y acompañamiento al estudiante en su formación
- Edad
- Adaptación social del estudiante desertor con sus pares u homólogos
- Bajos niveles de comprensión unidos a la falta de interés y apatía por programas
- Modelos pedagógicos que imprime un alto nivel de exigencia
- Programas rígidos con respecto a los de formación secundaria, de alta intensidad temática, dispuestos en corto tiempo.
- Evaluaciones extenuantes y avasalladoras. Las evaluaciones y trabajos tienen mucho mayor nivel de complejidad que las de secundaria
- Factores económicos que impiden la continuidad y permanencia del desertor
- Cantidad de oferentes
- Masificación de la educación (p.69-70)

La deserción escolar tras la pandemia por COVID-19

Las causas de abandono escolar atienden al contexto, tras la pandemia por COVID-19 estas cifras se han incrementado ya que el factor de salud fue un detonante importante. Muchos de los estudiantes quedaron en el abandono tras el fallecimiento de alguno o ambos padres de familia quienes eran el sostén de su núcleo familiar, para otros estudiantes las circunstancias económicas familiares se vieron afectadas ya que muchos padres de familia perdieron sus empleos por recorte de personal ante el detenimiento de la productividad, los que eran autoempleados se vieron afectados en la disminución de la afluencia por la permanencia de las familias en casa y esto conllevó a que principalmente los jóvenes y adolescentes se incorporan para apoyar en la economía familiar.

De acuerdo con Gómez Molina et. al (2022):

El abandono y la deserción escolar son fenómenos usuales que se dan en las Instituciones Educativas de todos los contextos, y tiene una multiplicidad de factores determinantes e intervinientes que merecen un análisis y más aún en tiempos donde los procesos de formación educativa son fundamentales para el desarrollo de los territorios (p.628).

Otros factores que se pusieron de manifiesto ante la pandemia fue el incremento de embarazos en los adolescentes y al cierre prolongado de las escuelas, generó un rezago educativo que conllevó al abandono escolar.

Por otra parte, ante el confinamiento los jóvenes y adolescentes experimentaron procesos de depresión que desencadenó una desmotivación, esto implicó que los adolescentes decidieran desertar al no encontrar una motivación que les permitiera terminar sus estudios.

La pandemia por COVID-19 dejó estragos no solo en la salud, sino afectó a todos los países en el ámbito económico y educativo, “obligó a tomar medidas de distanciamiento social con la intención de limitar su expansión, entre ellas: el teletrabajo y la enseñanza en línea” (Medina-Guillen et al, 2021, p. 1), esto agudizó la problemática del abandono escolar en todos los niveles educativos y que obliga a los responsables de la educación a tomar acciones para combatir el incremento de las cifras.

La deserción escolar es una problemática que cada vez requiere de mayor atención por parte de los actores de la comunidad académica y que se ha agudizado en los últimos años debido a diversos factores, entre ellos la pandemia de COVID 19 (Gómez Molina *et. al*, 2022, p.629)

Algunas investigaciones realizadas apuntan que las cifras han incrementado en las zonas con menos privilegios, es decir, en las zonas rurales. Osorio y Hernández (2011) afirman que “la deserción o abandono de los estudios, afecta casi siempre a los sectores pobres y a la población rural” (p.304).

La explicación es que los niños, jóvenes y adolescentes del sector rural no contaban con las condiciones necesarias para poder continuar con su educación en la modalidad virtual, dejándolos con un rezago educativo y en grandes desventajas en comparativa con el sector urbano. “Lo anterior puede indicar una gran influencia de la pandemia en la deserción, relacionada con aspectos de orden socioeconómico como la falta de recursos y conectividad, especialmente en las zonas más pobres del país” (Gómez Molina *et. al*, 2022, p.630).

Deserción escolar en México y variables post pandemia

El abandono escolar es un fenómeno que afecta a nivel internacional y que es alarmante las cifras que tiene nuestro país “el caso de deserción en México es grave, porque de cada 100 niños que ingresan a la primaria, 11 alcanzan el Bachillerato y tan solo 4 termina una carrera” (Páramo y Correa, 1999, p.71).

En México se ha hablado de la Educación como un derecho, en el presente sexenio se ha prometido garantizar la educación gratuita desde la educación inicial hasta la educación superior, sin embargo, la educación se sigue viendo no como un derecho sino como un privilegio sobre todo dejando de lado a los sectores más vulnerables así lo afirma Casillas (2007).

Son miles los jóvenes que no tienen posibilidades de avanzar más allá de la escuela básica y la posesión de un diploma universitario sigue siendo (en el siglo XXI) un bien escaso con el que sólo determinados grupos sociales se diferencian y se distinguen. (p.8).

Las circunstancias que conllevan a que los jóvenes y adolescentes abandonen sus estudios y no aspiren en su continuidad educativa hasta la educación superior son diversos y que terminan afectando a la sociedad mexicana tal como lo afirma Preciado-León et al (2022):

Las causas de esta problemática como deserción pueden ser ocasionadas por una gran diversidad factores, pero de igual manera no deja de ser motivo de preocupación, tanto como a los docentes y los políticos, ya que este fenómeno impacta de manera muy significativa al funcionamiento de nuestras instituciones educativas y la economía de nuestro país. (p.85)

Antes de la pandemia los altos índices de reprobación se encontraban dentro de las causas principales que conducían a los estudiantes a tomar la decisión de abandonar sus estudios, “la reprobación es y será uno de los problemas más fuertes que se presentan en cada uno de los niveles educativos, y este ocasiona como consecuencia rezago, deserción escolar” (Preciado-León et al,2022, p.85). Sin embargo durante la pandemia la Secretaría de Educación Pública decretó que ningún niño, joven y adolescente podía ser reprobado durante el confinamiento, no obstante no fue la solución para evitar un rezago educativo subsecuente a que muchos estudiantes no contaban con el hardware necesario para poder tomar las clases en línea, que algunos hogares solo contaban con un solo dispositivo que no era suficiente para que todos los estudiantes de una familia pudieran emplearlo para la modalidad virtual, que muchos no contaban con acceso a internet para realizar sus tareas o tomar sus clases en línea y el encierro prolongado aunado a la pérdida de amigos y familiares a causa del COVID-19 conllevó a los estudiantes a un estado depresivo y una desmotivación que los llevó a desertar.

Factores individuales de la deserción estudiantil

Cuando hablamos de deserción estudiantil individual nos referimos a un conjunto de variables que encajan con la perspectiva del individuo hacia las metas o el proyecto de vida que tiene cada estudiante. Si bien la deserción es un fenómeno que afecta a la sociedad, las principales consecuencias negativas afectan directamente la vida del estudiante quién toma la decisión de desertar por diferentes razones.

De acuerdo con Tinto (1989) “la definición de deserción, desde una perspectiva

individual, debe referirse a las metas y propósitos que tienen las personas al incorporarse al sistema de educación” (p.1). Esto sucede principalmente en la educación superior, las metas y programas educativos deben ser afines de lo que el estudiante busca para su formación profesional. Sin embargo, en niveles inferiores la misión, visión y filosofía de la institución educativa influyen en la retención del alumnado “las metas pueden no ser perfectamente claras para la persona que se inscribe y cambiar durante la trayectoria académica” (Tinto, 1989, p.1).

Debemos considerar que las variables en un individuo son muy diversas, en la educación media superior y superior nos encontramos con estudiantes que tienen la necesidad de trabajar medio tiempo para poder solventar sus gastos y que buscan incorporarse a las instituciones educativas para adquirir habilidades que les ayuden a desempeñarse mejor en su trabajo o buscar un ascenso en el mismo y no debería ser considerado un fracaso si va acorde a las metas y propósitos de vida que tiene el individuo.

Para unos estudiantes significa una identificación más práctica y madura de sus necesidades, intereses a largo plazo y tipos de actividades adecuadas para satisfacerlas; para otros, expresa la comprensión del alumno de que las metas anteriormente adaptadas no correspondían a sus intereses reales, y que puedan requerirse más tiempo y variadas experiencias para determinarlos (Tinto, 1989, p.2)

Algunos estudiantes en el nivel educativo medio superior y superior eligen las instituciones educativas en las cuales desean desempeñarse porque cumplen con las expectativas que buscan o bien son afines a la formación que el individuo desea. A pesar de que en un inicio la elección pareciera ser a fin a las expectativas del individuo en el proceso las circunstancias pueden cambiar. Según Tinto (1989) afirma que:

El proceso de clarificar la meta conduce invariablemente a algunos alumnos a abandonar definitivamente los estudios o a transferirse a otras instituciones o programas, y esto puede probablemente ocurrir si la institución no invierte recursos adecuados para la orientación académica de sus estudiantes (p.2).

Muchos jóvenes y adolescentes deciden desertar cuando se dan cuenta que las

instituciones educativas no cumplen con las metas que ellos buscan en su formación integral “desertar significa el fracaso para completar un determinado curso de acción o alcanzar una meta deseada, en pos de la cual el sujeto ingresó a una particular institución de educación” (Tinto, 1989, p.3).

Otro factor a considerar dentro de las variables de deserción individual es la motivación de los estudiantes, muchas veces las instituciones educativas, los programas, la planta docente, entre otros factores cumplen con las expectativas que tienen los estudiantes y pese a ello deciden desertar, la razón es la desmotivación o falta de interés que tiene el alumnado; en diversas ocasiones consideran que estudiar no les puede facilitar la vida o consideran que los aprendizajes que adquieren en las Instituciones educativas no los pueden llevar a su vida cotidiana en el cual su entorno social afecta en la decisión individual de los sujetos por lo cual es “necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito.” (Tinto,1989, p.3).

Cada vez menos estudiantes de la educación media superior aspiran al acceso a las Universidades para continuar con sus estudios debido a que no se consideran lo suficientemente capacitados para lograr un buen desempeño en el nivel superior, requieren de habilidades básicas que tras la pandemia por COVID-19 se limitó el desarrollo de esas destrezas ante el cierre prolongado de las escuelas y nos a la incapacidad de redacción, el desarrollo del pensamiento crítico, habilidades mínimas requeridas en las ciencias exactas, entre otras- Según Tinto (1989) considera que “la carencia de habilidades sociales, en especial entre los sectores desfavorecidos del estudiantado, aparece como particularmente importante en relación con el fracaso para mantener niveles adecuados de rendimiento académico”(p.3).

Cabe resaltar que la deserción individual de la que hablamos post pandemia en todos los niveles educativos está asociada principalmente al rezago educativo y a la desmotivación, los estudiantes carecen de ciertas destrezas cognitivas que limitan su integración al ambiente educativo y la relación interpersonal como los docentes que los lleva a “la deserción voluntaria del estudiante está vinculada tanto con la incongruencia de sus valores con los propios de las esferas social e intelectual de la institución”(Tinto,1989,p.3).

El ambiente educativo puede favorecer a la motivación e interés de los estudiantes porque a través de la integración y el trabajo colaborativo los sujetos pueden desarrollar habilidades cognitivas y motivarlos a la permanencia y conclusión de sus estudios, en la investigación realizada por Tinto (1989) afirma que “la integración tiene gran importancia para la persistencia en la institución de los estudiantes en desventaja o pertenecientes a minorías” (p.4).

Deserción escolar y su impacto en las Instituciones

Todas las Instituciones educativas deben comprometerse con la formación integral de los estudiantes, principalmente las pertenecientes al sector privado deben ofrecer múltiples beneficios en el perfil de egreso que buscan los alumnos. Sabemos que estas instituciones surgen ante la masificación de la matrícula y a la privatización de la educación, es por ello que deben actualizarse constantemente, buscar estrategias para la permanencia de sus alumnos ya que dependen estrictamente de la cantidad de alumnado que poseen para mantenerse en el mercado educativo debido a que “la pérdida de estudiantes causa serios problemas financieros a las instituciones al producir inestabilidad en la fuente de sus ingresos” (Tinto, 1989, p.4).

Las Instituciones educativas pertenecientes al sector privado se ven obligadas a buscar soluciones inmediatas detectando cada una de las variables que llevan a sus estudiantes a desertar, pero no es un asunto fácil de lograr para la permanencia de todo su alumnado debido a que no puede tratarse el tema con la misma intervención cuando las variables son muy diversas. El problema al que se enfrentan las Instituciones privadas “consiste en identificar qué tipos de abandono, entre todos los que pueden ocurrir en la institución, deben ser calificados como deserciones en sentido estricto y cuales considerados como un resultado normal del funcionamiento institucional” (Tinto, 1989, p.4).

Cabe destacar que la deserción estudiantil no es un problema único de las instituciones educativas, aunque el ambiente educativo puede ser una causa no sólo depende los programas, oferta educativa, perfil de egreso, etcétera que pueda ofrecer una Institución, aunque los funcionarios de cada institución deben preocuparse y ocuparse por ofrecer lo mejor para los estudiantes hay variables individuales de los sujetos que no pueden regular.

Sin embargo, ser un acompañamiento para sus educandos, detectar los casos de riesgo y estar en una constante mejora para la permanencia y retención de la matrícula estudiantil.

Modelos teóricos que explican la deserción estudiantil

La deserción estudiantil es un problema que ha persistido durante mucho tiempo y preocupa a las naciones al ser un fenómeno internacional, es por ello por lo que algunos investigadores han tratado de explicar a través de modelos teóricos porque los estudiantes toman la decisión de abandonar sus estudios.

El modelo de Spady fue uno de los primeros modelos teóricos que trataron de explicar el abandono escolar, fue diseñado en la década de los 70's y es conocido como el Modelo del Proceso de Abandono (MDP) y se enfocó en analizar los aspectos sociológicos que conducen a los estudiantes universitarios a desertar. En su modelo analizó “definiciones operativas 1) cualquier persona que abandona una universidad en la que está discute dos definiciones operativas y 2) los que nunca obtuvieron un título de ninguna universidad” (Nicoletti, 2019, p.54). Su trabajo una vez publicado sirvió para que “los trabajos de investigación centrados en el abandono universitario de nivel superior empezaran a considerar la interacción estudiante-institución como una de las cuestiones implicadas en el problema” (Nicoletti, 2019, p.56). Sin embargo, existen nuevos modelos que consideran otras variables para explicar el abandono escolar, no deja de ser un buen referente, pero posterior a él surgieron otros modelos para explicar dicho fenómeno.

El modelo de Spady considera diez variables con sus respectivos componentes a los que se asocia, se ha tomado como base para crear una base de datos en un sistema computacional que les permita a las instituciones educativas el diagnóstico de casos permitiendo también poseer un almacenamiento de datos propios de cada Institución, es por ello que se le ha considerado como un buen referente por décadas. Dentro del modelo MDP de Spady, relaciona las variables con los componentes desde una congruencia que la define como congruencia normativa y que Spady (1971) define como:

El grado general de compatibilidad entre las disposiciones, intereses, actitudes y expectativas del estudiante y el conjunto de comportamientos, expectativas y demandas a las que puede estar expuesto como resultado de la interacción con una

variedad de individuos en el entorno universitario. En la medida en que estas expectativas e influencias son muy coherentes en un contexto universitario determinado, se supone que los estudiantes cuyas cualidades les permiten adaptarse fácilmente a estas influencias experimentarán menos tensiones en su interacción general con los demás, ya sean compañeros de estudios, profesores o administradores (p.39).

Cabe destacar que Spady a través de su modelo permite conocer las principales consecuencias que habrá para el estudiante de acuerdo con la personalidad que tiene y en el entorno en el que se encuentra inmerso, incluso permite hacer una predicción del estudiante en otro entorno cuando desea cambiar de Institución educativa.

A través del análisis de módulos de Potencial Académico y Congruencia Normativa se puede ver la afección que existe en los módulos subsecuentes a estos dos tales como “Rendimiento Académico, Desarrollo Intelectual, Apoyo de Amistad, Integración Social, Satisfacción, Compromiso Institucional y, finalmente, en el módulo de Decisión de Abandono” (Nicoletti, 2019, p.56).

Este modelo se caracteriza por relacionar de manera longitudinal y congruente cada uno de módulos que lo componen, incluyendo el impacto que causan las Instituciones en la permanencia de su alumnado tomando en cuenta la satisfacción que experimenta el estudiante en ese ambiente educativo como lo describe Nicoletti (2019)

El módulo de Integración Social subraya el papel que desempeña la integración social en el modelo MDP, al combinar información de cuatro módulos anteriores, a saber, Congruencia Normativa, Rendimiento Académico, Desarrollo Intelectual y Apoyo de Amistad, para alimentar el módulo de Satisfacción (p.56).

El modelo de Tinto y Cullen es un estudio de casos de estudiantes de educación superior que abandonaron sus estudios, se publicaron los resultados en 1973, es un análisis de la integración de los estudiantes en la educación superior que sirvió como apoyo para que otras universidades pudieran detectar de manera oportuna los casos de riesgo de deserción escolar o hacer una predicción de los casos de abandono escolar.

El modelo de Tinto que se realizó en estudiantes de educación superior en el año de 1975 “trata de reflejar el proceso iterativo que un estudiante universitario experimenta, a lo largo de los años académicos, reflexionando sobre una posible decisión entre abandonar y desertar” (Nicoletti, 2019, p.52) actualmente su modelo se sigue empleando por las Universidades como un análisis de los casos de deserción estudiantil y posibles soluciones.

Otro modelo teórico que explica el abandono escolar es el de Pascarella, el cuál fue publicado en la década de los 80's. Se compone de una estructura similar a los modelos anteriores, está compuesto por 5 módulos los cuales son “Características Antecedentes del Estudiante, Factores Institucionales, Contacto Informal con el Profesorado, Otras Experiencias Universitarias y Resultados Educativos; sus interacciones, la información que manejan y los procesos que implementan contribuyen a apoyar la decisión del estudiante de persistir o desertar” (Nicoletti. 2019, p.57), este modelo se caracteriza por analizar y resaltar la importancia del papel que tienen los docentes en los espacios educativos desde una perspectiva informal considerando esa interacción en proceso de enseñanza-aprendizaje que existe entre Docente-Alumno y cómo puede beneficiar en la permanencia o bien afectar en el alumno tomando la decisión de desertar.

Una limitante de este modelo teórico es que en los modelos considera algunas variables reversibles tales como la Apertura al cambio y la cultura de Pares, que no permiten detectar de manera tangible las variables y en qué momento preciso actuar.

El modelo de Bean analiza la deserción escolar al cual lo define como “Síndrome del abandono” y es conocido como el Modelo Conceptual del Síndrome del Abandono Escolar (MCA) en él considera como abandono a los alumnos que no inscriben al semestre subsecuente, eximiendo a los estudiantes que se van de intercambio o que se gradúan. Dentro de su estructura incluye factores externos (Factores Académicos, Factores Sociopsicológicos y Factores Ambientales) y cómo estos impactan en el módulo de Factores de Selección/Socialización que se encuentra íntimamente relacionado con variables propias de cada institución tales como Grados Universitarios, Ajuste Institucional “la impresión subjetiva del estudiante sobre el grado en que se ajusta actualmente a las normas y valores de sus compañeros y mentores” (Bean. 1985, p.37) y el Compromiso Institucional que “indica el apego personal del estudiante a la institución que se extiende hacia el futuro” (Bean, 1985,

p.37).

Lo que más podemos destacar de este modelo teórico es dentro de estas variables propias de las Instituciones emergen los factores individuales que pueden conllevar al sujeto a decidir abandonar sus estudios, a su vez, es la propia limitante para poder analizar el modelo, es decir, muchas veces las Instituciones tienen un compromiso con el alumnado, incluso pudiéramos llegar a pensar que no tienen otra mejor opción y aun así los estudiantes deciden abandonar y esto está íntimamente relacionado con las circunstancias propias de los estudiantes que las instituciones se ven limitadas hasta cierto punto de solucionar. Algo que fue de mi agrado de este modelo es que resalta esa estrecha relación que existe entre el ambiente y lo que ofrecen las Instituciones para mantener su matrícula y cómo esto puede favorecer la permanencia o causar la deserción.

Modelos empíricos que explican el abandono escolar temprano

Como se ha explicado previamente, el fenómeno del abandono escolar tiene diferentes perspectivas desde las cuales se puede abordar y explicar. Diversos autores Stahl y Pavel (1992), Chryssikos, Ahmed y Ward (2017) y Durso y Cunha (2018) han realizado estudios para explicar el abandono escolar temprano y los factores inmersos en el proceso de abandono que conducen a la deserción escolar.

Stahl y Pavel (1992) evaluaron el modelo de Bean que contempla factores familiares, ambientales, psicológicos, académicos, entre otros para explicar la deserción escolar en colegios comunitarios.

El propósito de este estudio era determinar hasta qué punto el modelo de Bean y Metzger se ajustaba a los datos de los estudiantes de colegios comunitarios y realizar modificaciones teóricamente coherentes en el modelo de caso de encontrar un ajuste débil” (Stahl y Pavel, 1992, p.2).

Para realizar su estudio encuestaron a 597 estudiantes de un colegio comunitario y los analizaron en dos programas estadísticos computacionales que fueron LISREL “mostró que el asesoramiento también estaba estrechamente relacionado con las variables que miden el compromiso académico” (Stahl y Pavel, 1992, p.21) y LISCOMP “permitió determinar la

significación de los coeficientes de trayectoria de las variables observadas respecto a las variables latentes” (Stahl y Pavel, 1992, p.21). Sin embargo, cuando realizaron su análisis se dieron cuenta que los datos categóricos que tenían basándose en el modelo de Bean no podían ser integrados solo en esos programas matemáticos, por ende tuvieron que realizar un ajuste factorial exploratorio por medio de ecuaciones estructurales para poder analizarlos permitiendo identificar nuevos factores omitiendo 3 variables que fueron edad, etnia/raza y género, este ajuste fue una aportación para investigaciones subsecuentes; podemos decir que mejoró el modelo de Bean con la intención de aumentar la retención.

Cabe mencionar que el modelo de Bean y Metzger (1987) fue diseñado para estudiantes no tradicionales, es decir, que son mayores de 24 años, que trabajan medio tiempo o tiempo parcial para solventar sus gastos y en los que los factores ambientales tienen menor impacto en ellos, no obstante, los factores de rendimiento académico y psicológicos son los que más los afectan y los pueden conllevar a tomar la decisión de desertar.

Stahl y Pavel (1992) afirman que los estudiantes con mayor apoyo financiero y emocional persisten en sus estudios hasta culminar o incluso concluir una especialidad. Tras realizar su investigación encontraron que “los resultados psicológicos positivos pueden compensar un índice académico promedio (GPA) bajo si los estudiantes perciben altos niveles de utilidad, satisfacción o compromiso con los objetivos” (Stahl y Pavel, 1992, p.6).

Por el contrario, estos resultados también permitieron observar que los estudiantes que tienen buen promedio no pueden disminuir los altos niveles de estrés, utilidad, satisfacción o compromisos que tienen los alumnos como objetivo. Además, permitió analizar el impacto negativo que pueden tener los docentes sobre la permanencia de los estudiantes, es decir, “tanto las variables académicas como las ambientales afectan a los resultados psicológicos” (Stahl y Pavel, 1992, p.6).

Retomando que dicho modelo considera a estudiantes mayores (no tradicionales) influyen variables como los compromisos laborales y familiares que tienen ocasionando el absentismo en ellos. Consideraron otros factores académicos como el número de créditos mínimos que se les solicitan que deben equilibrar considerando que trabajan medio tiempo y que además no pueden abandonar por sus compromisos familiares, esto aumenta el riesgo de

abandono.

Otra ventaja del modelo de Bean y Metzger (1987) que destacan Stahl y Pavel (1992) es que consideran tanto a la etnia como al género dentro de las variables que pueden afectar la permanencia de los estudiantes. Stahl y Pavel (1992) considerando el modelo de Bean y Metzger afirman que:

Las normas estereotipadas siguen existiendo en el entorno externo y afectan a la permanencia a través de las responsabilidades familiares (efectos negativos sobre la permanencia de las mujeres) y la falta de oportunidades de traslado (efecto positivo sobre la permanencia de las mujeres) (p.8).

Respecto a las variables académicas tales como técnicas y hábitos de estudio observaron que impactan negativamente de manera indirecta a la permanencia de los estudiantes afectando principalmente de manera psicológica.

Cuando nos referimos a las afecciones psicológicas de acuerdo con el modelo de Bean y Metzger (1987) incluye a la utilidad, la satisfacción, compromiso con los objetivos y estrés y cómo estas variables son un detonante importante que pueden conducir a los estudiantes a abandonar. La utilidad se refiere a cuán “útil” considera un estudiante obtener un grado académico y que beneficios traerá a su vida futura obtenerlo, la satisfacción considera como disfruta el proceso de aprendizaje el estudiante que está íntimamente relacionado con el ambiente educativo, el compromiso se refiere a la relación de los estudiantes y la institución y cómo influyen en el desarrollo integral de los alumnos, el estrés considera varios aspectos desde que el estudiante debe cambiar de municipio, estado o país y el tiempo que le lleva adaptarse y las exigencias académicas a las que se enfrentan, la organización de los tiempos para realizar todas las actividades académicas que se les solicitan tales como cursos, tareas, proyectos e incluso el tiempo que destinan algunos estudiantes para trabajar.

Stahl y Pavel (1992) es su investigación resaltaron la importancia que tienen los antecedentes del estudiante en la retención, a su vez encontraron que “las múltiples demandas de tiempo de los estudiantes conducen a mayores niveles de estrés y al abandono” (p.34), encontraron que el asesoramiento en áreas que se les dificultan favorecen la permanencia de

los estudiantes, que la satisfacción se asoció positivamente con el rendimiento académico y la retención, además que está íntimamente relacionada con la calidad educativa que ofrecen las instituciones y que la estimulación por parte de los padres es un factor importante para la permanencia.

Su modelo es “exhaustivo, con variables de medición, no todas significativas o que indiquen una influencia razonable y se puede desarrollar un modelo más refinado y parsimonioso” (Stahl y Pavel, 1992, p.36).

Chrysikos, Ahmed y Ward (2017) realizaron una investigación en 171 estudiantes universitarios de la licenciatura en informática en el proceso de integración durante el primer año en el Reino Unido para evaluar el modelo de Tinto respecto a su teoría de la Integración estudiantil y comprender mejor el comportamiento de los estudiantes, en el cual encontraron que los compromisos y objetivos institucionales influyen directamente en la permanencia de los alumnos, a su vez que la integración social y académico están íntimamente relacionadas con la retención estudiantil, es decir, que el desarrollo integral de los estudiantes depende de los programas que ofertan las instituciones y el apoyo que reciben de sus instituciones.

Dentro de su estudio, resaltan la importancia que tienen las comunidades de aprendizaje, el proceso de adaptación por el cual los estudiantes pasan y como el entorno puede favorecer la permanencia, o bien, llevar a los estudiantes a tomar la decisión de un abandono escolar temprano. Resalta la preocupación que tienen las Universidades Británicas para formar estudiantes en informática que puedan atender a sus necesidades futuras de la sociedad, los retos a los que se enfrentan y qué acciones deben tomar para mejorar la calidad, ya que en los últimos años la matrícula ha aumentado.

Chrysikos, Ahmed y Ward (2017) para su estudio han tomado como referente las tres categorías que considera el modelo de Tinto, la primera que los estudiantes tengan acceso a programas de retención, la segunda que estos programas se dirijan a una población estudiantil concreta y la tercera la programación de la retención que ofrezca cierto grado de integración social (las actividades extracurriculares) y académica, formal en el cual se incluye la participación e interacción con el profesorado e informal que se refiere a la interacción con sus compañeros. También se consideran los factores externos tales como los familiares (nivel

educativo, las expectativas y el status social), así como “el compromiso de los estudiantes con sus objetivos se refiere a su grado de motivación para acceder a la universidad, y el compromiso institucional de los estudiantes se refiere a su grado de motivación para acceder a la universidad” (Chrysikos, Ahmed y Ward, 2017, p.4).

Para su investigación dividieron a los estudiantes en 4 categorías a los que les aplicaron un cuestionario con una escala de tipo Likert. Para la primera consideró los antecedentes familiares, las cualificaciones previas al ingreso (incluyendo los factores motivacionales que tiene el estudiante al momento del ingreso) y atributos individuales como la raza, edad, género y nacionalidades, para la segunda los objetivos iniciales y los compromisos institucionales, en la tercera la integración académica y social y la cuarta los objetivos posteriores y los compromisos institucionales en el proceso de retención estudiantil.

Encontró en su investigación como “las fuerzas externas pueden apoyar o influir negativamente en los objetivos y compromisos de un estudiante, lo que a su vez puede influir negativamente en su rendimiento académico” (Chrysikos, Ahmed y Ward, 2017, p.6).

Los resultados que obtuvieron se analizaron mediante un programa matemático conocido como AMOS (Analysis of Moments Structure) que incluía 4 categorías y 34 variables observadas esto permitió realizar una comparativa con otros estudiantes de informática respecto a las variables que influyen en las tasas de permanencia y estos “indicaron que la Teoría de la Integración del Estudiante de Tinto elucidaba sólo una modesta cantidad de la varianza en la retención de estudiantes (34%)” (Chrysikos, Ahmed y Ward, 2017, p.26).

Comprobaron mediante sus resultados que las relaciones entre los estudiantes con el profesorado favorecía la retención estudiantil, que los alumnos cuyos padres tenían un alto nivel de formación formal tienen más objetivos iniciales y compromiso institucionales, por otro lado las calificaciones y los atributos iniciales, así como los compromisos institucionales no tuvieron un impacto significativo en los resultados, además que los objetivos iniciales tenían gran impacto en los objetivos posteriores y los compromisos para la integración social y académica y como este binomio influye significativamente en la permanencia de los estudiantes, es decir, que los estudiantes cuyos objetivos posteriores “tienen más probabilidades de persistir que aquellos que tienen más bajos niveles”(Chrysikos, Ahmed y

Ward, 2017, p.27) y sugieren que “en futuras investigaciones se podrían examinar otros factores, como las metodologías alternativas de aprendizaje y enseñanza y las nuevas tecnologías” (Chrysikos, Ahmed y Ward, 2017, p.27) de una manera más amplia, con una mayor muestra y de manera longitudinal, considerando también los diferentes puntos de elección de carrera para el estudiante.

Durso y Cunha (2018) realizaron una investigación de tipo mixta, con un alcance descriptivo y explicativo en 371 estudiantes (265 graduados y 106 en deserción) de la licenciatura en contabilidad a los cuales les aplicaron unas entrevistas semiestructuradas que realizaron durante el mes de marzo de 2015, unas presenciales, en línea y telefónicas, cuyos resultados fueron analizados por regresión logística mediante el Software STATA 12 para analizar las causas de abandono escolar tomando como referencia el método teórico de Spady, considerando su información socioeconómica y demográfica de los sujetos de estudio.

Dividieron en dos subgrupos a sus sujetos de estudio, la primera la llamaron "de formación, que contenía el 60% de los datos (222 casos analizados: 63 de abandono y 159 de finalización) y otra denominada "validación", con el 40% restante (149 casos analizados: 43 de abandono y 106 de finalización)” (Durso y Cunha, 2018, p.9).

Dentro de su investigación resaltan los beneficios que trae para los estudiantes concluir sus estudios argumentando que pueden mejorar la calidad de vida futura de los estudiantes y de sus hijos, aumentar su esperanza de vida, mejorar su status social y reducir el riesgo de desempleo.

Consideran que dentro de los factores que llevan a los estudiantes de educación superior a desertar se encuentran la relación que tengan con el profesorado, las cuestiones vocacionales y la desigualdad cultural.

Cabe mencionar que algunos de los sujetos de estudio de su investigación trabajaban y esto limitaba y complicaba la conciliación con las actividades académicas, profesionales y personales, mencionan que el perfil de egreso de la licenciatura en Contaduría ha sufrido modificaciones alineándose con los modelos internacionales y esto ofrece mayor oportunidad

de empleo y buenos puestos de los egresados, lo cual consideran que puede ser un factor de motivación para los alumnos.

Respecto a la interpretación de sus resultados, determinaron que la elección de su carrera se vio influenciada gracias a que la educación media superior les aplicaron un test como acompañamiento psicopedagógico, otros estudiantes mencionaron que buscaron información del perfil de ingreso y egreso de la licenciatura en contaduría en sitios web y en ferias de las profesiones, otros estudiantes respondieron ser influenciados por el contacto directo con profesionistas que ya ejercían y eran sus jefes inmediatos, otro entrevistado respondió que decidió estudiar la carrera al no estar satisfecho con su primer empleo como profesor, es decir, busco una segunda profesionalización y finalmente uno decidió cambiarse de carrera, desertando de licenciatura en Medicina.

Los entrevistados respondieron no haber sido influenciados en la elección de su carrera al tener padres contadores, sin embargo, refieren ser apoyados tras la elección por sus padres. Todos refirieron tener grandes expectativas respecto al programa de estudios de su Universidad y la mayoría ya habían tenido experiencia laboral en el área.

Según con el análisis cuantitativo que realizaron concluyeron que los varones son los que se encuentran en mayor riesgo de desertar, además del género la edad de riesgo oscila entre 19 años o más al ingreso al programa de Contabilidad. Paradójicamente hallaron que los estudiantes que pudieron ingresar a las universidades sin la necesidad de tomar un curso de capacitación, que leen al menos una lengua extranjera y que además sus padres tienen estudios superiores son los que se encuentran con mayor probabilidad de abandono escolar. Como es esperado los estudiantes que no tienen casa propia o que tuvieron la necesidad de migrar para incorporarse a la educación superior son los que se encuentran con mayor probabilidad de desertar. Es importante mencionar que los autores aseveran que los alumnos que entrevistaron desertaron de manera voluntaria y no forzada.

Aseguran que cuando los estudiantes no se sienten identificados con el programa educativo, los docentes pueden influir de manera positiva para que los alumnos no deserten facilitando su identidad y transmitiendo por medio de su experiencia las ventajas que tienen al concluir sus estudios superiores.

Según con el análisis cualitativo sostienen que cuando existe una saturación de actividades académicas, los estudiantes que laboran porque no tienen una estabilidad socioeconómica son quienes están en mayor riesgo de abandonar sus estudios ya que priorizan su situación económica antes que la académica, resaltan la importancia que tiene la integración de los estudiantes respecto a la interacción con los docentes donde ellos actúen de manera flexible con ellos favorece la permanencia de los estudiantes que trabajan. “Además, la investigación evidencia un vacío en la educación superior con relación a la condición de los estudiantes trabajadores” (Durso y Cunha, 2018, p.25), para ello proponen integrar en las políticas públicas la opción de educación superior diurna para este tipo de alumnos que se encuentran en desventaja.

Dentro de sus limitaciones que tuvieron para este estudio mencionan que tipo de información que recabaron fue relativa, que otras instituciones pueden presentar otros factores distintos a las 8 variables que consideraron para su estudio, que los datos que emplearon para el análisis cuantitativo fueron por corte transversal, es decir, en un periodo de tiempo específico, además que las características socioeconómicas que se consideraron para cada estudiante no se mantuvieron durante todo el programa desde el ingreso hasta el egreso.

Respecto al análisis cualitativo que realizaron constaba de una limitada población en relación con los objetivos de investigación que se habían planteado y finalmente sugieren que para futuras investigaciones de este fenómeno se consideren a la par a Instituciones públicas y privadas, proponen que se debe incluir dentro del análisis a una población mayor de alumnos que estudian y trabajan para realizar estudios de caso que puedan orientar a determinar qué tipo de variables influyen en ellos para el abandono escolar.

Falta de Motivación y su relación con la deserción escolar en adolescentes de la Educación Media Superior

Los humanos durante nuestras etapas de vida experimentamos la motivación desde diferentes perspectivas, por ejemplo, durante la infancia los juegos e implícitamente inmersos en ellos la diversión resultan ser un factor de motivación en los niños, ya que los conducen a resolver, explorar, aprender y experimentar, mientras que en los adultos construir, diseñar,

modificar, crear, innovar, entre otras acciones pueden ser su motivación, es decir, todos los seres vivos esperan que un acción les traiga un conjunto de beneficios a su vida.

De tal manera podemos aseverar que las necesidades que nos motivan se van modificando acorde a la etapa de vida, en los adolescentes el aprendizaje, la capacidad para resolver problemas, el deporte, el juego, las relaciones afectivas, etcétera pueden motivarlos.

Deci y Ryan (1985) definen que “la motivación intrínseca es la fuente de energía central de la naturaleza activa del organismo. Su reconocimiento pone de relieve que no todos los comportamientos se basan en el impulso, ni son función de controles externos” (p.11).

Cuando este concepto lo vemos inmerso en la educación en adolescentes, nos damos cuenta que son un conjunto de factores lo que pueden detonar una motivación para que los estudiantes continúen educándose y no abandonen sus estudios. Lo que ellos esperan es encontrarle un sentido lógico, una aplicación para su vida y recibir beneficios de estudiar para su vida futura. Esto es lo que algunos autores definen como “motivación de logro escolar” de acuerdo con McClelland (1989) determinan como “la disposición de una persona a hacer mejor las cosas, a tener éxito y a sentirse competente” (p.244).

Los adolescentes en la educación media superior han experimentado cambios en su contexto, la pandemia por COVID-19 aceleró las problemáticas que para la generación Z ya venían en cadena. Actualmente los adolescentes pasan más de 4 horas diarias en los dispositivos electrónicos o videojuegos e incluso sus niveles de sueño no son los adecuados y ya se habla del Vamping, a través de las redes sociales reciben la influencia de que educarse ya no es necesario y que la escuela no sirve para nada en la vida, muchos aspiran a crear contenido para las redes sociales y ganar dinero de manera fácil y rápida sin necesidad de esforzarse, el rezago educativo que trajo consigo la pandemia los ha llevado a repensar en continuar con sus estudios al sentirse poco capacitados de integrarse nuevamente a la modalidad presencial ya que su rendimiento académico se ha visto desfavorecido, es decir, son un conjunto de variables los que tienen a nuestros adolescentes desmotivados.

Los padres de familia juegan un rol muy importante, al ser los primeros en poder detectar de manera oportuna la desmotivación en sus hijos adolescentes. Los docentes también

podemos detectar la desmotivación que nuestros estudiantes experimentan en el aula.

Algunas de las razones por las cuales los estudiantes de educación media superior no desean continuar sus estudios e incluso incorporarse al nivel superior, es porque consideran que los aprendizajes que adquieren en el aula no les son útiles para la vida diaria y que no satisfacen las necesidades que ellos tienen.

Los docentes nos enfrentamos a un nuevo reto de buscar estrategias pedagógicas que nos permitan la motivación de los estudiantes y además lograr un aprendizaje significativo para la permanencia de los estudiantes en la educación media superior, en donde los docentes no sean conductistas, por el contrario, puedan facilitar el proceso de aprendizaje siendo guías u orientadores educativos.

Es por ello que metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) son una buena opción para implementarse, debido a que en diversas investigaciones que citaremos a continuación han evidenciado que dentro de los múltiples beneficios que ofrece se encuentra la motivación de los estudiantes para favorecer la permanencia y conclusión de sus estudios.

La motivación de los estudiantes

Constantemente los docentes nos enfrentamos a la problemática de cómo lograr que nuestros alumnos se interesen por lograr sus aprendizajes, deseamos verlos comprometidos con su labor como estudiantes, prestando atención y observando un progreso constante; sin embargo, muchas veces los docentes no nos esforzamos por plantear una buena enseñanza propiciando un entorno que favorezca la participación e interés de los estudiantes atendiendo sus necesidades.

Para ello Coll (2014) sugiere que se debe reconocer las características de los alumnos en su afrontamiento del trabajo escolar, considerando que cada uno de ellos posee diferentes tipos de motivación. A medida que se familiaricen más, será posible evaluar estrategias y tácticas de enseñanza en función de su capacidad para motivar adecuadamente a los estudiantes.

Por otra parte, Alonso Tapia (1997) citado por González, J. P., Ullastres, Á. M., y

Salvador, C. C. (2014) sugiere que la motivación de los estudiantes depende de tres factores principales:

- a) Aprender lo que se les propone depende del tipo de metas u objetivos cuya realización les otorga mayor importancia.
- b) La capacidad de superar las dificultades para lograr el aprendizaje propuesto por el docente depende de la experiencia y el conocimiento de cada uno sobre cómo abordar desafíos específicos.
- c) A pesar de ser capaz de superar dificultades y alcanzar objetivos de aprendizaje, el coste en términos de tiempo y esfuerzo será significativo.

Los docentes debemos considerar que las metas son importantes para nuestros estudiantes y, además, saber que cada una de ellas tiene diferente nivel de importancia para los alumnos siendo un aspecto muy particular en ellos. Aquí radica la importancia de la labor docente para identificar las metas de nuestros alumnos para saber cómo atenderlas de forma particular.

Es importante que los docentes seamos capaces de reconocer la individualidad de cada uno de nuestros estudiantes debido a que a pesar de que sean de la misma edad tienen diferencias motivacionales, si logramos fijar nuestra atención en observar a los estudiantes cuando se encuentran distraídos mientras realizan sus actividades al resolver un problema o articular un pensamiento escrito permitiendo que como docentes nos enfoquemos en buscar estrategias que les permitan desarrollar sus habilidades y de esta manera tener a estudiantes intrínsecamente motivados (Ryan y Deci, 2000). Para los alumnos, el propósito fundamental de cualquier situación de aprendizaje es posibilitar un incremento en sus capacidades, lo que le hace más competente y le permite disfrutar de las mismas (Coll, 2014).

Si logramos tener a estudiantes intrínsecamente motivados podemos ver que son capaces de permanecer concentrados en su trabajo, superando la fatiga y la ansiedad, solicitando ayuda cuando la necesitan para resolver problemas y, finalmente, autorregulando su proceso de aprendizaje, que eventualmente se hace evidente cuando completan un proyecto personal (Coll, 2014), es decir, si los docentes somos capaces de atribuir un significado al proceso de aprendizaje esto traerá efectos positivos en los estudiantes. Esto permite que el docente sea capaz de centrarse en que cualidades deben estar presentes en el proceso de enseñanza al seleccionar sus materiales, herramientas y estrategias para que los estudiantes puedan

abordarlo de manera adecuada.

El aprendizaje debe ser útil siendo esta una característica muy importante para favorecer a la motivación intrínseca en los estudiantes, es decir, debe “comprender un principio, resolver un problema, facilitar nuevos aprendizajes, facilitar aprendizajes que posibilitan el acceso a distintos estudios, al mundo profesional en general y a puestos específicos de trabajo en particular, etcétera” (Coll, 2014, p.262). Si no logramos la utilidad del aprendizaje el esfuerzo y el interés por parte de los estudiantes se va a ver disminuido teniendo a alumnos aburridos, desenfocados, apáticos y desinteresados.

Cuando los estudiantes comprenden el valor intrínseco de lo que están aprendiendo, su interés aumenta significativamente. Esto es especialmente cierto para quienes buscan el desarrollo personal y el disfrute de la tarea (Coll,2014). Los docentes debemos permanecer atentos al grado de utilidad que representa para los estudiantes realizar las actividades, si se muestran atentos, participativos, si se despierta su curiosidad y disfrutan la tarea que les ha sido asignada, o si por el contrario genera apatía, aburrimiento y los observamos abrumados al momento de desempeñarla.

La motivación intrínseca en los estudiantes de cualquier nivel educativo depende no solo de factores internos, es bien sabido que los factores externos juegan un rol muy importante en la motivación de los estudiantes es por esta razón que la implementación de estrategias por parte de los docentes favorece a un incremento de esta, Coll (2014) afirma que “la motivación principal del alumno al afrontar las actividades escolares es de tipo externo, el uso de muchas de las estrategias teóricamente adecuadas para despertar la motivación intrínseca” (p.264).

El proceso evaluativo es un factor muy importante para los estudiantes, ya que la calificación asignada es de suma importancia en su motivación, es una especie de recompensa que los estudiantes esperan como un reconocimiento y en muchas ocasiones ellos lo consideran como un logro alcanzando por ellos, los docentes debemos ser muy cuidadosos en las evaluaciones, cuidando siempre la ética y emitiendo juicios de valor que no generen entornos de contradicción, más bien, mantener la virtud de la evaluación puede favorecer a la motivación de los estudiantes. Aunque la amenaza de una evaluación adversa a veces puede aumentar ciertos niveles de desempeño, tiene un impacto cualitativo negativo en el aprendizaje (Coll,2014).

El autoestima es otro factor importante en la motivación de los estudiantes, muchas veces radica en la inseguridad que ellos tienen para desarrollarse en el aula, ya que suelen presentar timidez para comunicarse con sus compañeros e incluso con el docente, la preocupación por como sus profesores y compañeros evalúan a los estudiantes puede impedirles participar en actividades que les permitan desarrollar y poner a prueba sus propios conocimientos, lo que podría conducir a mejores resultados de aprendizaje e incrementar su motivación, nuevamente el rol del docente recobra importancia en el ambiente de enseñanza que genere “parece necesario que los profesores valoren sus pautas de actuación atendiendo al efecto que puedan tener sobre la autoestima, de modo que si éste es negativo, modifiquen aquellas” (Coll, 2014, p.265).

Si los docentes reconocen que sus estudiantes tienen la capacidad de construir sus propios conocimientos y respetan su autonomía, propician un entorno de confianza permitiendo que los alumnos se sientan más involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje cuando son escuchadas sus opiniones. A menudo en las instituciones educativas se les impone la forma de trabajar a los estudiantes, no se les da oportunidad de que ellos elijan algunas actividades y los procesos de evaluación son casi incuestionables, es importante mencionar que incluso en algunos planteles los docentes no gozan de cierta libertad para poder atender los criterios de evaluación, sin embargo, los profesores deben ser capaces de propiciar un ambiente de aprendizaje en donde se escuche y se atiendan las necesidades de los estudiantes, principalmente centrándose en la utilidad que ese aprendizaje tendrá para ellos en un futuro planteado desde un progreso y que se les de cierta libertad como elegir a sus compañeros de trabajo para desempeñarse en un trabajo en equipo e incluso escuchar propuestas de como desean abordar ciertos contenidos para permitirles que desarrollen sus habilidades, el docente debe “realmente proporcionar al alumno la experiencia de que su trabajo le está siendo útil, sentir que se actúa de forma autónoma, controlando la propia conducta, es positivo y facilita la regulación del propio aprendizaje”. (Coll, 2014, p.265-266).

Los estudiantes continuamente buscan aceptación en el contexto social en el cual se desarrollan, es importante que como docentes generemos entornos de confianza, cuidemos la manera de dirigirse a ellos y propiciemos un entorno de respeto y aceptación, donde no hay burlas ni exhibición por parte de los profesores y compañeros atendiendo siempre con pertinencia de tal manera que los estudiantes no experimenten en ningún momento un

rechazo que les genere inseguridad y desinterés por estar en un entorno donde se sientan rechazados. Es necesario que los profesores revisen qué tan adecuadas son sus pautas de comportamiento en el aula en relación con la necesidad de ser aceptados por los estudiantes, especialmente aquellas que les permiten saber si son aceptados o no y aquellas que ayudan a los estudiantes a aceptarse entre sí (Coll, 2014).

Los profesores debemos estar atentos a nuestros estudiantes al momento de realizar una tarea, debido a que la percepción que tiene cada uno de ellos es muy diferente. En un escenario ideal al inicio de una actividad podemos tener a todos nuestros alumnos atentos y motivados, pero conforme la tarea se va a desempeñando esta puede ir disminuyendo y es aquí donde el rol del docente recobra importancia en el acompañamiento de sus estudiantes, porque pueden derivar un conjunto de emociones negativas tales como perder el interés, desenfocarse y comenzar a buscar otra distracción, caer en un aburrimiento, sentirse incapaces de resolver el problema, pensar que no tienen ningún significado para ellos lograr esa tarea, entre otros factores. Para ello el docente debe acompañar al estudiante, permitir que sus dudas sean escuchadas y atendidas con respeto las veces que sea necesario para que crear un vínculo de confianza y seguridad que mantenga la motivación del estudiante desde un inicio hasta un fin, desarrollando emociones positivas que lo mantengan concentrado, atento y sobre todo con la confianza y capacidad de que el puede lograr sus aprendizajes y es aquí donde la motivación recobra una vez más importancia en el progreso de los alumnos.

La motivación es un proceso que puede ser autorregulado y esto depende de diversos factores. El principal depende de las metas individuales que tengan los estudiantes, ellos se mostrarán siendo capaces de diseñar sus propias estrategias para lograr los aprendizajes que ellos esperan de tal manera que los conduzcan a la meta que desean alcanzar. Sin embargo, en los estudiantes que no tienen metas claras esto representa una limitante “muchos alumnos no tienen una idea clara de sus necesidades y aspiraciones ni del valor que puede tener para ellos lo que se les sugiere que aprendan, razón por la que no ponen en marcha procesos autorregulatorios” (Coll, 2014, p. 272) y nuevamente el rol del profesor recobra importancia en cómo ayudar a sus estudiantes a que logren esos procesos autorregulatorios logrando que los que ellos deseen aprender se convierta en un interés personal, que les permita resolver problemas centrándolos en alcanzar un objetivo y ayudándoles ante las dificultades a las que se enfrentan al momento de desarrollar una tarea, debemos transmitirles a los estudiantes el

mensaje que tienen la capacidad de resolverla y lograrlo con éxito, porque muchos de ellos tienden a pensar que ciertas actividades no pueden lograrlas porque no tienen la capacidad para hacerlo o incluso llegan a pensar que es un privilegio que no todos poseen y desencadenando un conjunto de emociones negativas que los llevan a la desmotivación e incluso debemos enseñarles a nuestros alumnos que aunque comentan errores al momento de desempeñar una tarea pueden aprender de ello y no verlo como un fracaso que impacte de manera negativa en ellos haciéndolos pensar que no son autosuficientes para realizar esa tarea u otras con mayor dificultad, por el contrario el hacerlos verlo como un reto puede favorecer a aumentar su motivación.

Para mejorar la forma en que los estudiantes interpretan y abordar el trabajo escolar, es importante garantizar que nuestros planes de acción no solo enfatizan nuestros planes de acción en la importancia de la adquisición de conocimientos, sino que también los motiven a aprender (Coll, 2014).

Factores que los docentes deben considerar para favorecer la motivación de los estudiantes de educación media superior

a) Las tareas

Los docentes debemos enfocarnos en el proceso del desempeño de la tarea que les vamos a asignar a nuestros estudiantes, de tal manera que no se perciba como solo una obligación que ellos deben cumplir. Por el contrario, cuando planifiquemos que tarea van a desempeñar debemos atender que los estudiantes se centren en el proceso y no solo en el resultado, que las dificultades a las que se enfrenten al momento de desarrollarla no sea una limitación por el contrario sea un reto que les permita desarrollar estrategias para superarlas y finalmente al momento en que el docente la revise atienda con pertinencia los aciertos o fallos que tuvo dando siempre una retroalimentación sin perder de vista la utilidad que tiene esa tarea para los estudiantes, debe cuidar en todo momento que el juicio de valor que emita al momento de evaluar no desvirtúe la labor del estudiante y le permita detectar áreas de oportunidad para mejorar en su desempeño.

Si un docente solo asigna tareas en función del resultado final sin hacer conexiones sistemáticas con los países a seguir, puede llevar al desarrollo de actitudes defensivas entre los estudiantes menos preparados y a la atribución del éxito a la inteligencia entre los que sí

lo están. Cuando se hace lo contrario de manera sistemática, se facilita la reflexión sobre el proceso, la motivación para el aprendizaje y, a la larga, se fomentan las habilidades metacognitivas del estudiante (Coll, 2014).

b) La autoridad en el aula

De acuerdo con Coll (2014) existen tres tipos de autoridad en el aula por parte de los profesores. Unos profesores son autoritarios que se caracterizan por priorizar la disciplina y el control sobre el comportamiento de sus alumnos, otros son permisivos y sólo se preocupan por crear un ambiente de aprendizaje positivo y no influir en sus alumnos y finalmente otros son colaboradores que logran un nivel razonable de control, pero de forma indirecta, fomentando al mismo tiempo la participación de sus estudiantes en la toma de decisiones sobre las tareas por sí mismos. Los profesores colaborativos son los que más favorecen a la motivación de los estudiantes ya que crean ambientes de confianza en donde los estudiantes pueden dar sus opiniones sabiendo que son escuchadas y esto permite atender las necesidades que ellos tienen en sus metas y objetivos de vida permitiendo así el desarrollo de aprendizajes que son útiles o tienen un significado para ellos.

c) El reconocimiento

El reconocimiento es un factor que puede ser incentivador para los estudiantes, el docente debe lograr que sus estudiantes vean los errores no como un fracaso, sino por el contrario debe aprender a partir de ellos, centrarse en el progreso que tienen sus estudiantes y no solo en los resultados, buscar que su trabajo sea formativo y no solo sumativo para valorar los logros que va alcanzando el estudiante. Debe cuidar en todo momento no exhibir al alumno, los elogios favorecen a la motivación, pero no solo diciéndole al estudiante que puede hacerlo si no acompañarlo en el proceso y enseñarle a cómo hacerlo, si en algún momento se necesita reprender al alumno, debe hacerse de manera privada y con respeto sin desvirtuar o desvalorizar al estudiante para no desmotivarlo.

d) El trabajo colaborativo en el aula

El trabajo en equipo es uno de los factores que también favorece a la motivación de los estudiantes, ya que permite que en equipo puedan desarrollar sus habilidades potenciando aquellas en las que son muy buenos y favoreciendo al desarrollo de aquellas en las que se sientan limitados. Permite generar entornos de confianza en donde unos a otros se apoyen

para lograr una meta u objetivo. “Además, en caso de fallar, la responsabilidad queda diluida y aumenta la probabilidad de que emerjan los mensajes instrumentales para mejorar en vez de realizarse una atribución interna y permanente” (Coll, 2014, p. 281).

La Motivación intrínseca y extrínseca a partir de la teoría de la autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación (TAD) es un marco amplio para comprender el marco los factores para comprender los factores que facilitan o dificultan la motivación intrínseca, la motivación extrínseca autónoma y el bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2020) de los estudiantes que se dan en un contexto educativo. Esta teoría ha sido estudiada por Ryan y Deci desde el 2000 y durante 20 años se han dado a la tarea de analizar el conjunto de factores que afectan la motivación en los estudiantes. La SDT (por sus siglas en inglés) se centra en estudiar a los factores que influyen de manera directa cuando se intenta aprender y crecer, y como se pueden trabajar en ellas para favorecer el proceso de aprendizaje.

La teoría de la autodeterminación (TAD) supone que las personas están naturalmente predisuestas al crecimiento y la integración psicológica y, por tanto, al aprendizaje, el dominio y la conexión con los demás. Sin embargo, estas tendencias humanas proactivas no se consideran automáticas; más bien, requieren condiciones de apoyo para ser estables, sostiene que, para un desarrollo saludable, los individuos necesitan apoyo psicológico básico que son la autonomía, competencia y parentesco (Ryan y Deci, 2020).

De acuerdo con Ryan y Deci (2020) el término "autonomía" se refiere al sentido de iniciativa y propiedad de las propias acciones. El término "competencia" se refiere al sentido de dominio, la creencia de que uno puede tener éxito y avanzar. La necesidad de competencia se satisface mejor en entornos que están bien estructurados y brindan desafíos óptimos, retroalimentación positiva y oportunidades de crecimiento y el parentesco se refiere a la relación, al sentido de conexión y pertenencia, a la transmisión de respeto y afecto. Afirman que “la frustración de cualquiera de estas tres necesidades básicas se considera perjudicial para la motivación y el bienestar” (p.1).

La TAD en el ámbito educativo se centra en analizar esas necesidades psicológicas básicas para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. La investigación de la TAD que han desarrollado Ryan y Deci (2020) ha permitido que a través del apoyo de las necesidades

básicas se promueva el bienestar de la gran diversidad de estudiantes afirmando que la frustración de ellas afecta de manera negativa en ellos, favorece crear entornos inclusivos y creen que los docentes comprensivos son necesarios para crear un ambiente que fomente a los estudiantes maduros, y que es crucial satisfacer las necesidades psicológicas en ellos.

Inicialmente comenzaron investigando la motivación intrínseca centrándose en esos factores que dependen propiamente del individuo en lograr aprendizajes que beneficien o mejoren su vida. “Se refiere a las actividades que se realizan “por sí mismas” o por su interés y disfrute inherentes” (Ryan y Deci, 2020, p.2) y que además repercute de manera directa en el rendimiento académico de los estudiantes, a pesar de que ya se conoce la importancia que tiene esta motivación en el contexto educativo no se fomentan entornos que atiendan las necesidades psicológicas básicas que favorecen el incremento de esta.

Mientras que la motivación extrínseca se centra en el conjunto de factores externos que no dependen propiamente del individuo pero que pueden favorecer o inhibir la motivación en ellos, “se refiere a los comportamientos realizados por razones distintas a sus satisfacciones inherentes” (Ryan y Deci, 2020, p.3) y que están determinados por una regulación extrínseca que “se refiere a los comportamientos impulsados por recompensas y castigos impuestos externamente, y es una forma de motivación que suele experimentarse como controlada y no autónoma” (Ryan y Deci, 2020, p.3) y así vez de una regulación introyectada que de acuerdo con Ryan y Deci (2020):

Se refiere a la motivación extrínseca que ha sido parcialmente interiorizada; el comportamiento está regulado por las recompensas internas de la autoestima en caso de éxito y por la evitación de la ansiedad, la vergüenza o la culpa en el caso del fracaso (Ryan y Deci, 2020, p.3)

Además, depende también de la regulación identificada en donde “la persona se identifica conscientemente con el valor de una actividad, o lo respalda personalmente, y por tanto experimenta un grado relativamente alto de volición o voluntad de actuar” (Ryan y Deci, 2020, p.4). Finalmente, la regulación integrada “en la que la persona no solo reconoce y se identifica con el valor de la actividad, sino que también la considera congruente con otros intereses y valores fundamentales” (Ryan y Deci, 2020, p.4). Los estudiantes en el aula pueden experimentar desmotivación debido a que las actividades que desempeñen no tienen un valor o no despierta un interés en ellos.

Cabe mencionar que los estudios que han realizado Ryan y Deci (2020) demuestran que los docentes que se sustentan en la autonomía de los estudiantes tienen mayor motivación intrínseca, mejor rendimiento académico, mejor internalización del proceso de aprendizaje y menor abandono escolar “un contexto que apoye las necesidades puede incitar a un compromiso más vital asociado a la motivación autónoma” (p.5). Esto se logra cuando los docentes son capaces de planificar tareas que les resulten significativas a sus estudiantes y esto desencadena en ellos un interés al realizar, sin verlo solo como una obligación que deben cumplir, es decir, si se les da la oportunidad de poder elegir una tarea el resultado va a ser benéfico porque tendremos a estudiantes que disfrutan el proceso de aprendizaje y que no experimentan emociones negativas como la ansiedad o estrés que además disminuya su motivación intrínseca. Es recomendable que el docente este atento a elecciones o propuestas de sus estudiantes que tengan sentido o congruencia con el objetivo que desea lograr en ellos e incluso si los estudiantes no proponen, el docente puede sugerir una serie de tareas y el simple hecho de darles la oportunidad de seleccionar despierta en ellos el interés favoreciendo la motivación intrínseca. Los docentes no deben ser controladores ya que de acuerdo con la teoría de la autodeterminación es un factor muy importante que impacta de manera negativa en la motivación de los estudiantes.

La autonomía que se propone en la teoría de la autodeterminación atiende la diversidad de los contextos educativos, es decir, es inclusiva para étnicas, factores socioeconómicos, intereses, religiones, género, etcétera. Además, Ryan y Deci (2020) afirman que cuando el proceso de enseñanza se sustenta en la autonomía otorga beneficios tales como que:

Los profesores del grupo de intervención mostraban actitudes más empáticas hacia las necesidades de los alumnos y se sentían mejor consigo mismos, se redujo la violencia entre los estudiantes y aumentaron las percepciones de los estudiantes sobre el cuidado dentro de sus aulas (p.9).

Dicha teoría también se centra en buscar diferentes tipos de evaluación, debido a que evaluaciones muy estrictas o con un nivel de exigencia alto como las tradicionales evaluaciones escritas disminuye la motivación intrínseca de los estudiantes, anteriormente se creí de manera equivocada que las calificaciones podían incentivar a los alumnos “las calificaciones por sí solas suelen proporcionar poca retroalimentación competencial; se limitan a hacer saber a los alumnos cuál es su posición respecto a los demás, un enfoque que

puede socavar la motivación autónoma, especialmente para los “no ganadores” (Ryan y Deci, 2020, p.10).

Las investigaciones que Ryan y Deci (2020) han desarrollado desde el 2000 han demostrado que la TAD no solo favorece a las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes sino también de los profesores, favoreciendo su bienestar y desarrollando sus habilidades en el liderazgo.

En conclusión, la teoría de la autodeterminación se enfoca en satisfacer las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y profesores diversas investigaciones (Ryan y Deci (2020), Barrable y Arvanitis (2019), Soenens, Vansteenkiste y Van Petegem (2015) y Patall y Zambrano (2019)), en diversos entornos educativos confirman al satisfacer dichas necesidades la motivación se incrementa en alumnos y profesores. Además, han demostrado que la enseñanza tradicional debe ser reformada enfocada en los principios de la autonomía, competencia y parentesco en la que esta teoría se sustenta.

Sin embargo, a pesar de las investigaciones que han demostrado que el proceso de enseñanza tradicional ya no satisface las necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes del Siglo XXI no existe reforma en las políticas públicas que apoye la autonomía de los docentes para crear mejores entornos de aprendizaje desde la enseñanza y terminan ajustándose a lo que las instituciones educativas o gobiernos en turno dictan a través de sus planes y programas de estudios, a pesar de ello los docentes debemos estar comprometidos en mejorar los entornos educativos para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos porque no solo asisten a una escuela a desarrollar conocimientos y si lo logramos les ofreceremos un mayor bienestar en su vida.

Definición del Aprendizaje Basado en Proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología que se fundamenta en el constructivismo y que busca que los estudiantes tengan la capacidad de construir sus propios aprendizajes y conocimientos, favoreciendo el desarrollo el pensamiento crítico y reflexivo, busca una educación integral y permite que sea el estudiante quién tenga la capacidad de resolver problemas reales a través del desarrollo de un proyecto como producto integrador.

Esta metodología permite centrar al estudiante como el protagonista en el desarrollo de sus habilidades, destrezas, estrategias y aprendizajes, dándole la importancia que debe tener en la construcción de su conocimiento. Lo involucra en el ambiente educativo permitiéndole estar en contacto con la realidad y resolver las problemáticas que se le planteen de acuerdo con sus percepciones y conocimientos teóricos previos a través de la praxis.

El docente es un mentor que debe guiar y retroalimentar a los estudiantes, permitiendo que ellos tengan la libertad de desenvolverse en la resolución de los problemas reales construyendo sus conocimientos a través de las experiencias adquiridas tras la confrontación de la problemática a resolver.

Cabe resaltar que la construcción de los aprendizajes puede ser de manera individual o en colectivo, debido a que a través del trabajo colaborativo y la socialización que permite esta metodología, el estudiante puede interactuar en grupo compartiendo experiencias que le permitan integrar los conocimientos teóricos durante el desarrollo del proyecto a través de la retroalimentación.

Esta estrategia metodológica consta de diversas fases, iniciando con problemas reales que el estudiante debe resolver a través de la investigación y de los conocimientos previos adquiridos en cada una de sus disciplinas y que además se construyen nuevos conocimientos durante el desarrollo del proyecto, que a su vez debe integrar los productos realizados en cada una de las fases contribuyendo a la resolución del problema inicial.

Este proyecto ha sido considerado, elaborado y analizado previamente por el profesor con el fin de asegurarse de que los alumnos disponen de todos los elementos necesarios para resolverlo y de modo en que durante su resolución el alumnado desarrollará todas las destrezas que se desean fomentar (De Diego,2011, p.7).

Bases del Aprendizaje Basado en Proyectos

Como toda metodología el ABP tiene bases que permiten garantizar los beneficios que esta estrategia didáctica otorga a los estudiantes en la construcción de los conocimientos y

aprendizajes cuando se implementa, las bases que el ABP considera según Pérez et al., (2021) son:

1.- Contenidos significativos: Los docentes deben dar suma importancia en la selección del tema, deberán establecer que los contenidos vayan en función al contexto real y a fin de los intereses de los estudiantes.

2.- Manifestación espontánea del interés: Durante el desarrollo del proyecto los estudiantes pueden ir modificando sus intereses, es por ello por lo que el docente debe ir analizándolos durante todo el proceso.

3.- Creación de un escenario: El docente debe crear un escenario donde se va a desarrollar el proyecto e incluso plantear una transversalidad con otras disciplinas si el tema que se ha seleccionado se lo permite.

4.- Necesidad de saber: El estudiante debe partir de una realidad, es responsabilidad del docente proporcionar la información a través de conferencias, debates, videos, entrevistas, lecturas, problemas, artículos científicos, entre otras herramientas que le permitan al estudiante centrarse en el tema para poder desarrollar el proyecto de manera adecuada.

5.- Una pregunta que dirija la investigación: Se debe realizar una pregunta central que sea relevante y precisa para captar la atención del estudiante que además le permita comprender la finalidad del proyecto debe realizar.

6.- Voz y voto para el alumnado: Una vez que se ha seleccionado el tema y se ha planteado una pregunta central captando la atención y el interés del estudiante, este deberá hacer una propuesta oral o escrita del proyecto que desea realizar.

7.-Competencias del siglo XXI: El estudiante deberá emplear el uso de las TIC's como herramientas que le permitan desarrollar sus competencias y a que además favorezcan el trabajo colaborativo.

8.-La investigación lleva a innovación: A través de una lluvia de ideas los estudiantes pueden dar a conocer sus propuestas del proyecto a desarrollar, posteriormente deberán realizar diversas investigaciones que los lleven a resolver la pregunta central que tiene dicho

proyecto.

9.- Evaluación, retroalimentación y revisión: Aquí se resalta la importancia del papel que desempeña el docente en la supervisión de los avances que realiza el estudiante, ambos deberán estar en constante comunicación y el docente puede hacer observaciones para mejorar el proyecto final.

10.-Presentación del producto final ante una audiencia: El proyecto deberá ser presentado a la comunidad educativa a través de un foro, un cartel, una exposición, un debate, una presentación, una feria de ciencias, entre otras opciones que permitan que el estudiante comparta sus aprendizajes y conocimientos adquiridos a través del desarrollo de su proyecto.

Beneficios del Aprendizaje Basado en Proyectos

Diversas investigaciones han puesto de manifiesto los múltiples beneficios que la metodología del ABP logra en los estudiantes en todos los niveles educativos. Podemos destacar entre ellas el desarrollo del aprendizaje significativo, el pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y el favorecimiento de la motivación en los estudiantes a través de la selección de un tema de interés que le permite desarrollar sus habilidades y destrezas.

Entre los principales beneficios del ABP podemos destacar:

1.- Incremento de la motivación de los estudiantes: Debido a que esta metodología permite la selección de un tema de interés y la propuesta de un proyecto por parte del estudiante trae como consecuencia el aumento de la motivación a través de la participación de los estudiantes.

2.- Desarrollo de los estudiantes en el ámbito laboral: Los estudiantes trabajan con problemas reales que los llevan al desarrollo de diversas habilidades y estrategias que les permiten en un futuro desarrollarse de mejor manera en el ámbito laboral.

3.-Aprendizaje significativo: Los estudiantes pueden construir sus aprendizajes aplicándolos a su vida cotidiana para resolver problemáticas en función al contexto en el que se encuentren.

4. Aprendizaje colaborativo: Esta metodología permite a los estudiantes compartir sus experiencias, expresando sus opiniones y proponiendo posibles soluciones para el proyecto que desarrollan, la retroalimentación juega un papel muy importante en la construcción de aprendizajes en colectivo.

5. Favorece la socialización: Los estudiantes interactúan constantemente durante el desarrollo del proyecto permitiendo una socialización permanente entre ellos.

6.- Desarrollo de habilidades para resolver problemáticas: Los estudiantes se enfrentan constantemente a problemáticas que deben resolver a lo largo del desarrollo de su proyecto final trayendo como consecuencia un incremento en sus habilidades.

7.- Permite la interdisciplinariedad: Muchos de las temáticas seleccionadas para el desarrollo del proyecto permiten que los estudiantes puedan generar una transversalidad entre diversas disciplinas para resolver la problemática central.

8.- Formación de transformadores sociales: A través del desarrollo de su proyecto los estudiantes pueden contribuir en sus comunidades educativas e incluso llevarlo a sus entornos sociales más cercanos beneficiándolos.

9.- Fortalecimiento de la autoestima: al fungir el estudiante como el protagonista en esta metodología, siendo el docente un guía se fortalece la seguridad del estudiante y le permite fortalecer su autoestima y sus habilidades individuales.

El Método Basado en Proyectos de Kilpatrick

William Heart Kilpatrick fue un pedagogo estadounidense nacido el 20 de noviembre de 1871 que introdujo la metodología del ABP en el Siglo XX, fundamentando que el conocimiento se construye a partir de las experiencias. Su filosofía pedagógica se vio influenciada por Francis Weyland Parker quién resaltaba la importancia de la educación integral de los estudiantes. Tras acudir a las conferencias de Parker, Kilpatrick quedó cautivado en la forma que este pedagogo plasmaba el concepto de educación, se vio influenciado por su filosofía y sustenta su concepto de educación en la experiencia práctica.

Su filosofía en la educación fue considerada moderna para su época ya que era opuesta a la educación tradicional que planteaban pedagogos como John Franklin Bobbit. Kilpatrick pensaba que los niños debían ser educados en función de sus propios intereses y lo condujo a lo que se llamaba la pedagogía de eventos. Pensaba que los estudiantes eran individuos autónomos capaces de construir sus aprendizajes a partir de sus intereses y experiencias. Trabaja de manera personalizada con cada uno de sus estudiantes, de hecho, se sabe que en sus últimos años aún podía recordar a los que fueron sus primeros estudiantes y esto habla de la importancia en la educación individual para Kilpatrick.

El rol del docente de acuerdo con la filosofía de Kilpatrick era ser un acompañante que además proporcione las experiencias en los niños, siendo un mentor sensible y atento a las necesidades de sus estudiantes.

De acuerdo con Beyer (1997) Kilpatrick narraba que:

Trataba a los niños con ternura. Nunca los regañé, ni les hice comentarios duros o reproches; traté de enseñarles de manera que se sintieran bien, y así permitirles ver los beneficios que se derivarían de ello. Confié en los niños y apelé a lo mejor de ellos; les di la oportunidad de actuar de acuerdo con ese “mejor”, y luego expresé el reconocimiento y la aprobación de ese comportamiento (p.474).

Años más tarde Kilpatrick tuvo la oportunidad de acudir a una de las conferencias de J. Dewey en la universidad de Chicago, al inicio no se sintió atrapado por la filosofía de Dewey, posteriormente su concepción cambió y terminó reconociendo su trabajo y adaptándolo en su pensamiento.

William H. Kilpatrick se volvió discípulo y seguidor de John Dewey, años más tarde le permitió aplicar su filosofía en la Escuela de Magisterio resaltando la importancia de la estimulación de la praxis sin dejar de lado lo teórico. Resaltó durante sus trabajos la importancia de la influencia de los factores sociales culturales éticos, científicos, económicos entre otros, en los niños. Se oponía a la educación tradicional la cual no consideraba las necesidades y los intereses reales que tenían cada estudiante, propuso construir los conocimientos a través de actividades con los niños en un entorno social permitiendo que

tuvieran la capacidad de compartir sus conocimientos a partir de sus experiencias individuales y estos principios los plasmó en su libro titulado “El método de los proyectos” publicado en 1925.

Su libro plasmaba las ideas que tenía del aprendizaje basado en proyectos y fue innovador en la educación estadounidense, se popularizó muy rápido y obtuvo muy buenos resultados. Resaltaba la importancia de enseñar a hacer y no sólo saturar de información a los estudiantes sin tener una aplicación en su vida diaria.

En 1918 W. H. Kilpatrick publicó un artículo titulado “The method of projects” en una revista educativa estadounidense y fue lo que marcó el éxito en la implementación de la metodología ABP durante el Siglo XX.

Capítulo III. Marco Metodológico

En este capítulo explicaremos la metodología que llevamos a cabo para alcanzar los objetivos de la investigación. Específicamente, utilizamos la Investigación Acción como estrategia metodológica para evaluar el uso la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios como una estrategia para favorecer la motivación en estudiantes de preparatoria.

Diseño de investigación

Como explicamos, para cumplir con nuestro objetivo de investigación, elegimos la metodología la Investigación-Acción la cual, de acuerdo con Elliot (1990) permite emitir un juicio prescriptivo entorno a las problemáticas prácticas diarias a las que los docentes nos enfrentamos permitiendo que logremos profundizar en la problemática que hemos diagnosticado, a través de la exploración nos deja comprender el problema para tomar una acción adecuada mediante el estudio de casos, que a su vez se adecua al contexto desde el punto de vista de los sujetos que interactúan en el proceso.

Para ello, proponemos como una estrategia en esta investigación implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos multidisciplinares como una metodología que puede favorecer la motivación intrínseca de los estudiantes, por lo que hemos elegido a la investigación-acción debido a que nos permite llegar a una autorreflexión por parte de los docentes y alumnos que participamos en el proceso, además de que nos concede estar en constante diálogo para hacer una deliberación , una evaluación y una retroalimentación.

La investigación-acción se ha dividido en fases con el objetivo de tomar la retroalimentación al termino de cada una de ellas para realizar las adecuaciones pertinentes con una mirada de mejora en la subsecuente. Hemos respetado el principio de permitir el flujo de información a los participantes (profesorado y alumnado) en la investigación-acción que llevamos a cabo como lo sugiere Elliot (1990) debido a que “no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida, el uso y la comunicación de los datos” (p.6).

Alcance del estudio

El alcance de este estudio es de tipo descriptivo debido a que, “pretenden especificar las propiedades, características, y perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Instrumentos y técnicas

La investigación-acción permite el uso de instrumentos. Tanto cuantitativas como cualitativas, ya que se adecúa al contexto en el cual se realiza la investigación. Permite utilizar instrumentos cualitativos como entrevistas para la recolección de datos a partir de la opinión de los participantes, para la presente investigación utilizamos una entrevista semiestructurada con la finalidad de recabar las opiniones de los estudiantes entorno a la motivación intrínseca para el inicio del ciclo escolar 2023-2024. A su vez como técnica utilizamos un diario de campo para ir registrando datos importantes durante las reuniones que se realizaron durante la Investigación-Acción para enriquecer nuestro trabajo de investigación

Para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación, utilizamos 2 instrumentos los cuales fueron una entrevista semiestructurada y un Test de Motivación Intrínseca (IMI) y como técnica un diario de campo para recabar la información.

a) Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica cualitativa que permite la recolección de datos mediante un interrogatorio de preguntas abiertas y/o cerradas, se caracteriza por otorgar una flexibilidad a través de la exploración profunda de cierta temática o problemática que se desea abordar permitiendo adaptarse tanto al contexto en el que se implementa como a las respuestas subsecuentes que el entrevistado otorgue y la situación que se dé entorno a las respuestas generando una conversación fluida de manera natural y fomentando a la reflexión desde su experiencia y opiniones.

De Toscano (2009) afirma que en las entrevistas semiestructuradas se da un encuentro entre los sujetos que participan para descubrir las subjetividades, siendo “generadoras de situaciones y actos de comunicación que posibilitan la lectura,

comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales donde se actúa” (p.47) desde la propia experiencia del sujeto.

b) **Inventario de Motivación Intrínseca**

El Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) es un instrumento que busca medir el placer y/o la satisfacción personal que tiene los sujetos al momento de realizar una actividad, en el caso de los estudiantes se busca cuantificar la pasión y el deseo que tienen al aprender, para ello es importante conocer si los estudiantes tienen la elección y en control de las actividades que se llevan a cabo, que a su vez les permita desarrollar habilidades que les otorguen beneficios y satisfacciones para su vida.

El inventario de motivación intrínseca permite medir 7 subescalas dimensiones evaluando desde la experiencia subjetiva de los participantes vinculada a determinada actividad que se desea analizar.

El instrumento se conforma de 7 subescalas, de las cuales seis ya han sido validadas (interés/disfrute, competencia percibida, esfuerzo, valor/utilidad, presión y tensión y elección percibida) y una séptima que se ha agregado recientemente pero que aún no se ha establecido la validez por completo (Relación).

Aunque el cuestionario general se llama Inventario de Motivación Intrínseca, la subescala de interés/disfrute se considera la medida de autoinforme de motivación intrínseca; por lo tanto, es únicamente una subescala que evalúa la motivación intrínseca, en comparación con las otras subescalas; es por ello por lo que suele tener más ítems. Por otro lado, la subescala de presión y tensión son predictores negativos de la motivación intrínseca, mientras que los conceptos de elección y competencia percibidas son positivos para la autoevaluación. Finalmente, las conductuales de la motivación intrínseca que corresponden a la subescala de esfuerzo, se emplean cuando se desea evaluar la importancia que tiene la actividad para el sujeto que responde.

En una variedad de tareas, condiciones y entornos, se ha mostrado que todos los ítems de estas subescalas, que componen al IMI, son factorialmente coherentes y estables analíticamente. En la subescala apropiada, el criterio general para la inclusión de ítems ha sido una carga factorial de al menos 0.6 y ninguna carga cruzada superior

a 0.4. Las investigaciones sugieren que los efectos del orden de presentación de los ítems parecen ser insignificantes y que la inclusión o exclusión de ciertas subescalas parece tener poco efecto sobre las demás.

El IMI original se compone de 45 ítems contenidos en las 7 subescalas, de los cuales se puede crear, adecuar o actualizar el instrumento en función del contexto y puede ser aplicado a diversas actividades, para el presente instrumento se reconoce como autores del IMI debido a que lo han implementado en sus investigaciones a Ryan, Mims y Koestner (1983), mismo que ha sido validado por Ryan (1983), McAuley, Duncan y Tammen (1989), Plant y Ryan (1985), Ryan, Connell y Plant (1990), Ryan, Koestner y Deci (1991), Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994), Ryan, Connell y Plant (1990), Ryan, Koestner y Deci (1991), Kooiman, Li, Wesolek y Kim (2015) y Choi, Mogami, Medalia (2010).

c) **Diario de campo**

Es un instrumento que nos permite documentar observaciones, actividades, experiencias y reflexiones mientras se realiza una investigación. Se puede emplear en diversas áreas de investigación y es un apoyo para el investigador que le permite ir registrando datos importantes de forma cronológica durante un tiempo determinado. Para que cumpla su objetivo es importante registrar la actividad, lugar, fecha y otros datos que puedan ayudar al investigador a redactar posteriormente a detalle, dentro de su registro puede incluir reflexiones personales sobre lo que está observando o experimentando e incluso es pertinente que el investigador incluya problemáticas o desafíos a los que se haya enfrentado, sobretodo el registro le permite sugerir acciones futuras que atiendan estas problemáticas y puede incluir el desempeño del investigador como una fase de autoevaluación y retroalimentación que le ayude a su investigación.

El diario de campo, de acuerdo con Obando (1993), puede definirse como “un instrumento de registro de información procesal que se asemeja a una versión particular del cuaderno de notas” (p.309). Permite reconocer y profundizar en la realidad sobre la observación de los hechos para posteriormente dar un seguimiento a un proceso de investigación, dicha herramienta facilita el trabajo de investigador y

es muy útil durante su trabajo de campo, “es uno de los instrumentos que día a día nos permite sistematizar nuestras prácticas investigativas; además, nos permite mejorarlas, enriquecerlas y transformarlas” (Martínez, 2007, p.77) y que permite enriquecer el trabajo tras vincular lo teoría con la practica entorno a un objeto de estudio mediante el trabajo de campo y permite que posteriormente se detalle el análisis enriqueciendo de esta manera la investigación.

Población y muestra

La población de nuestra investigación son los estudiantes de la Escuela María Luisa Pacheco de la sección Preparatoria ubicada en la 29 sur 3938 Fraccionamiento las Ánimas de la Ciudad de Puebla. Esta institución tiene 80 años de historia en educación humanista e integral, es una escuela bilingüe que les permite a sus estudiantes desarrollar sus habilidades para un futuro en su educación superior como transformadores sociales.

La Escuela María Luisa Pacheco cuenta con secciones desde la educación inicial hasta la educación media superior, con una población total de 193 estudiantes. De los cuales 23 estudiantes corresponden a la Sección Preparatoria inscritos en este ciclo escolar 2023-2024 en la modalidad escolarizada, los sujetos de estudio para nuestra investigación son los estudiantes de Primer Año (8) y de Tercer Año de Preparatoria (13) cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años, son de clase media alta y más del 50% de los estudiantes son bilingües.

Su planta docente está conformada por 9 profesores, con licenciaturas en Ciencias Computacionales, Lingüística, Historia, Derecho, Inglés, Psicología, Químico Farmacobiólogo, Cultura Física e Ingeniería Industrial; 2 de ellos cuentan con Maestría en Gestión Educativa y 2 con Maestría en Educación Superior, el 90% con más de 5 años de experiencia educativa en el nivel Medio Superior y Superior, sus edades oscilan entre los 24 años y los 56 años; el 60% cuenta con experiencia laboral en su profesión y el 50% cuenta con nivel intermedio en el idioma inglés.

El Plan de estudios que rige actualmente a los estudiantes de la sección preparatoria son los planes y programas para el Bachillerato General Estatal (BGE) establecidos por la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla en el Marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) establecida por el gobierno en turno y que busca atender las necesidades de la sociedad mexicana.

En la NEM se sustenta en 8 principios desde una perspectiva humanista, dentro de sus propuestas como estrategia de aprendizaje para los estudiantes se establece trabajar mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que hemos implementado en los estudiantes de primer y tercer año de Preparatoria desde una perspectiva multidisciplinar.

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada seleccionamos un muestreo intencional de la población de primer y tercer año con la finalidad de comparar la motivación intrínseca entre este grupo de estudiantes. Se desarrollo como una mesa de diálogo con los estudiantes a través de un interrogatorio para escuchar las opiniones, experiencias y reflexiones de los estudiantes, se aplicó al inicio del ciclo escolar con el objetivo de analizar de forma diagnóstica la motivación de los estudiantes en esta etapa de apertura y posteriormente hacer un análisis al término del ciclo escolar para cumplir con la transversalidad que hemos planteado para nuestra investigación.

Procedimiento

La Investigación-Acción se desarrolló en seis ciclos (ver figura 3) de 4 fases (Problematización, Planificación, Ejecución y Retroalimentación) para la implementación del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios. La Fase de problematización consiste en reunirnos los docentes y alumnos para abordar que problemáticas hemos detectado y cómo podemos mejorar buscando áreas de oportunidad, la fase de planificación consiste en diseñar un cronograma de actividades entre docentes y alumnos con fechas, objetivos, productos integradores e instrumentos de evaluación a partir de la problemática identificada, la fase de Ejecución consta de 5 semanas de trabajo de los alumnos con orientación de los docentes que participamos en el ABP para construir el producto integrador y la fase de Retroalimentación consiste en reunirnos nuevamente para presentar el producto integrador y definir que limitaciones y oportunidades tenemos para iniciar el siguiente ciclo.

Problematización

En esta fase nos reunimos los docentes y estudiantes en la segunda semana del inicio del ciclo escolar 2023-2024 con la finalidad de identificar las posibles problemáticas que los estudiantes podría resolver mediante un proyecto, se llevó a cabo en 2 sesiones, en la primera sesión los estudiantes propusieron que los docentes abordáramos problemáticas de salud,

ecología y economía con la finalidad de profundizar en el tema y pudieran ellos seleccionar que problemática abordar. La segunda sesión consintió en la exposición de 3 temas enfocados en las problemáticas propuestas por los estudiantes, después de la sesión se sometió mediante una mesa de diálogo entre docentes y alumnos para definir la temática que se abordaría en 6 ciclos la cual se tituló “El cuidado de la salud física de los estudiantes de la Preparatoria María Luisa Pacheco”.

Al terminó de cada ciclo, nos reuníamos nuevamente para abordar que limitaciones y oportunidades tuvimos al desarrollar el proyecto mediante la participación de docentes y alumnos con la finalidad de buscar áreas de oportunidad para una mejora, a partir de la retroalimentación trabajábamos con la problemática para iniciar los ciclos subsecuentes Durante todo el proyecto del ABP tuvimos un total de 7 reuniones para identificar las problemáticas.

Planificación

Una vez identificada la problemática procedimos a la fase de la planificación para el proyecto la cual consistió en establecer el cronograma de trabajo estableciendo los tiempos para desarrollar el proyecto, cada uno de los ciclos tenía una temporalidad de 6 semanas en donde 5 semanas los estudiantes consistía el producto integrador en función del objetivo para abordar la problemática establecida en la fase previa para que la entrega del producto integrador fuera en la sexta semana. Además, se establecieron los instrumentos de evaluación para el producto integrador, cabe mencionar que los estudiantes proponían dicho producto y los docentes seleccionábamos el más elocuente en función del objetivo que se deseaba alcanzar para cada momento y a partir de ello, se establecía el instrumento de evaluación por los profesores participantes.

Ejecución

Esta fase constaba de 5 semanas de trabajo para constituir el producto integrador por los estudiantes en donde los docentes fungían con el rol de orientadores para apoyarles en las dudas o dificultades que fueran experimentando en el proceso. En la sexta semana, se entregaba el producto final, el cual era evaluado por los 4 docentes participantes en el proyecto desde su disciplina. Cada docente realizaba sus observaciones en los productos

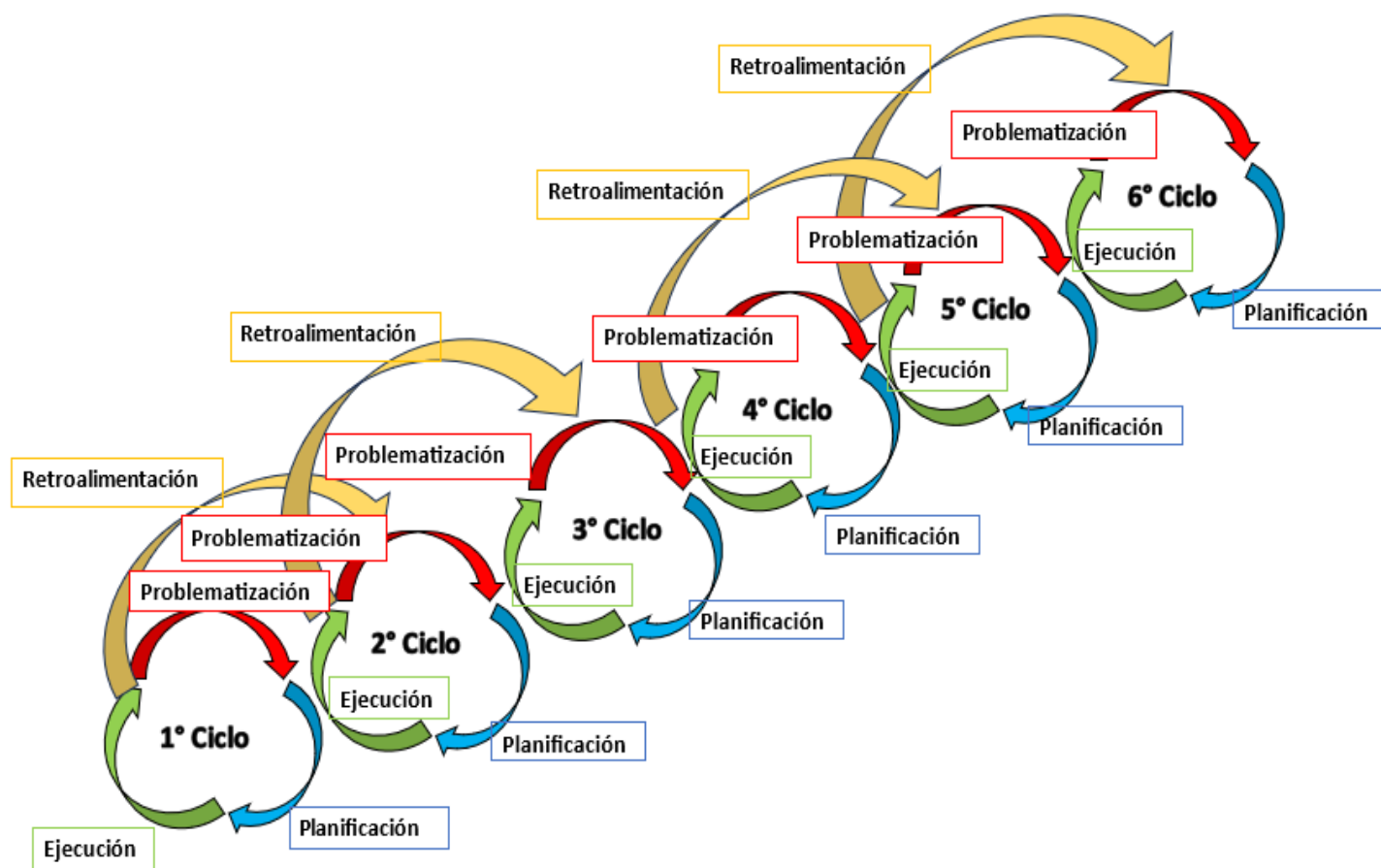
integradores de los estudiantes para presentarlos en la siguiente fase.

Retroalimentación

Finalmente, en la sexta semana nos reuníamos los docentes y alumnos para la fase de retroalimentación a partir de las experiencias del desarrollo del proyecto para detectar áreas de oportunidad como una mejora para el ciclo subsecuente con la finalidad de identificar una nueva problemática para el ciclo subsecuente a partir de las observaciones de cada uno de los docentes y de las opiniones de los alumnos.

Los productos integradores que se entregaron en cada ciclo fueron “la construcción de los antecedentes familiares” para el primer ciclo, para el 2° ciclo fue “El análisis estadístico de las medidas antropométricas de los estudiantes de Preparatoria de la Escuela Maria Luisa Pacheco”, para el 3° ciclo se estableció la elaboración del “Análisis de la alimentación de los estudiantes por semana, el consumo de Kcal recomendadas y su actividad física”, para el 4° ciclo se determinó la elaboración de “Un circuito diseñado por los estudiantes para mejorar la actividad física durante sus clases de educación física y la elaboración de un recetario para una buena alimentación en su clase de gastronomía”, para el 5° ciclo se decidió realizar “Entrevistas con la comunidad MLP utilizando las redes sociales” para difundir información de la importancia del cuidado de la salud física y finalmente para el 6° ciclo se estableció elaborar una “Feria del cuidado de la salud física en donde los estudiantes compartieran sus experiencias y aprendizajes para mejorar sus hábitos alimenticios y una serie conferencias impartidas por especialistas”.

Figura 3. Esquema de la Investigación -Acción para la implementación del ABP interdisciplinar



Fuente: Elaboración propia

Trabajo de campo

El trabajo de campo se refiere a la recopilación de datos e información que nos sirvió para responder nuestras preguntas y objetivos de investigación, para ello utilizamos un conjunto de instrumentos que nos permitieron estudiar la motivación intrínseca de los estudiantes, la cual, es nuestro objeto de estudio. Cabe mencionar que nuestra investigación es de tipo cualitativo ya que nos ayuda “a comprender fenómenos desde la perspectiva de quienes lo viven y cuando buscamos patrones y diferencias en estas experiencias y su significado” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.9), es decir, para este trabajo nos enfocamos en las opiniones subjetivas de los estudiantes de la sección preparatoria y cuyo alcance fue

descriptivo debido a que, “pretenden especificar las propiedades, características, y perfiles de personas, grupos, comunidades, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

El trabajo de campo inicio el 28 de Agosto del 2023 y como tal finalizó el 15 de junio del 2024. A continuación, se describe de manera amplia como se realizó el trabajo para cada técnica y asu vez como los intrumentos nos apoyaron a obtener la información que posteriormente fue analizada.

- a) **Entrevista semiestructurada** Se realizó un cuestionario de preguntas abiertas, fue revisado por otros expertos con la finalidad de evitar que el interrogatorio generará un sesgo al solicitar la opinion de los alumnos, buscamos causar un entorno de comodidad para que los estudiantes pudieran responder con seguridad, era muy importante que el interrogatorio nos proporcionará la informaciónn útil y necesaria a partir de las experiencias de los alumnos en el ciclo escolar anterior y las expectativas que tenian para este nuevo ciclo esoclar que iniciaba. Por esta razón fue que decidimos que el diagnóstico se aplicara la primera semana de clases y trabajamos con las entrevistas el día 28 de Agosto del 2023, incluso se decidió que antes de presentar el cuadro para la asignatura para este nuevo ciclo escolar, se realizaron las entrevistas como una mesa de diálogo con el grupo para ecuchar sus opiniones.

La entrevista se aplicó primero con los estudiantes de tercer año, lanzando una pregunta para que los estudiantes pudieran aperturarse al diálogo expresando sus opiniones de su experiencia, la sesión duró 50 minutos y se grabó por medio de una nota de voz; como punto estratégico se utilizaron tres dispositivos móviles ubicados en diferentes puntos del aula para garantizar que todas las opiniones fueran registradas. Los estudiantes que participaron en este grupo fueron 13, de los cuales 4 fueron mujeres y 9 hombres cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años; la sesión fue llevaba a cabo por la docente e investigadora de este trabajo con la participación de la Directora de la Sección Preparatoria.

Se repitió el mismo ejercicio, en el grupo de primer año de la misma sección respetando las condiciones que se hizo en el otro grupo, con la finalidad de regular ciertas variables para garantizrzar que las opiniones se dieran en la misma igualdad

de condiciones, la sesión duró 38 minutos. Para este grupo participaron 8 estudiantes de las cuales 5 son mujeres y 3 hombres cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años.

Cabe mencionar que las preguntas que se realizaron a los estudiantes fueron las mismas en ambos grupos y el orden en que se fueron interrogando fue el mismo para poder analizar una comparativa entre estos grupos de estudio.

- b) **Inventario de Motivación Intrínseca (IMI)** Se realizó una búsqueda de instrumentos para medir la motivación intrínseca que ya se hubieran validado, con la finalidad de que la validación permitiera que nuestros resultados obtenidos fueran certeros. Después de una búsqueda exhaustiva, elegimos para nuestra investigación el instrumento (IMI) de Ryan (1982) que ya ha sido validado por otros autores McAuley, Duncan y Tammen (1989), Plant y Ryan (1985), Ryan, Connell y Plant (1990), Ryan, Koestner y Deci (1991), Deci, Eghrari, Patrick y Leone (1994), Ryan, Connell y Plant (1990), Ryan, Koestner y Deci (1991), Kooiman, Li, Wesolek y Kim (2015) y Choi, Mogami, Medalia (2010).

Los autores que han validado este instrumento, mencionan que el orden en que se presenten los ítems y las subescalas, la modificación que se realizó entre ellos, la cantidad de ítems que se presenten, así como desear omitir algunas subescalas de las 7 (la séptima correspondiente a “Relación” aún no ha sido validada, sin embargo los autores señalan que la información que otorga no afecta la validez del instrumento) que contiene actualmente el instrumento no desvalidan el instrumento.

Para nuestra investigación decidimos respetar las 7 subescalas y los 45 ítems totales del instrumento, cabe mencionar que adecuamos los ítems al contexto y al objeto de estudio para el presente trabajo.

El instrumento fue revisado antes de aplicarse con la finalidad de garantizar que no existiera un sesgo y que la información recopilada permitiera analizar de manera eficiente la motivación intrínseca de los estudiantes de la sección Preparatoria de la Escuela María Luisa Pacheco.

Antes de aplicar el instrumento se solicitó permiso a las autoridades pertinentes de la Institución. El instrumento (IMI) se aplicó al siguiente día de la sesión de la entrevista

semiestructurada con el alumnado, se les entregó en físico a cada uno de los participantes y se les explicó las instrucciones para contestarlo, fue importante resaltarles y explicarles la escala tipo Likert para que los estudiantes asignaran el valor para cada ítem.

Se les asignó un número al azar por medio de un sorteo, para que en la prueba colocaran el número y no su nombre para conservar el anonimato de los estudiantes y se sintieran en confianza de responder. No se les dio un límite de tiempo para que contestaran el instrumento para que lo respondieran sin presión, los primeros estudiantes lo entregaron a los 25 minutos y los que más demoraron la entregaron a los 45 minutos.

Para la aplicación de este instrumento, juntamos a los estudiantes de primer y tercer año en el salón de usos múltiples para mantener las mismas condiciones con nuestros sujetos de estudio.

- c) **Diario de campo** Para este trabajo de investigación utilizamos un diario de campo para registrar en él las observaciones, participaciones, actitudes, problemáticas e interacciones, en todas las sesiones que se dieron tanto en los alumnos como con los docentes que participaron en la investigación.

Se inició el registro el día 14 de agosto del 2023, con la primera reunión con la directora de la sección Preparatoria donde se abordó la implementación del ABP para el presente ciclo escolar; la siguiente sesión que se registró fue el 25 de agosto del 2023 con todos los docentes y la directora para explicarles el desarrollo del ABP Multidisciplinario en términos generales.

En la semana del 4 al 8 de Septiembre del 2023, nos reunimos en el salón de usos múltiples los alumnos de Primer y Tercer año de Preparatoria, todos los docentes de la sección Preparatoria y la Directora; para abordar las problemáticas que los estudiantes trabajaran mediante la implementación del ABP multidisciplinario.

Cada sesión duró 45 minutos y en ellas se abordaron los principios de la metodología y como los estudiantes debían trabajar desde el aula, escuela y comunidad. Después de escuchar las opiniones de los alumnos, se tituló al proyecto “El cuidado de la salud física y emocional de los estudiantes de la Preparatoria María Luisa Pacheco” y el día 8 de Septiembre, diseñamos en una tabla la estructura del ABP que incluye los

contenidos, fechas de entrega de los productos finales, docentes que participan y momentos en que lo hacen, fue revisada por la directora para dar su VoBo. Todas las opiniones, observaciones e ideas que surgían en la sesión se registró en el diario de campo.

Cada 6 semanas que se entrega un producto final del ABP, se realiza una sesión con los estudiantes de Preparatoria del Primer y Tercer año, los docentes de la sección Preparatoria y la Directora, en el salón de usos múltiples con la finalidad de dar una retroalimentación de la problemática que se está abordando, escuchar las limitaciones o problemas a los que se enfrentaron y poner en debate el siguiente producto a entregar para realizar las adecuaciones pertinentes siempre escuchando la opinión de los alumnos.

Cada consejo técnico, dedicamos una hora todos los docentes de la sección Preparatoria para abordar desde nuestra subjetividad los logros y lo que nos falta por lograr en nuestros estudiantes a través de la metodología del ABP para anotar la retroalimentación y sugerencias para el siguiente mes.

Todas las sesiones que se tienen son registradas en el diario de campo como un apoyo que nos ayude a profundizar en nuestra investigación.

Métodos de análisis de la información

Las entrevistas fueron capturadas en formato Word, se respetó las opiniones textuales como las dieron los estudiantes sin modificar ningún argumento, se colocaron los signos de puntuación para enfocar la entonación que dieron los estudiantes al momento de la entrevista.; la captura no incluye los nombres de los estudiantes para resguardar su identidad, dicha información se utilizó en la interpretación de los gráficos obtenidos a partir del instrumento (IMI).

Para el análisis del IMI, el valor de los 45 ítems del instrumento fue capturado en un formato de Excel respetando los principios que el propio instrumento establece, a los ítems que estaban marcados con una (R) se les resto el valor de 8 de acuerdo con la normatividad del instrumento. La escala tipo Likert se establece del 1 al 7, siendo (1) Nada cierto y (7) Totalmente cierto; sin embargo, para nuestro análisis en los gráficos decidimos hacer un

ajuste estableciendo nuestra escala del 0 al 6, donde (0) es Nada cierto y (6) es Totalmente cierto con la finalidad de que visualmente en los gráficos fuera más comprensible a la siempre observación e interpretación de los gráficos.

Se realizó un gráfico por cada subescala (interés/disfrute, competencia percibida, esfuerzo, valor/utilidad, presión y tensión, elección percibida y relación) de ambos grupos, un gráfico comparando la motivación de los estudiantes y de primer año con los de tercer año. Cada gráfico fue interpretado, respetando los criterios y normatividad propia del instrumento (IMI), además utilizamos los datos obtenidos a partir de las entrevistas para hacer un análisis completo entre ambos instrumentos.

Finalmente, el diario de campo fue capturado en Formato Word que incluí observaciones, actitudes y retroalimentación de las sesiones con los estudiantes y docentes en la implementación de la metodología del ABP multidisciplinario; esta información sirvió como un apoyo para profundizar en el trabajo de investigación en la interpretación y en el análisis en conjunto de los resultados

Capítulo IV. Resultados

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos a partir de los instrumentos que empleamos para responder nuestras preguntas de investigación y cumplir con nuestros objetivos de investigación; la metodología que empleamos para el desarrollo del ABP multidisciplinario fue una investigación-acción.

El instrumento (IMI) fue analizado respetando los principios establecidos para el propio instrumento; las opiniones de los estudiantes que recopilamos a partir de las entrevistas semiestructuradas se utilizaron para profundizar en la interpretación de los resultados y el diario de campo fue un apoyo para describir de manera más detallada nuestra metodología y para profundizar en nuestro trabajo de investigación.

Los resultados se presentan en dos secciones, debido a que nuestro trabajo fue transversal; mostramos en primer plano los resultados obtenidos a partir del diagnóstico y en segundo plano los resultados subsecuentes a la implementación de la metodología del ABP multidisciplinario para analizar de manera más profunda la comparación de la motivación intrínseca en los estudiantes como nuestro objeto de estudio.

Diagnóstico de necesidades sobre motivación intrínseca

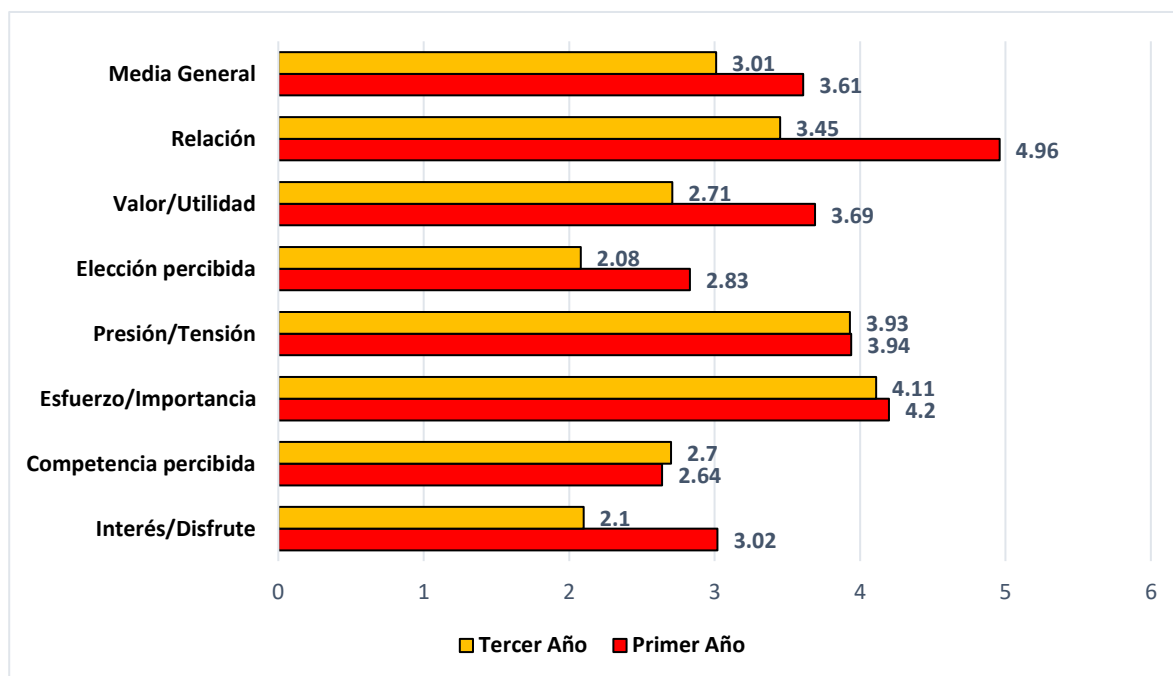
Resultados iniciales obtenidos a partir del IMI

Comenzaré por presentar los resultados del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) (Ryan, 1982). Como expliqué, este instrumento está integrado por 7 subescalas y 45 ítems. En el gráfico 19, podemos observar que el grado de motivación general en los estudiantes de Primer año fue de 3.61, mientras que para los estudiantes de Tercer año la Media general fue de 3.01, lo que evidencia de manera clara que los estudiantes de primer año se encuentran más motivados que los estudiantes de tercer año, para explicar de manera clara la razón analizaremos más adelante cada dimensión. Participaron de primer año, 8 estudiantes de los cuales 5 son mujeres y 3 hombres cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años. Mientras que para tercer año fueron 13, de los cuales 4 fueron mujeres y 9 hombres cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años.

En el gráfico siguiente, presento las medias de cada dimensión, así como la media general.

La media fue obtenida siguiendo la escala del 0 al 6 de los puntajes obtenidos por los estudiantes, posteriormente se realizó la suma parcial por dimensión de cada subescala establecida en el instrumento. Se realizó la corrección del ítem como se establece en la norma del instrumento.

Gráfico 19. Motivación Intrínseca de los estudiantes de primer y tercer año de preparatoria



Fuente: Elaboración propia

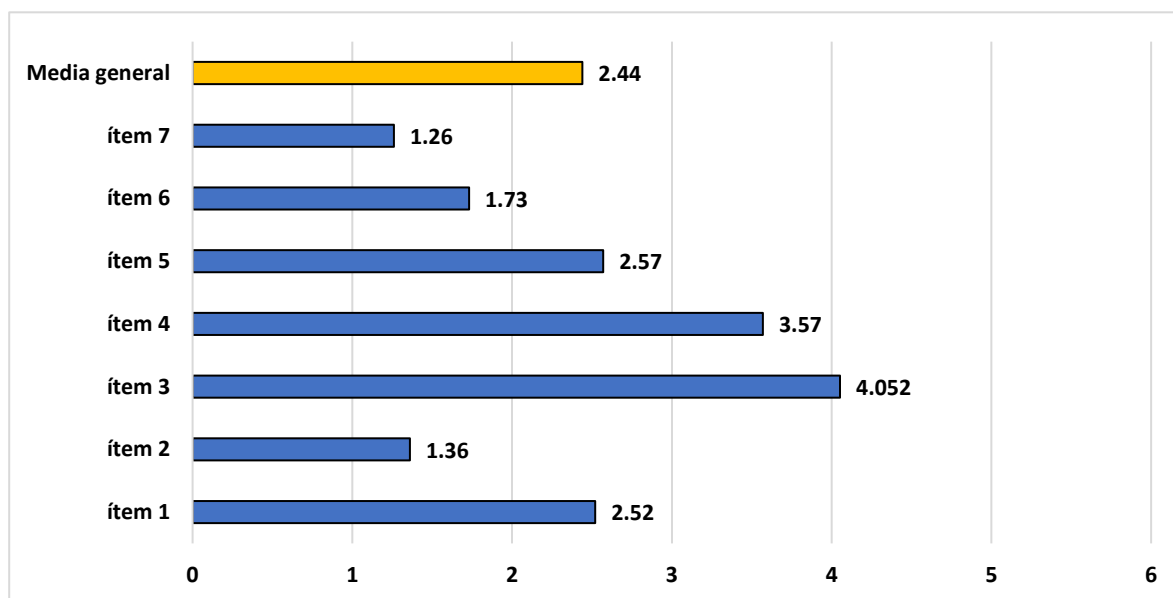
En esta gráfica podemos observar en la dimensión de Interés/Disfrute los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 3.61 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 3.01, la interpretación que le hemos dado a este resultado es que los estudiantes no disfrutaban los procesos tradicionales de evaluación, ya que no mantienen su atención en absoluto y esto desvirtúa el proceso de evaluación resultando para ellos tedioso, aburrido y les genera disgusto. En la dimensión de competencia percibida los estudiantes de primer año obtuvieron un valor en la Media general de 2.64; mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 2.7, lo cual refleja que los estudiantes consideran que el desarrollo de actividades y evaluaciones del ciclo escolar 2022-2023, no se sintieron bien durante el proceso y terminaron no sintiéndose satisfechos con su desempeño e incluso reconocen tener dificultad al momento de realizar las actividades y evaluaciones que sus maestros les

solicitaron durante el ciclo escolar. En la dimensión Esfuerzo/Importancia los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.2 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 4.11, cabe mencionar que fue la dimensión que tuvo el valor mayor para los estudiantes de tercer año, esto refleja que los estudiantes consideran que se esforzaban mucho al momento de realizar las actividades y evaluaciones durante el ciclo escolar 2022-2023, ya que consideran que era un proceso de suma importancia para ellos y refieren estar comprometidos al momento de ejecutar el proceso de evaluación. En la dimensión Presión/Tensión los alumnos de primer año obtuvieron un valor de 3.94 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 3.93, esto refleja que los alumnos experimentaban nerviosismo, ansiedad y presionados al momento de realizar las evaluaciones tradicionales y las actividades que el profesorado les solicito como requisito para acreditar el ciclo escolar 2022-2023. En la dimensión Elección Percibida, los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 2.83 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 2.08 siendo el valor más bajo en ambos grupos, lo cual hemos interpretado como que la opinión de los alumnos no fue escuchada por sus docentes al momento de asignar las actividades que debían desarrollar y/o los procesos evaluativos, es decir, los alumnos consideran que los docentes imponían la forma de trabajar y terminaron sintiéndose obligados a hacerlo, sin que sus necesidades fueran atendidas por el profesorado. En la dimensión de Valor/Utilidad los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 3.69 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 2.71, lo que significa que los estudiantes consideran que las actividades y las evaluaciones que desarrollaron durante el ciclo escolar 2022-2023, tuvo poco significado para ellos y no les aportaron los aprendizajes significativos que ellos esperaban y terminaron por considerar que tanto las evaluaciones como las actividades no son importantes para ellos. Finalmente, en la dimensión de Relación los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.96 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 3.45, siendo el valor más alto para los estudiantes de primer año, lo cual significa que los estudiantes de primer año tenía mayor relación con sus docentes y compañeros, mientras que los de tercer año no tenía una muy buena relación con los maestros y compañeros, sin embargo, confían en que si existe una mejor interacción entre ellos podría mejorar la relación, los estudiantes podrían trabajar mejor y confiar en sus maestros y compañeros.

En síntesis, para los estudiantes de primer año la subescala con mayor valor obtenido fue Relación y la de menor valor fue Competencia Percibida; de lo anterior podemos deducir que los estudiantes tuvieron una buena relación con sus docentes y compañeros en el ciclo escolar 2022-2023, por el contrario terminaron no sintiéndose satisfechos con su desempeño en el ciclo escolar anterior. Mientras que para los estudiantes de tercer año, la subescala con mayor valor obtenido fue Esfuerzo e Importancia y la de menor valor fue Interés/Disfrute; de lo anterior podemos deducir que los estudiantes consideran que se esforzaban mucho al momento de realizar las actividades y evaluaciones, porque para ellos era muy importante, sin embargo, no disfrutaban los procesos tradicionales de evaluación, les parecen aburridos y tediosos, no terminan por captar la atención y termina disgustando a los estudiantes. Ambas dimensiones representan un área de oportunidad para una mejora a través de la implementación del ABP multidisciplinario, para ambos grupos de estudio.

La gráfica 20, muestra la sumatoria parcal de las preguntas de la 1 a la 7, correspondiente a la dimensión de Interés/Disfrute obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba IMI (Inventario de Motivación Intrínseca).

Gráfico 20. Subescala de Interés/Disfrute



Fuente: Elaboración propia

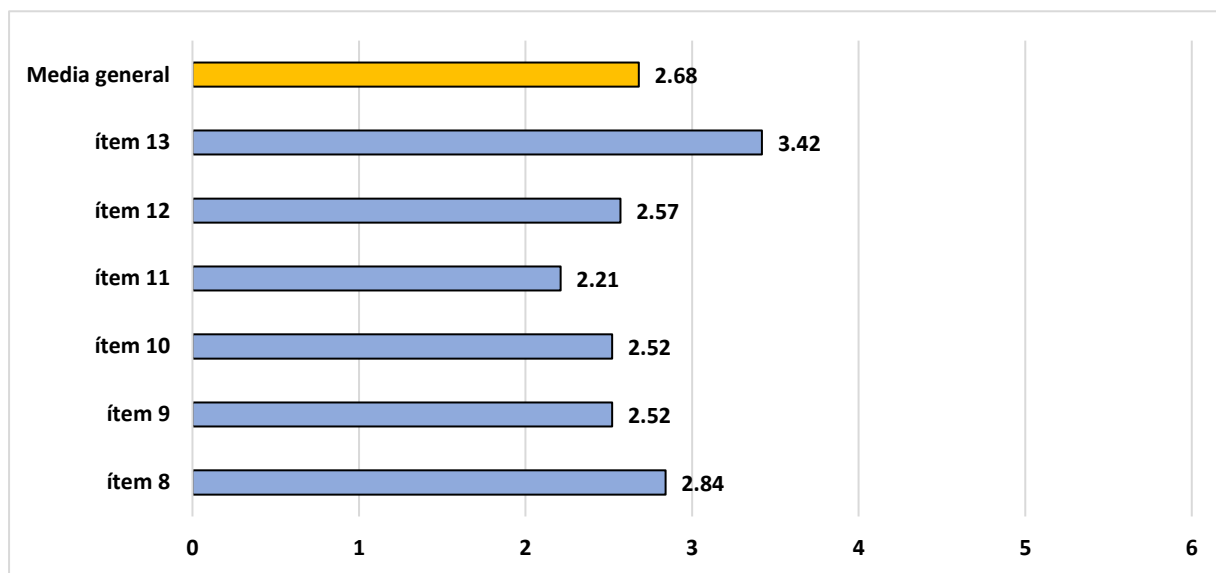
El primer ítem tiene el objetivo de buscar si los estudiantes disfrutaron mucho el proceso de las actividades y evaluaciones que sus docentes les asignaron para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos un valor de 2.52 en la Media, lo cual significa que los estudiantes

no disfrutaban el proceso. En ítem 2 se obtuvo un valor en la Media del 1.36 y refleja que para los estudiantes el proceso de evaluación y las actividades que realizaron con sus docentes no fue divertido.

En síntesis, en el ítem 3, la Media obtenida fue del 4.052, siendo el valor más alto, lo que significa que para los estudiantes las actividades realizadas y las evaluaciones fueron aburridas. Mientras que en el ítem 4, la Media obtenida fue de 3.57 lo cual explica que las actividades y evaluaciones para los estudiantes fueron poco interesantes. Este valor se relaciona con los ítems 6 y 7, cuya cifra de 1.73 y 1.26, respectivamente, siendo las más bajas de esta subescala; esto refleja que para los estudiantes las actividades y las evaluaciones, no les parecieron interesantes y no las concibieron en su pensamiento como interesantes al momento de realizarlas.

La gráfica 21, muestra la sumatoria parcial de los ítems de la 8 al 13, correspondiente a la dimensión de Competencia Percibida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplico el instrumento (IMI), para evaluar su Motivación Intrínseca.

Gráfica 21. Subescala de Competencia Percibida



Fuente: Elaboración propia

El ítem 8 tiene el objetivo de mostrar la percepción de que los estudiantes se sintieran competentes al momento de realizar las actividades y evaluaciones que sus docentes les asignaron para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 2.84, lo cual

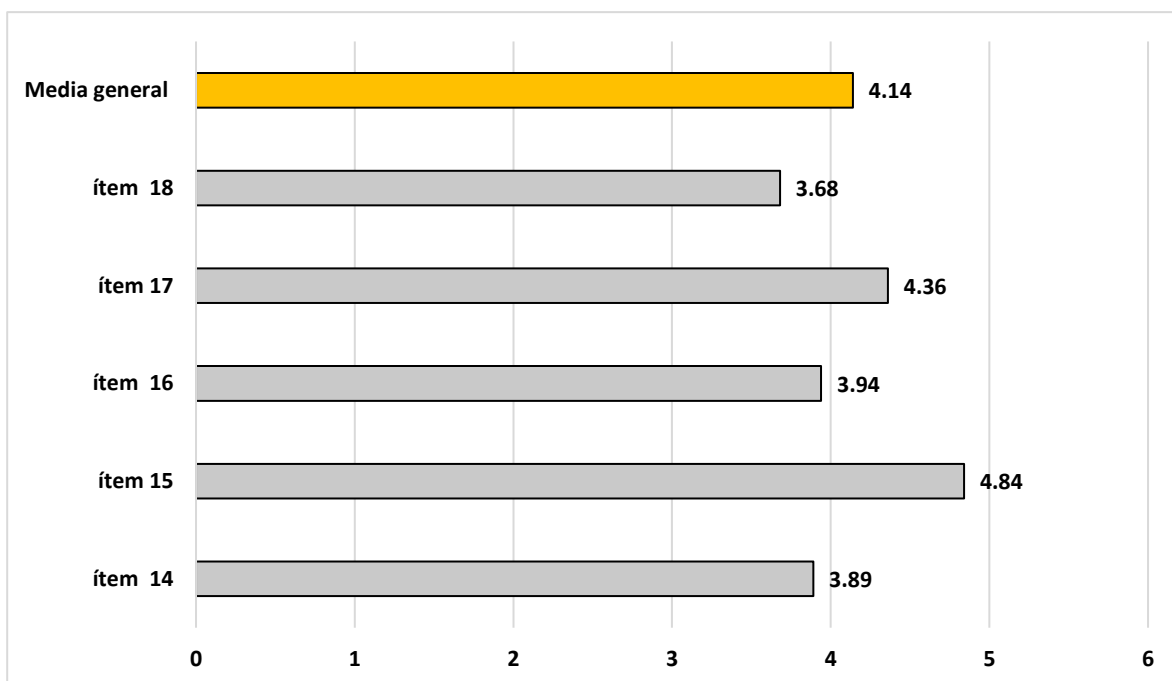
significa que los estudiantes no les iba muy bien en las actividades y evaluaciones. En el ítem 9, se obtuvo un valor en la Media del 2.52, lo que significa que para los estudiantes no consideran que en el proceso de evaluación y las actividades que realizaron con sus docentes fueran más competentes en comparación con sus compañeros. En el ítem 10, la Media

obtenida fue del 2.52, lo que significa que los estudiantes no se sintieron competentes después de trabajar en un periodo de tiempo en las actividades realizadas y las evaluaciones. Finalmente, en el ítem 12, la Media obtenida fue de 2.57 lo cual explica que los estudiantes se sintieron poco hábiles al momento de realizar las actividades y evaluaciones programadas por sus profesores.

En síntesis, en el ítem 13 el valor de la media obtenido fue de 3.42, lo cual significa que los estudiantes consideran que las actividades y evaluaciones que realizaron en el ciclo escolar anterior, era algo que ellos no podían hacer bien. Mientras que, para el ítem 11, la media fue de 3.21, siendo el valor más bajo, lo cual significa que las evaluaciones y las actividades no lograron que los estudiantes se sintieran satisfechos con su rendimiento. La media general para esta subescala fue de 2.68.

La gráfica 22, muestra la sumatoria parcial de los ítems de la 14 a la 18, correspondiente a la subescala de Esfuerzo/Importancia obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca.

Gráfico 22. Subescala Esfuerzo e Importancia



Fuente: Elaboración propia

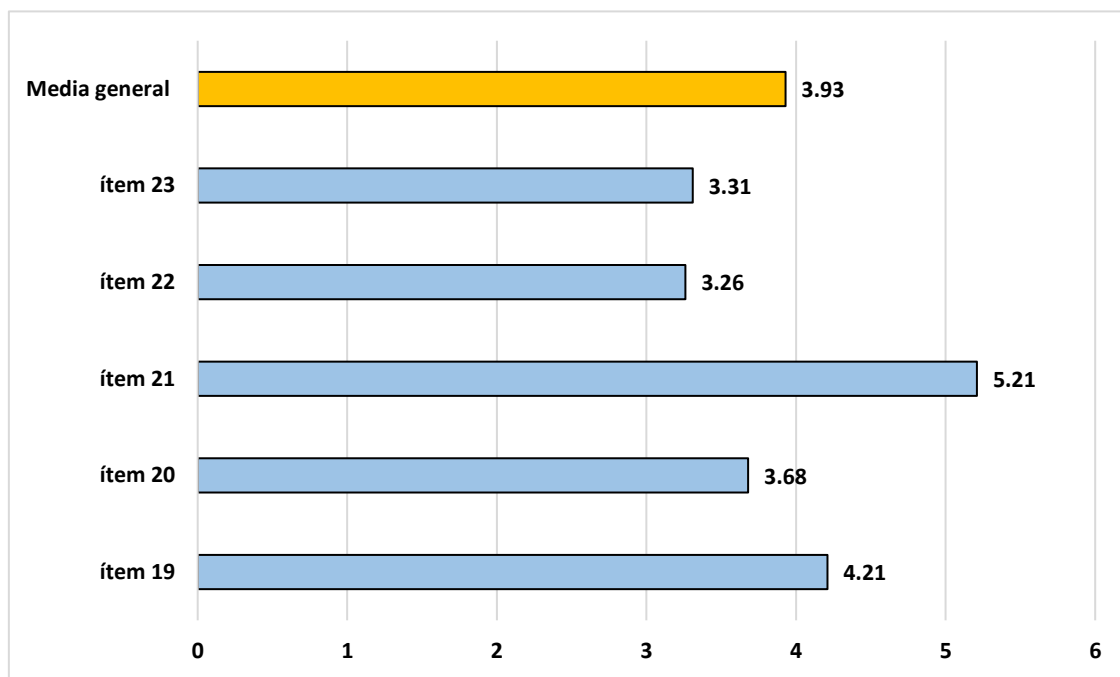
El ítem 14 tiene el objetivo de mostrar la percepción del esfuerzo e importancia que tuvo para los estudiantes realizar las actividades y evaluaciones que sus docentes les asignaron para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 3.89, lo cual significa que los estudiantes si se esforzaban al momento de realizarlas. En el ítem 15, se obtuvo un valor en la Media del 4.84, lo que significa que los estudiantes se esforzaban mucho durante el proceso de evaluación y las actividades que realizaron con sus docentes. En el ítem 16, la Media obtenida fue del 3.94, lo que significa que los estudiantes si se esforzaban para cumplir y realizar las actividades y las evaluaciones que se les asignaban.

En síntesis, para el ítem 17, la media fue de 4.36, siendo el valor más alto, lo cual significa que para los estudiantes eran importantes las evaluaciones y las actividades que les programaban sus docentes. Mientras en el ítem 18 el valor de la media obtenida fue de 3.68, siendo el valor más bajo los estudiantes consideran que pusieron mucha energía para realizar las actividades y evaluaciones que les fueron asignadas en el ciclo escolar anterior. Finalmente, la media general obtenida para esta subescala fue de 4.14.

La gráfica 23, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 19 al 23, correspondiente a la

subescala de Presión/Tensión obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca.

Gráfico 23. Subescala de Presión/Tensión



Fuente: Elaboración propia

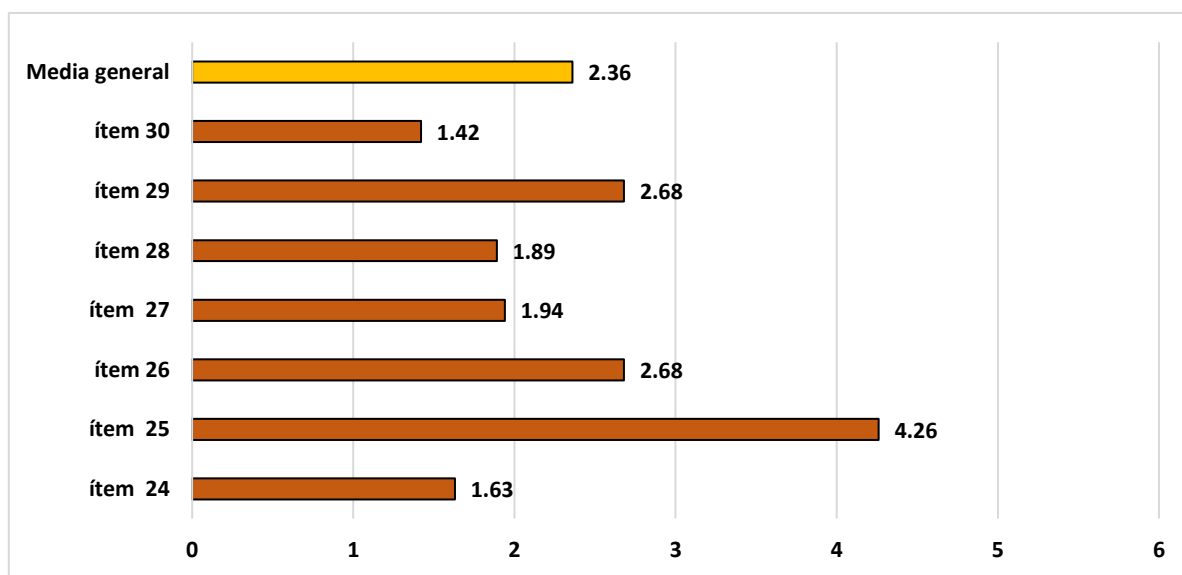
En el ítem 20, se obtuvo un valor en la Media del 3.68, lo que significa que los estudiantes se sentían tensos durante el proceso de evaluación y las actividades que realizaron con sus docentes en el ciclo anterior. En el ítem 21, la Media obtenida fue del 5.21, lo que significa que los estudiantes si se esforzaban para cumplir y realizar las actividades y las evaluaciones que se les asignaban. Finalmente, en el ítem 23 los estudiantes obtuvieron una Media de 3.31, lo que significa que los estudiantes se percibían presionados cuando realizaban las actividades y evaluaciones que les fueron asignadas en el ciclo escolar anterior.

En síntesis, el ítem 19 tiene el objetivo de mostrar el nerviosismo que percibieron los estudiantes al momento de realizar las actividades y evaluaciones que sus docentes les asignaron para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 4.21, siendo el valor más alto, lo cual significa que los estudiantes se sentían nerviosos al momento de realizarlas. Mientras que, en el ítem 22, la Media obtenida fue de 3.26, siendo el valor más bajo, lo cual refleja que los estudiantes experimentaban ansiedad al momento de realizar las

actividades y evaluaciones. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 3.93.

La gráfica 24, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 24 al 30, correspondiente a la subescala de Elección Percibida obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento y mi para evaluar la motivación intrínseca

Gráfico 24. Subescala de Elección Percibida



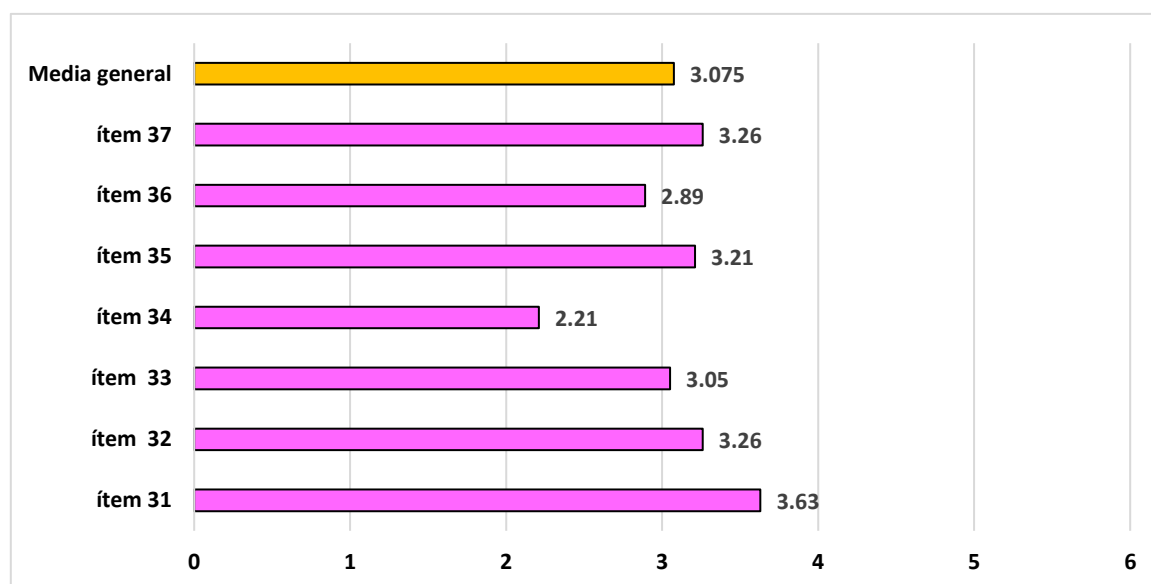
Fuente: Elaboración propia

El ítem 24 tiene como objetivo demostrar que la opinión de los estudiantes es escuchada por sus docentes al momento de realizar las actividades y evaluaciones que desarrollaron durante el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 1.63, lo cual significa que la opinión de los estudiantes no era escuchada por sus docentes para elegir las actividades y las evaluaciones que ellos debían realizar. En el ítem 26, la Media obtenida fue del 2.68, lo que significa que los estudiantes realmente no pudieron elegir las actividades y las evaluaciones que se les asignaban sus docentes. Mientras que, para el ítem 27, la media fue de 1.94, lo cual significa que los estudiantes sintieron que debían realizar las actividades, es decir, percibieron el proceso como una obligación tanto las evaluaciones y las actividades que les programaban sus docentes. En el ítem 28, la Media obtenida fue de 1.89, lo cual refleja que los estudiantes realizaban las actividades y evaluaciones porque sentían debían hacerlas.

En síntesis, en el ítem 25, se obtuvo un valor en la Media del 4.26, siendo el valor más alto para esta subescala, lo que significa que los estudiantes no habían elegido las actividades, ni las evaluaciones que realizaron con sus docentes en el ciclo anterior. Mientras, en los ítems 29 y 30, las Medias obtenidas fueron 2.68 y 1.42 respectivamente, siendo el ítem 3° el del valor más bajo, lo cual significa que los estudiantes realizaban las actividades y evaluaciones porque no tenían otra opción y tenían que hacerlo por obligación. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 2.36.

La Gráfica 25, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 31 al 37, correspondiente hoy a la subescala de Valor/Utilidad obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca.

Gráfica 25. Subescala de Valor/Utilidad



Fuente: Elaboración propia

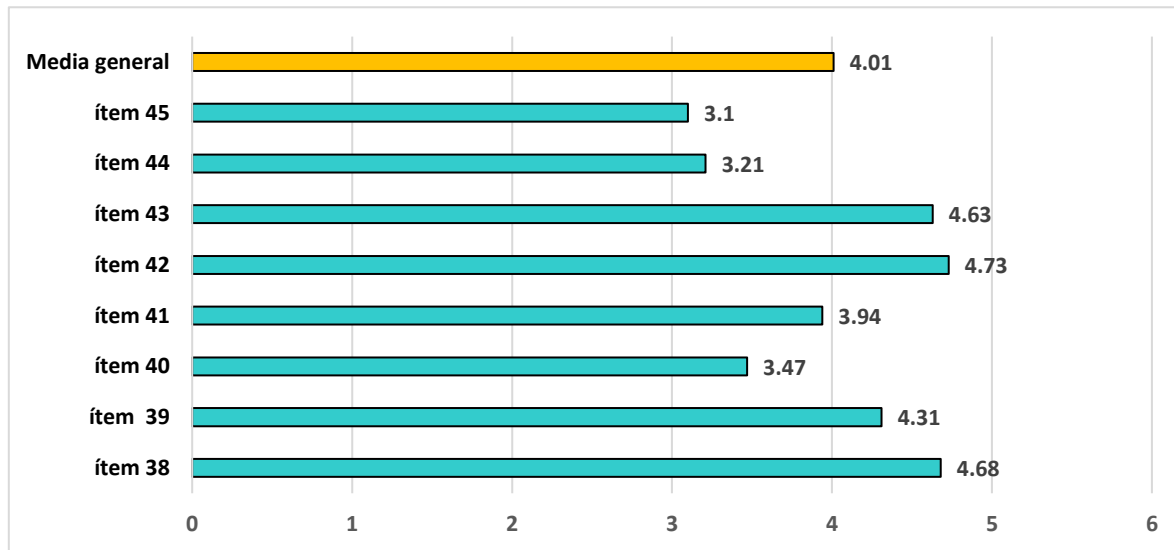
En el ítem 32, se obtuvo un valor en la Media del 3.26, lo que significa que para los estudiantes realizar el proceso de evaluación y las actividades asignadas por sus docentes eran poco útiles para sus aprendizajes. En el ítem 33, la Media obtenida fue del 3.05, lo que significa que para los estudiantes realizar las actividades y las evaluaciones que se les asignaban sus profesores aportaban pocos aprendizajes significativos para ellos. En el ítem 35, la Media obtenida fue de 3.21, lo cual refleja que los estudiantes experimentaban ansiedad al momento de realizar las actividades y evaluaciones. En el ítem 36, la Media obtenida fue

de 2.89 consideran los estudiantes que una adecuación en las actividades y evaluaciones podrían resultar beneficiosas para ellos. Finalmente, el ítem 37, la Media obtenida fue de 3.26, lo que significa que las evaluaciones son importantes para los estudiantes.

En síntesis, el ítem 31 tiene el objetivo de mostrar la utilidad que representa para los estudiantes realizar las actividades y evaluaciones que sus docentes les asignaron para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 3.63, siendo el valor más alto para esta subescala, lo cual significa que para los estudiantes tanto las actividades como las evaluaciones que les asignaron sus docentes tenían poco valor para ellos. Mientras que, para el ítem 34, la media fue de 2.21, siendo el valor más bajo para esta subescala, lo cual significa que los estudiantes están poco dispuestos a volver a realizar las mismas actividades y evaluaciones que les asignaron sus docentes en el ciclo anterior. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 3.075.

La gráfica 26, muestra la sumatoria de los ítems del 38 al 45, correspondiente a la subescala de Relación obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca.

Gráfico 26. Subescala de Relación



Fuente: Elaboración propia

El ítem 38 tiene el objetivo de mostrar la relación que tenían los estudiantes con sus maestros al momento de realizar las actividades y evaluaciones que les fueron asignadas para el ciclo escolar 2022-2023, de lo cual obtuvimos una Media del 4.68, lo cual significa que para los estudiantes se sentían distantes con sus docentes al momento de ejecutar las actividades y las evaluaciones. En el ítem 39, se obtuvo un valor en la Media del 4.31, los estudiantes reflejan difícilmente pudieron llegar a tener una relación de amistad con sus maestros. En el ítem 40, la Media obtenida fue del 3.47, lo cual significa que los estudiantes confían poco en sus profesores. Mientras que, para el ítem 41, la media fue de 3.94, siendo el valor más alto para estas subescalas, lo cual significa que a los estudiantes les gustaría interactuar más a menudo con sus maestros. En la pregunta 43, el valor de la Media fue de 4.63 los estudiantes consideran que si pueden y desean confiar más en sus maestros. En la pregunta 44, la Media obtenida fue de 4.73 consideran los estudiantes que, aunque interactúen más con sus maestros la relación de amistad con ellos no se alcanzaría.

En síntesis, en el ítem 42, la Media obtenida fue de 4.73, siendo el valor más alto para esta subescala, lo cual significa que en ella los estudiantes reflejan que les gustaría relacionarme más con sus maestros en un futuro. Mientras el ítem 45, la Media obtenida fue de 3.1, siendo el valor más bajo para esta subescala lo que significa que los estudiantes si se sienten cercanos a sus maestros. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala

fue de 4.01.

Entrevistas semiestructuradas grupales iniciales

En la entrevista participaron 21 estudiantes de la Sección Preparatoria de la Escuela María Luisa Pacheco, de los cuales 9 son mujeres y 12 hombres cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años.

En el caso de los alumnos de primer año, los estudiantes respondieron para el ciclo escolar 2022-2023, no se sentían motivados, por el contrario, se sentían nerviosos, muy agotados e incluso una estudiante refirió sentirse agobiada, muy presionada y sentía que no se estaba esforzando lo suficiente. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes respondió sentirse muy motivado para este ciclo escolar 2023-2024. Los estudiantes refirieron sentir que la pandemia les afectó mucho en su motivación, que durante la pandemia no sentían la aficción pero que los problemas vinieron después cuando regresaron a la modalidad presencial, que les costó mucho volver a incorporarse y que eso los desmotivó. Refieren sentirse motivados a terminar su educación media superior ya que para ellos representa la posibilidad de tener acceso a una buena universidad y alcanzar una beca para una Universidad de prestigio. Dos estudiantes afirmaron que si han pensado abandonar sus estudios porque se estresan demasiado e incluso una estudiante informó que si dejó sus estudios por 6 meses y después retomó; una estudiante más refirió que a veces le falta motivación para continuar con sus estudios pero que como sus familiares le dicen que no deje de hacerlo porque eso afectará su futuro continúa estudiando. Un estudiante explicó que, si ha pensado muchas veces dejar sus estudios, porque él tiene otros propósitos de vida que la escuela no le puede dar. Mientras que una estudiante, refirió que muchas veces siente que las cosas que le enseñan en la escuela no las va a aplicar en su vida y termina sintiéndose insatisfecha e incluso termina por sentirse muy frustrada por pensar en su vida futura. Finalmente, los estudiantes respondieron que se ven en 10 años teniendo negocios, viajando por el mundo, estudiando en otro país y en competencias mundiales de ejercicios de montaña.

Por otro lado, los estudiantes de tercer año respondieron sentirse muy desmotivados en el ciclo escolar anterior debido a que los maestros parecían no disfrutar su trabajo, hacían clases tediosas y no lograban captar la atención de los estudiantes, una estudiante nos respondió que

muchos de sus maestros le cambiaban los procesos de evaluación a cada momento y que no tomaban en cuenta sus avances, eso la terminaba haciéndose sentir frustrada y desmotivada. Un estudiante más refirió no sentirse motivado y que hace las cosas solo por cumplir debido a que los trabajos son muy repetitivos y las clases tediosas. Sin embargo, para este año los estudiantes refirieron sentirse motivados debido a que ya es su último año, además, ante la nueva plantilla de docentes consideran que ellos sí podrán motivarlos y atender sus necesidades, se sienten comprometidos con su vida futura, desean cambiar cosas de ellos para mejorar este ciclo escolar, los motiva terminar su etapa de educación media superior como una meta personal, subir su promedio para tener la oportunidad de aspirar a una universidad de prestigio o conseguir una beca. Los estudiantes refieren que la pandemia si afecto su nivel de motivación para continuar sus estudios, las jornadas les parecían tediosas y sentían que no estaban aprendiendo, el aislamiento lo hizo sentirse desmotivados, la mayoría sentía que sus docentes no captaban su atención y que los saturaban tanto de tareas que terminaban por entregar todo con retraso y la mayoría considera que se sentían muy estresados, presionados y nerviosos no solo por la escuela si no por todo lo que se estaba viviendo en la afección de salud, que perdieron el ritmo de la escuela y cuando se incorporaron nuevamente les costó mucho adaptarse y fue donde más se sintieron desmotivados. Los estudiantes refirieron que, si los docentes mejorarán en sus clases, fueran más dinámicas o implementaran otro tipo de estrategias para evaluarlos eso los motivaría, sobre todo si los docentes se enfocarán en las necesidades que tienen los jóvenes porque muchas veces los métodos tradicionales los llevan a pensar que lo que aprenden en la escuela no les servirá en su vida futura. Los que más motiva los estudiantes a concluir su educación media superior es continuar con su educación superior logrando la licenciatura que siempre han deseado, en las Universidades que ellos quieren siendo una continuidad de sus metas personales. Finalmente, los estudiantes respondieron verse en 10 años emprendiendo, con sus profesiones concluidas y ejerciéndolas con éxito, independientes y con negocios propios para tener tiempo para sus hobbies.

Análisis de la relación entre las entrevistas iniciales y los resultados del IMI

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del (IMI) y las entrevistas semiestructuradas podemos deducir que lo que respecta a la subescala de Interés/Disfrute el valor obtenido a partir del IMI coincide con las respuestas obtenidas con los estudiantes, ya que consideran que las actividades realizadas con sus docentes en el ciclo escolar 2022-2023 resultaron tediosas, que no representaban una relevancia al hacerlas, además, no captaban su atención y terminaban pensando que no lograrían en ellos aprendizajes significativos y esto los llevaba a desmotivarse.

Por otro lado, en la subescala de Competencia percibida el valor obtenido coincide con la información recopilada a partir de las entrevistas semiestructuradas con los alumnos, debido a que ellos consideran que las actividades que realizaron con sus docentes eran tediosas y eso dificultaba su desempeño, a tal grado de no sentirse competentes para desarrollarlas y esto afectó a su motivación intrínseca.

Respecto a la subescala de Esfuerzo e Importancia, coincide con las respuestas de los alumnos a partir de las entrevistas debido a que realizaban las actividades que les solicitaban sus maestros solo por cumplir, pero que no resultaba relevante para ellos. Están convencidos de que se esforzaban para cumplir en tiempo y forma, sin embargo, las actividades eran muchas veces repetitivas y luego, los docentes les cambiaban de un momento a otro la estructura de los avances que ellos ya habían realizado y terminaban, confundidos, molestos e insatisfechos.

En la subescala de Presión/Tensión, los resultados obtenidos coinciden con las opiniones de los alumnos en las entrevistas semiestructuradas, ya que varios estudiantes explicaron que después de la pandemia les costó nuevamente adaptarse a la modalidad presencial y que la cantidad de actividades que sus docentes les dejaban terminaba por estresarlos e incluso llegaron a sentirse nerviosos, por los cambios constantes que sus docentes hacía a lo que ya había sido previamente solicitado e incluso afirman que su motivación si se vio afectada

cuando regresaron a la presencialidad.

Respecto a la subescala de Elección percibida, en las entrevistas semiestructuradas con los alumnos en ningún momento mencionaron que sus opiniones eran escuchadas, que las actividades ellos las elegían o que en algún momento sus docentes los escucharon para adecuarse a sus necesidades, por el contrario, referían que las actividades eran tediosas, aburridas, que no captaban su atención, que terminaban por hacerlo solo por cumplir pero al final consideraban que no eran útiles para ellos y se sintieron presionados e insatisfechos al realizarlas.

En la subescala de Valor/Utilidad coincide con la información recopilada a partir de las entrevistas semiestructuradas con los alumnos debido a que consideran que las actividades que realizaron con sus docentes en el ciclo anterior, no eran útiles para ellos, ya que mencionan que son constantemente repetitivas y esto les hace pensar que no son útiles para su futuro e incluso consideran que muchas cosas que aprenden en la escuela no las utilizarán más adelante o que no cumplen con las necesidades que sus metas de vida, así que simplemente se limitan a cumplir pero que no tienen un valor o una utilidad para ellos realizaran las actividades que sus docentes les asignan.

Finalmente, en la subescala de Relación que los estudiantes tienen con sus docentes los resultados obtenidos en el IMI coinciden con las entrevistas semiestructuradas debido a que consideran que si este vínculo se reforzará con ellos, podrían conectar con sus alumnos, captar su atención e incluso ellos perciben que sus docentes no tienen amor o pasión a su profesión y eso termina afectando de manera directa a los estudiantes, ya que no les pueden traducir de manera correcta los aprendizajes, porque ellos buscan que sus docentes empaticen con ellos más allá que solo dominar su disciplina y además, solicitan que las estrategias de aprendizaje sean más dinámicas para que ellos se motiven a terminar sus estudios de educación media superior, ya que de acuerdo a las entrevistas algunos estudiantes han pensado en varias ocasiones abandonar sus estudios porque consideran que la escuela no cumple con sus expectativas de vida.

En síntesis, los estudiantes de primer año tienen mayor motivación que los estudiantes de tercer año, la razón es que los de tercer año han pasado por malas experiencias con sus

docentes titulares y no los han motivado, esto refleja el valor bajo que obtuvieron en la subescala de Relación con sus docentes. En general, los estudiantes opinan que las actividades han sido tediosas y aburridas y que implementar actividades que representen aprendizajes significativos para ellos podría motivarlos a su permanencia y egreso de su educación media superior, para ello, en la siguiente fase evaluaremos su motivación intrínseca subsecuente a la implementación del ABP multidisciplinario como estrategia que mejore nuestro objeto de estudio para ambos grupos.

Ciclos de la Investigación-Acción

Ciclo 1

Problematización

En el marco del inicio del ciclo escolar 2023-2024, durante la segunda semana, los docentes involucrados en el proyecto interdisciplinario nos reunimos con los estudiantes de bachillerato para llevar a cabo la fase de problematización. El objetivo primordial de esta etapa fue identificar y analizar las problemáticas más relevantes del contexto personal, social y escolar de los estudiantes. Para ello, se abordaron una variedad de temas que incluían la salud física y emocional, así como aspectos ecológicos, económicos, culturales y sociales que afectan directa o indirectamente la vida de los jóvenes.

A partir de un diálogo participativo, los estudiantes fueron los principales protagonistas al proponer y discutir las problemáticas que percibían como prioritarias. Las propuestas presentadas fueron evaluadas y debatidas colectivamente, con un enfoque basado en el método del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios (ABPI). Finalmente, tras una cuidadosa reflexión en conjunto, tanto estudiantes como docentes seleccionamos trabajar sobre la problemática del cuidado de la salud física de los estudiantes de bachillerato. Esta elección fue motivada por la preocupación creciente sobre los hábitos de vida poco saludables que afectan a los adolescentes, tales como la falta de actividad física regular, el sedentarismo y los malos hábitos alimenticios, los cuales repercuten negativamente en su bienestar integral.

Imagen 1. Problematización con los estudiantes de la preparatoria y planta docente participante en el desarrollo del ABPI.



Planificación

Una vez seleccionada la problemática central, la siguiente fase consistió en diseñar una estrategia adecuada para abordar el tema de la salud física desde un enfoque educativo y formativo. En este sentido, se definió que el producto integrador de esta primera etapa consistiría en el registro de los antecedentes familiares de salud de cada estudiante. Este registro debía incluir datos sobre las condiciones médicas de sus padres, hermanos y abuelos, con el propósito de identificar la predisposición genética de los estudiantes a desarrollar enfermedades crónico-degenerativas, como la diabetes, hipertensión o enfermedades cardíacas.

La relevancia de este producto radicaba en que brindaría a los estudiantes una visión personalizada de los factores de riesgo a los que están expuestos por herencia familiar, lo que, a su vez, les permitiría tomar decisiones informadas sobre su estilo de vida. Además, este enfoque estaba alineado con los avances en epigenética, un campo que sugiere que los hábitos saludables pueden influir en la expresión de ciertos genes, contribuyendo a la prevención de enfermedades a lo largo del tiempo.

Para garantizar la correcta implementación del proyecto, se planificó un cronograma de trabajo que abarcaba cinco semanas de desarrollo del producto integrador. Cada semana estaba destinada a realizar avances específicos en la recopilación y análisis de la información, mientras que la sexta semana se reservó para la entrega final y la retroalimentación de los productos elaborados.

Ejecución

La fase de ejecución fue clave para materializar las ideas planteadas en la etapa de planeación. Durante esta etapa, se promovió un trabajo colaborativo entre los docentes y los estudiantes. Cada estudiante debía recopilar, con apoyo de su familia, la información pertinente sobre los antecedentes médicos de sus familiares directos. Este proceso, además de fomentar el diálogo intergeneracional, permitió a los alumnos desarrollar habilidades de investigación y análisis crítico, al tiempo que comprendían mejor los factores hereditarios que influyen en su salud.

Cada semana, los estudiantes entregaban un avance de su investigación, que era revisado por los docentes con el propósito de ofrecer retroalimentación oportuna. La retroalimentación constante no solo ayudó a asegurar la calidad de los datos recolectados, sino que también brindó a los estudiantes la posibilidad de mejorar progresivamente su trabajo, fortaleciendo su comprensión sobre la relación entre genética y salud. A lo largo de esta etapa, se puso un énfasis particular en la responsabilidad personal que cada estudiante debía asumir respecto a su bienestar, haciéndolos conscientes de que, si bien no pueden controlar su herencia genética, sí pueden influir positivamente en su salud a través de hábitos saludables.

Retroalimentación

La retroalimentación final se llevó a cabo en la sexta semana del proyecto. Durante esta etapa, los docentes realizaron una evaluación exhaustiva del producto integrador de cada estudiante, revisando no solo la calidad de la información recopilada, sino también la profundidad con la que los estudiantes habían reflexionado sobre sus propios riesgos de salud y las acciones que podrían emprender para mitigarlos.

Además, se organizó una reunión conjunta entre docentes y estudiantes para discutir las limitaciones y dificultades que surgieron durante el proceso. Entre las principales problemáticas identificadas, algunos estudiantes mencionaron la dificultad para acceder a información completa de algunos familiares debido a la falta de registros o al fallecimiento de ciertos miembros de la familia. No obstante, esta discusión permitió identificar áreas de oportunidad para mejorar la metodología en futuros ciclos, como la incorporación de herramientas alternativas para obtener información o el diseño de actividades que permitan abordar temas sensibles con mayor empatía.

Asimismo, la reunión sirvió para que los estudiantes aportaran sugerencias de mejora para el próximo ciclo, fortaleciendo así el enfoque participativo del proyecto. Se destacó la importancia de continuar profundizando en temas relacionados con la salud física, pero también se consideró la posibilidad de ampliar el alcance hacia otros factores de bienestar integral, como la salud mental y la gestión de emociones.

Imagen 2. Retroalimentación con los estudiantes de la preparatoria y planta docente participante en el desarrollo del ABPI.



Ciclo 2

Problematización

En la fase inicial del segundo ciclo del proyecto interdisciplinario, los docentes y estudiantes de bachillerato nos reunimos nuevamente para analizar y debatir las propuestas correspondientes al nuevo producto integrador. El propósito de esta etapa fue continuar con la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios (ABPI), manteniendo un enfoque participativo y colaborativo que permitiera a los estudiantes seguir explorando temas vinculados a su bienestar físico. No obstante, al reflexionar sobre los resultados del primer ciclo, se identificaron algunas limitaciones que nos llevaron a replantear ciertos aspectos del enfoque del nuevo ciclo.

Uno de los principales retos del ciclo anterior fue la dificultad que algunos estudiantes encontraron al intentar recopilar los antecedentes familiares de salud. La falta de acceso a la información, derivada del fallecimiento de familiares o de la falta de contacto con ciertos miembros de la familia, complicó la recolección de datos completos y precisos. Esta barrera evidenció la necesidad de un cambio de enfoque que no dependiera tanto de factores externos, sino que permitiera a los estudiantes generar y analizar datos sobre su propia salud de manera más directa y accesible.

A partir de esta reflexión y con el fin de superar las limitaciones identificadas, tanto los

docentes como los estudiantes acordamos que el nuevo producto integrador se centraría en la evaluación de la salud física de los estudiantes a través de la medición de sus indicadores antropométricos. Este cambio de enfoque permitiría obtener datos objetivos y confiables sobre la condición física de cada estudiante, sin depender de la información proporcionada por terceros. Así, se decidió que las mediciones antropométricas incluirían variables como la talla, el peso, y los contornos de cintura y muñeca, datos que son indicativos de la composición corporal y que pueden brindar información valiosa sobre el estado de salud de los adolescentes.

Planeación

La etapa de planeación fue fundamental para estructurar adecuadamente el proceso de recolección de datos y asegurar que todos los estudiantes pudieran participar en la actividad de manera equitativa. El objetivo era establecer un protocolo claro que permitiera obtener las medidas antropométricas de forma sistemática y consistente, minimizando posibles errores y garantizando la validez de los datos recolectados.

Se acordó que el producto integrador del ciclo consistiría en el registro detallado de las medidas antropométricas de todos los estudiantes de bachillerato. Para ello, se planificó un período de cinco semanas, durante las cuales se realizarían las mediciones de cada estudiante dentro de la institución, asegurando que todos los participantes tuvieran acceso a los mismos recursos y herramientas para llevar a cabo las evaluaciones.

Para garantizar la precisión de los resultados, se definió que las mediciones se llevarían a cabo con herramientas estándar, tales como una báscula digital común para registrar el peso y una cinta métrica para medir los contornos de cintura y muñeca. La estandarización de los instrumentos permitiría reducir la variabilidad en las mediciones y obtener datos comparables entre todos los estudiantes. Además, se consideró necesario establecer medidas éticas, como el anonimato en el manejo de los datos, para respetar la privacidad de los estudiantes y asegurar que las mediciones antropométricas solo se utilizaran con fines educativos y de análisis.

Ejecución

Durante la fase de ejecución, tanto los docentes como los estudiantes asumieron roles activos en la recolección y registro de los datos antropométricos. Este proceso no solo involucró el uso de las herramientas planificadas, sino que también promovió la participación de los estudiantes en la toma de sus propias medidas, lo que incrementó su conciencia sobre los indicadores de su salud física.

Cada semana, los estudiantes fueron llamados a participar en la medición de sus indicadores de salud, y los datos obtenidos se registraron en un formato previamente establecido para facilitar su análisis posterior. Las mediciones de peso y talla se realizaron utilizando la báscula digital, mientras que los contornos de cintura y muñeca se midieron con la cinta métrica. Este proceso permitió obtener una imagen más precisa de la composición corporal de los estudiantes, la cual es un reflejo directo de su estado de salud actual.

Un aspecto clave en esta fase fue la garantía de la privacidad y el anonimato de los datos. Cada estudiante fue identificado mediante un código alfanumérico, lo que permitió que los docentes pudieran realizar un análisis de los datos desagregados por género y sin comprometer la identidad de los estudiantes. Esta medida fue especialmente relevante, dado que algunos estudiantes expresaron preocupaciones sobre la confidencialidad de su información física.

Además de la recopilación de datos, se brindó a los estudiantes información sobre la importancia de conocer y monitorear regularmente sus medidas antropométricas, ya que estos indicadores pueden ser señales tempranas de problemas de salud, como sobrepeso, obesidad o desnutrición. Esta etapa también fomentó una mayor comprensión sobre la relación entre la actividad física, la alimentación y el estado de salud, promoviendo una actitud más proactiva hacia el cuidado personal.

Imagen 3. Ejecución, medidas antropométricas de los alumnos de preparatoria.



Retroalimentación

La retroalimentación fue un componente clave en el cierre de este ciclo. Durante la sexta semana, los docentes consolidaron y analizaron los datos obtenidos, verificando que todos los estudiantes hubieran sido medidos correctamente y que la información recolectada fuera precisa y coherente. Se elaboró un informe que sintetizaba los resultados generales, mostrando las distribuciones de las medidas según el género y otras variables relevantes.

Posteriormente, se organizó una reunión entre estudiantes y docentes para discutir tanto los logros como las limitaciones enfrentadas durante las cinco semanas de trabajo. Entre los principales retos identificados se destacaron las variaciones en las mediciones debido a diferencias en las condiciones físicas de los estudiantes al momento de las mediciones, como la vestimenta o la hora del día en la que se realizaron. Además, se reconoció que algunos estudiantes manifestaron incomodidad con ciertas mediciones, lo que evidenció la necesidad de sensibilizar más a fondo sobre la importancia de conocer y aceptar su propio cuerpo sin compararse con estándares irreales.

Los estudiantes también participaron activamente en esta discusión, proponiendo mejoras para los próximos ciclos. Entre las sugerencias destacadas, algunos estudiantes recomendaron la inclusión de asesoría nutricional y orientación sobre actividad física para acompañar las mediciones antropométricas, de manera que pudieran tomar decisiones más informadas sobre cómo mejorar su salud.

Ciclo 3

Problematización

En el inicio del tercer ciclo del proyecto interdisciplinario, los docentes y estudiantes de bachillerato nos reunimos nuevamente para evaluar las propuestas relacionadas con el nuevo producto integrador. A partir de las experiencias acumuladas en los ciclos anteriores, se identificaron áreas de mejora, principalmente en la metodología utilizada para la recolección y análisis de datos en el ciclo anterior.

Uno de los principales desafíos observados fue la variabilidad en las mediciones antropométricas debido a la imposibilidad de realizarlas en un mismo día y horario para todos los estudiantes. Esto introdujo un factor de inconsistencias, dado que las mediciones de peso y contorno corporal pueden variar dependiendo del momento del día en que se tomen, la ingesta reciente de alimentos o líquidos, así como el estado físico del estudiante en el momento de la medición. Esta situación condujo a la reflexión sobre la importancia de ajustar la metodología para reducir las fuentes de error y lograr una mayor precisión en los datos recolectados.

Otro punto por considerar fue la necesidad de complementar las mediciones físicas con información cualitativa sobre el nivel de actividad física de los estudiantes. Si bien las medidas antropométricas proporcionan una visión objetiva de la composición corporal, no ofrecen una comprensión integral del estado de salud de los adolescentes, que también está influido por factores como la actividad física, la dieta y los hábitos de vida. Por lo tanto, para enriquecer el análisis y hacer el producto integrador más robusto, se decidió que en este ciclo se incluiría un análisis del nivel de actividad física, categorizando a los estudiantes en función de su comportamiento físico y su grado de sedentarismo o actividad.

Planeación

Durante la etapa de planeación, se estableció que el producto integrador del tercer ciclo sería un análisis estadístico de las medidas antropométricas de los estudiantes, complementado con una evaluación de su nivel de actividad física. El objetivo principal de este enfoque era proporcionar una visión más holística de la salud física de los estudiantes, permitiéndoles entender no solo sus medidas corporales, sino también cómo sus hábitos de ejercicio y actividad física impactan en su bienestar.

Para lograr este objetivo, se diseñó un esquema de trabajo que incluyó la recolección y análisis de las siguientes variables: peso, talla, contornos de cintura y muñeca, junto con la clasificación de los estudiantes según su nivel de actividad física en cuatro categorías: sedentarismo, baja actividad, actividad moderada y alto rendimiento. Esta categorización se realizaría a partir de un cuestionario autoadministrado, en el cual los estudiantes registrarían la frecuencia, duración e intensidad de las actividades físicas realizadas durante la semana.

Planificación

El cronograma de actividades se estructuró en cinco semanas. En la primera semana, se trabajaría en el cálculo del Índice de Masa Corporal (IMC) y su representación gráfica. En las siguientes semanas, se llevaría a cabo el análisis estadístico de la actividad física, seguido de la evaluación y representación gráfica del contorno de cintura y muñeca en las semanas tres y cuatro, respectivamente. Finalmente, la quinta semana se dedicaría a la redacción de un informe que presentara la discusión de los resultados, incluyendo tanto las conclusiones derivadas del análisis de los datos como las reflexiones de los estudiantes sobre los hallazgos obtenidos.

Ejecución

La fase de ejecución involucró un trabajo colaborativo y activo entre los estudiantes y los docentes. Desde el inicio, se subrayó la importancia de la precisión y la consistencia en la recolección de datos, ya que cualquier error en esta etapa afectaría la validez de los análisis estadísticos posteriores.

Durante la primera semana, se calculó el Índice de Masa Corporal (IMC) de cada estudiante. Este cálculo, que se obtiene dividiendo el peso (en kilogramos) entre la talla (en metros cuadrados), proporcionó una primera aproximación a la relación entre la altura y el peso de los estudiantes. Los resultados fueron presentados en gráficos generales segmentados por grado académico y género, lo que permitió identificar diferencias notables entre estos grupos.

En la segunda semana, se procedió con el análisis de los niveles de actividad física. Los estudiantes completaron un cuestionario en el que registraron la frecuencia y duración de las actividades físicas que realizaban, desde caminatas ligeras hasta deportes de alta intensidad. Con base en estos datos, se clasificó a cada estudiante en una de las cuatro categorías: sedentarismo, baja actividad, actividad moderada o alto rendimiento. Este análisis permitió establecer correlaciones entre el nivel de actividad física y los resultados del IMC, lo que fue clave para identificar patrones de comportamiento en los estudiantes.

La tercera semana estuvo dedicada al análisis del contorno de cintura, un indicador

comúnmente asociado al riesgo de enfermedades cardiovasculares y metabólicas. Este dato fue evaluado en relación con el IMC y el nivel de actividad física para observar si existía alguna relación significativa entre estos factores. En la cuarta semana, se realizó un análisis similar con el contorno de muñeca, un dato menos común pero que también puede ser útil para el estudio de la composición corporal.

Durante la quinta semana, los estudiantes, organizados en equipos, redactaron un informe en el que discutieron los resultados obtenidos. Uno de los hallazgos más relevantes fue la alta prevalencia de obesidad entre los estudiantes varones, especialmente en los que pertenecían a los grados superiores, mientras que entre las mujeres se observó un bajo peso en un porcentaje considerable de casos. Estos resultados generaron preocupación y abrieron un espacio para el debate sobre la importancia de la actividad física y una alimentación equilibrada en la prevención de problemas de salud a largo plazo.

Retroalimentación

La retroalimentación final se llevó a cabo en la sexta semana del ciclo, con una evaluación conjunta entre estudiantes y docentes sobre el producto integrador desarrollado. En primer lugar, los docentes realizaron una revisión exhaustiva del análisis estadístico realizado, prestando especial atención a la precisión de los gráficos y las interpretaciones hechas por los estudiantes.

Durante la reunión de retroalimentación, se discutieron tanto las fortalezas del proyecto como las limitaciones encontradas. Entre las fortalezas, los estudiantes y docentes destacaron la utilidad de integrar las variables de actividad física con las medidas antropométricas, lo que permitió una comprensión más profunda de los hábitos y condiciones físicas de los estudiantes. Además, se valoró positivamente el trabajo en equipo y la capacidad de los estudiantes para interpretar y discutir los datos de manera crítica.

Sin embargo, también se identificaron algunos desafíos. Entre ellos, la necesidad de mejorar la precisión en la recolección de datos antropométricos, dado que, a pesar de los esfuerzos por reducir la variabilidad, algunos factores externos continuaron afectando las mediciones. Además, se sugirió que en futuros ciclos se podría incluir un componente

educativo más fuerte sobre nutrición y bienestar, para que los estudiantes pudieran tener un marco más amplio para interpretar sus resultados y tomar decisiones más informadas sobre su salud.

Los estudiantes aportaron ideas valiosas para el próximo ciclo, proponiendo que se incluyan sesiones informativas sobre temas como la nutrición, el impacto del estrés en la salud física y mental, y la importancia del ejercicio regular. Estas sugerencias se tomaron en cuenta para la planificación del siguiente ciclo, con el objetivo de seguir enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y hacer que el producto integrador sea cada vez más relevante y significativo para los estudiantes.

Ciclo 4

Problematización

En el cuarto ciclo del proyecto interdisciplinario, los docentes nos reunimos con los estudiantes de bachillerato para revisar propuestas relacionadas con el nuevo producto integrador. En este análisis inicial, se consideraron los aprendizajes y dificultades de los ciclos anteriores, destacando la necesidad de abordar algunos de los principales desafíos identificados en el ciclo 3. Entre los obstáculos más evidentes, se resaltó la limitada comprensión y aplicación de la estadística por parte de los estudiantes, así como la superficialidad en la discusión e interpretación de los resultados obtenidos.

El proceso de análisis estadístico del ciclo anterior dejó en evidencia que muchos estudiantes no contaban con las herramientas suficientes para interpretar adecuadamente los datos. Esto afectó tanto la calidad de las conclusiones como su capacidad para generar propuestas de mejora. Además, a partir de los resultados observados sobre los problemas de obesidad en varones y bajo peso en mujeres, se detectó una clara relación con el sedentarismo y la alimentación inadecuada, factores determinantes en la salud física de los adolescentes.

Para el ciclo 4, se decidió dar un enfoque más práctico y pedagógico que permitiera a los estudiantes no solo abordar los problemas identificados desde una perspectiva teórica, sino también actuar de manera proactiva en su resolución. En este sentido, el objetivo fue que los

alumnos pudieran integrar la actividad física regular en su vida diaria y adoptar hábitos alimenticios más saludables, ambos elementos cruciales para mejorar su calidad de vida.

Planificación

La planificación de este ciclo fue clave para establecer un enfoque que promoviera cambios reales en los hábitos de vida de los estudiantes. Se definió que el producto integrador consistiría en dos componentes principales: la organización de un rally de actividad física y el diseño de un plan de alimentación saludable personalizado. Estos dos elementos estaban pensados no solo para fomentar la reflexión sobre la importancia del ejercicio y la nutrición, sino también para que los estudiantes adquirieran competencias prácticas que pudieran aplicar más allá del contexto escolar.

El rally de actividad física se planificó como una actividad dinámica, donde se trabajarían diferentes grupos musculares y habilidades físicas, tales como la resistencia, la fuerza y la flexibilidad. Para diseñar las actividades, se consideraron ejercicios que los estudiantes pudieran realizar sin la necesidad de equipo especializado, con el fin de fomentar su práctica en casa. Los docentes y los estudiantes trabajaron en conjunto para seleccionar las rutinas adecuadas, las cuales debían ser sencillas pero efectivas para combatir el sedentarismo.

El segundo componente, el plan de alimentación saludable, fue desarrollado en colaboración con un nutriólogo voluntario, quien ofreció orientación sobre las necesidades nutricionales específicas de los adolescentes. Se buscó que los menús diseñados fueran accesibles, variados y equilibrados, promoviendo el consumo de alimentos nutritivos que pudieran mejorar el rendimiento físico y mental de los estudiantes.

El cronograma establecido para el ciclo fue de cinco semanas: las dos primeras se dedicarían a la planificación del rally y el diseño de las rutinas de ejercicio, la tercera semana sería destinada a la realización del rally, la cuarta semana se centraría en el diseño del plan de alimentación, y la quinta semana en la preparación de platillos saludables en las instalaciones de la institución.

Ejecución

La fase de ejecución se desarrolló con una activa colaboración entre docentes y estudiantes, garantizando que el proceso fuera participativo y enriquecedor. Durante las primeras dos semanas, se diseñaron y planificaron las actividades del rally de actividad física. Se hizo hincapié en elegir ejercicios adecuados para todos los niveles de condición física, de modo que tanto los estudiantes más activos como los más sedentarios pudieran participar de manera efectiva. Entre los ejercicios seleccionados, se incluyeron circuitos de saltos, carreras de velocidad corta, abdominales, estiramientos, y ejercicios con el propio peso corporal, como las sentadillas y las flexiones.

El rally tuvo lugar en la tercera semana y fue liderado por los estudiantes que practican deportes de alto rendimiento. Estos estudiantes asumieron el rol de guías y motivadores para sus compañeros, asegurándose de que todos los participantes comprendieran la correcta ejecución de los ejercicios. Esta actividad no solo fomentó el ejercicio físico, sino también el trabajo en equipo y la cohesión entre los estudiantes, quienes compartieron experiencias y retos para superar juntos el sedentarismo. Al final del rally, se establecieron desafíos de ejercicios para que los estudiantes pudieran continuar con las rutinas en casa, fomentando la constancia en la práctica de actividad física.

En la cuarta semana, con el apoyo del nutriólogo, se diseñó un plan de alimentación saludable adaptado a las necesidades nutricionales de los estudiantes. Este plan consideraba tanto los requerimientos calóricos según la actividad física de cada estudiante como las preferencias alimentarias y el acceso a ciertos alimentos. Además, se incluyeron recetas sencillas y equilibradas que pudieran prepararse fácilmente en casa, promoviendo una alimentación variada y balanceada. Este enfoque permitió a los estudiantes entender la relación directa entre la dieta y su rendimiento físico, así como la importancia de mantener una alimentación adecuada para prevenir problemas de salud.

Finalmente, en la quinta semana, los estudiantes llevaron a la práctica las recetas diseñadas durante el ciclo, utilizando las instalaciones de la cocina de la institución. Prepararon diversos platillos del plan de alimentación saludable, demostrando que es posible disfrutar de comidas deliciosas y nutritivas al mismo tiempo. Esta actividad fue fundamental para que los

estudiantes interiorizaran los conceptos aprendidos y se sintieran capaces de replicar estos hábitos en su vida cotidiana.

Imagen 4. Rally del cuidado de la salud física ejecutado por los alumnos de preparatoria



Retroalimentación

La retroalimentación se realizó en la sexta semana del ciclo, como parte del cierre del proceso. Los docentes evaluamos tanto la planificación y ejecución del rally de actividad

física como el diseño y elaboración del plan de alimentación saludable. Se observó un impacto positivo en la participación activa de los estudiantes, así como en su motivación para adoptar cambios significativos en sus estilos de vida.

Durante la reunión de retroalimentación, los estudiantes compartieron sus impresiones sobre el proceso, destacando la importancia de la guía proporcionada por los docentes y el nutriólogo, así como la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en su vida diaria. Se discutieron las limitaciones y desafíos que enfrentaron, como la dificultad para mantener la constancia en los ejercicios o la necesidad de un mayor conocimiento sobre la preparación de alimentos saludables. Estas reflexiones permitieron identificar áreas de mejora para futuros ciclos.

Además, los estudiantes propusieron ideas innovadoras para el próximo ciclo, como la inclusión de talleres sobre gestión del estrés y técnicas de relajación, así como la creación de un grupo de apoyo entre pares para fomentar la actividad física constante y la adopción de hábitos saludables. Estas sugerencias fueron valoradas positivamente y se consideraron para la planificación del siguiente ciclo, con el objetivo de seguir enriqueciendo el proceso de aprendizaje interdisciplinario y promover una educación más integral.

Ciclo 5

Problematización

En el quinto ciclo del proyecto interdisciplinario, los docentes y estudiantes de bachillerato nos reunimos para revisar las propuestas que darían forma al nuevo producto integrador. A partir de las reflexiones del ciclo anterior, surgieron importantes aprendizajes y retos que debían ser abordados para mejorar los resultados de las actividades. Una de las principales dificultades detectadas fue la imposibilidad de monitorear de manera continua y efectiva la actividad física de todos los estudiantes, lo que limitaba la evaluación de los avances individuales. Además, se evidenció que los cambios en los hábitos alimenticios y de ejercicio dependían en gran medida de la motivación y compromiso personal de cada estudiante, lo cual representaba un desafío considerable, ya que el proceso de transformación requería no solo información y acompañamiento, sino también una voluntad interna por parte de los alumnos.

Otro aspecto clave que se identificó fue que, aunque se habían implementado estrategias y actividades en los ciclos previos para promover un estilo de vida más saludable, muchos estudiantes no lograban mantener los nuevos hábitos a largo plazo. Esto subrayó la necesidad de reforzar la educación en torno a la salud, de manera que los alumnos pudieran comprender profundamente los beneficios de adoptar cambios permanentes en su estilo de vida. Se concluyó que, para que estas transformaciones fueran sostenibles, era necesario proporcionar a los estudiantes herramientas educativas más sólidas y personalizadas que no solo los motivaran, sino que también les permitieran tomar decisiones informadas y responsables sobre su bienestar físico.

Imagen 5. Problematicación con los alumnos de preparatoria y la planta docente participantes en el ABPI.



Planificación

Durante la fase de planificación, se decidió que el enfoque del producto integrador para este ciclo consistiría en organizar una conferencia magistral impartida por especialistas en salud, con un enfoque en la nutrición y la actividad física, específicamente dirigida a adolescentes. El objetivo principal de esta actividad sería educar a los estudiantes sobre la importancia de llevar una vida saludable y motivarlos a realizar cambios permanentes en sus hábitos diarios. Se buscaba que esta actividad sirviera como un catalizador para la reflexión personal, brindando información valiosa que los ayudara a comprender las repercusiones a corto y largo plazo de sus decisiones relacionadas con la alimentación y el ejercicio físico.

Para llevar a cabo esta iniciativa, se invitó a un nutriólogo experto en salud adolescente, quien fue encargado de diseñar una conferencia titulada "La importancia de la alimentación y la actividad física en los jóvenes". La charla abordaría temas esenciales como la nutrición adecuada para adolescentes, los beneficios de la actividad física regular, y los riesgos asociados a un estilo de vida sedentario y una alimentación inadecuada. También se incluyeron discusiones sobre temas de salud mental y cómo el bienestar físico influye en el estado emocional y el rendimiento académico.

Además de la conferencia, se acordó que el seguimiento posterior sería un componente clave para garantizar que los estudiantes no solo recibieran la información, sino que también se comprometieran a aplicarla en su vida cotidiana. Con este fin, se estableció un cronograma de cinco semanas para monitorear los cambios en los hábitos alimenticios y de ejercicio de los estudiantes, con especial énfasis en la práctica de actividad física durante el recreo y la revisión de las elecciones alimenticias durante el almuerzo.

Ejecución

La ejecución del ciclo comenzó con la conferencia "La importancia de la alimentación y la actividad física en los jóvenes", que se llevó a cabo en el auditorio de la institución. La asistencia fue obligatoria para todos los estudiantes de bachillerato, lo que garantizó una amplia participación. Durante la conferencia, el nutriólogo expuso, de manera dinámica y

accesible, los principales desafíos que enfrenta la juventud en relación con la salud física. Se presentaron estudios y estadísticas sobre la prevalencia de enfermedades crónicas derivadas de la obesidad y el sedentarismo en la adolescencia, destacando la urgencia de actuar de manera preventiva.

La conferencia no solo se limitó a la exposición de información teórica, sino que también incluyó sesiones interactivas en las que los estudiantes participaron activamente a través de preguntas y discusiones en pequeños grupos. Esto permitió que los jóvenes se sintieran más involucrados en la temática y reflexionaran sobre sus propios hábitos, generando un espacio de autoconciencia y análisis personal. Se hizo especial énfasis en la importancia de la individualización de las decisiones en torno a la salud, destacando que cada estudiante debía asumir la responsabilidad de cuidar su cuerpo y su bienestar.

Tras la conferencia, se estableció un seguimiento riguroso para las siguientes cinco semanas, en las que los docentes supervisaron de cerca los cambios en los hábitos alimenticios y la actividad física de los estudiantes. Durante los recreos, se observaba quiénes participaban en actividades físicas, y se registraban sus progresos en los retos de ejercicio que se habían propuesto como continuidad de los ciclos anteriores. Asimismo, se llevó a cabo un monitoreo informal del almuerzo de los estudiantes, con el objetivo de identificar patrones de mejora en sus elecciones alimenticias. Este enfoque fue diseñado para promover la constancia en los hábitos saludables y ofrecer un soporte adicional para aquellos estudiantes que enfrentaran dificultades para mantener estos cambios.

Imagen 6. Conferencia de la importancia de la alimentación en los jóvenes



Retroalimentación

La retroalimentación se realizó en la sexta semana del ciclo. Los docentes evaluamos tanto el impacto de la conferencia como los resultados del seguimiento posterior. En términos generales, se observó una respuesta positiva por parte de los estudiantes en cuanto a su motivación para adoptar un estilo de vida más saludable. Sin embargo, también se identificaron algunas áreas de mejora, particularmente relacionadas con la dificultad de mantener un monitoreo constante y efectivo del progreso de todos los estudiantes.

Durante la reunión de retroalimentación, se discutieron las principales limitaciones y desafíos enfrentados. Uno de los puntos más destacados fue la falta de un sistema formal y estructurado para evaluar los avances individuales en términos de actividad física y alimentación. Si bien se realizaron observaciones informales y se llevaron registros parciales, quedó claro que para futuros ciclos sería necesario implementar un sistema de seguimiento más sólido, que permitiera medir de manera más objetiva y cuantificable los progresos de los estudiantes. Esta carencia dificultó la evaluación del impacto real de las intervenciones, lo que limitó la capacidad de ofrecer retroalimentación personalizada y ajustes en tiempo real.

Los estudiantes, por su parte, también aportaron ideas valiosas para el desarrollo del próximo ciclo. Propusieron la creación de una aplicación móvil o una plataforma en línea que les permitiera registrar sus progresos de manera autónoma, facilitando así el seguimiento de su actividad física y sus hábitos alimenticios. Esta herramienta no solo serviría para que los estudiantes se involucraran de manera más activa en su propio proceso de transformación, sino que también permitiría a los docentes obtener datos más precisos sobre los avances individuales y colectivos. Además, algunos estudiantes sugirieron incluir talleres prácticos sobre cocina saludable y técnicas de preparación rápida de alimentos nutritivos, lo que les permitiría aplicar de manera directa los conocimientos adquiridos en sus hogares.

Imagen 7. Formación de equipos para el análisis de las limitaciones de este ciclo.



Ciclo 6

Problematización

El sexto ciclo del proyecto interdisciplinario marcó un punto culminante en el enfoque sobre la promoción de la salud física y los hábitos saludables en los estudiantes de bachillerato. Al inicio de esta fase, los docentes nos reunimos con los estudiantes para reflexionar sobre los logros y desafíos enfrentados en el ciclo anterior. Si bien la mayoría de los estudiantes había mostrado avances significativos en la adopción de un estilo de vida más saludable, también se identificaron casos donde los esfuerzos educativos no habían logrado el impacto deseado. Dos estudiantes, a pesar del acompañamiento y la orientación brindada durante el ciclo anterior, no lograron realizar cambios sustanciales en sus hábitos alimenticios ni en su actividad física.

Este hallazgo puso de manifiesto la complejidad de modificar conductas profundamente arraigadas y subrayó la necesidad de adaptar las estrategias educativas para atender mejor las resistencias individuales al cambio. No obstante, los resultados positivos en la mayoría de los casos, donde los estudiantes adoptaron hábitos más saludables y lograron avances importantes en su bienestar físico, sirvieron como una motivación clave para el siguiente ciclo. Se decidió entonces enfocar el producto integrador en compartir estas experiencias exitosas con una audiencia más amplia, extendiendo el impacto educativo más allá de los muros de la institución.

Este contexto llevó a la conclusión de que, además de educar a los estudiantes, era necesario involucrar a la comunidad en general para lograr un mayor impacto. Los logros alcanzados por los estudiantes podían ser un testimonio inspirador para otros jóvenes y adultos que enfrentaran desafíos similares en cuanto a su salud y bienestar. Así, surgió la idea de organizar una feria enfocada en el cuidado de la salud física, donde los estudiantes pudieran compartir sus experiencias y conocimientos adquiridos durante el proyecto.

Imagen 8. Problematicación con los estudiantes de la preparatoria y planta docente participante en el desarrollo del ABPI.



Planificación

La planificación del producto integrador para este ciclo se centró en la organización de la "Feria del Cuidado de la Salud Física", un evento diseñado para educar y concienciar tanto a la comunidad educativa como al público general sobre la importancia de mantener un estilo de vida saludable. Este enfoque permitió que los estudiantes se convirtieran en agentes activos del cambio, transformando sus experiencias personales en herramientas pedagógicas para ayudar a otros.

Se estableció que la feria tendría lugar en el patio central de la institución, un espacio amplio y accesible, adecuado para albergar a un público diverso. Los estudiantes fueron asignados a diferentes stands, donde tendrían la responsabilidad de compartir sus conocimientos y experiencias en áreas clave como la nutrición, el ejercicio físico, la prevención de enfermedades crónicas, y la importancia del bienestar emocional. Cada stand estaría a cargo de un equipo de estudiantes que, además de exhibir información visual y folletos, ofrecería demostraciones prácticas y charlas informativas.

Para garantizar una amplia difusión del evento, se decidió utilizar las redes sociales como plataforma principal de promoción, con la publicación de invitaciones abiertas a la comunidad. Además, se redactó un comunicado de prensa para invitar a medios locales a cubrir el evento, lo que contribuiría a aumentar la visibilidad y la relevancia de la iniciativa. El mensaje central de la campaña de difusión giraba en torno a la idea de que el cuidado de la salud física no es solo un asunto individual, sino una cuestión de bienestar social que debe ser abordada colectivamente.

El objetivo principal de la feria era educar al público sobre la importancia de adoptar hábitos saludables, utilizando las vivencias de los propios estudiantes como ejemplos inspiradores. Se esperaba que la participación de la comunidad en general reforzara el mensaje de que la salud es una prioridad compartida y que los cambios en los hábitos cotidianos pueden tener un impacto positivo tanto a nivel personal como comunitario.

Ejecución

La ejecución de la feria requirió un esfuerzo colaborativo entre estudiantes y docentes. Durante las primeras cuatro semanas, se llevó a cabo un detallado proceso de organización. Los estudiantes fueron asignados a diferentes stands según sus intereses y experiencias, y se encargaron de preparar materiales didácticos como carteles informativos, folletos y presentaciones audiovisuales. Además, se realizaron ensayos previos para que los estudiantes se familiarizaran con la dinámica del evento y pudieran presentar sus ideas de manera clara y accesible al público.

Cada stand se centró en un tema específico relacionado con la salud física. Por ejemplo, algunos se enfocaron en la importancia de una alimentación equilibrada, proporcionando información sobre nutrientes esenciales y ejemplos de menús saludables. Otros abordaron la actividad física, con demostraciones de ejercicios que se pueden realizar en casa y la explicación de los beneficios de mantenerse activo. También hubo stands dedicados a temas más especializados, como la relación entre la salud física y mental, y la prevención de enfermedades como la diabetes y la hipertensión.

En la quinta semana, se llevó a cabo la “Feria del Cuidado de la Salud Física”. El evento atrajo a una gran cantidad de personas, incluyendo no solo a miembros de la comunidad educativa, sino también a familias, jóvenes de otras instituciones, y vecinos interesados en mejorar su bienestar. Los estudiantes desempeñaron un papel fundamental, actuando como educadores y promotores de la salud. Mostraron un alto nivel de compromiso y responsabilidad, interactuando activamente con los asistentes y respondiendo preguntas sobre cómo implementar cambios en su estilo de vida. La participación del público fue muy positiva, y varios asistentes expresaron su interés en adoptar las recomendaciones presentadas.

Uno de los momentos más destacados del evento fue la demostración en vivo de un plan de ejercicios guiado por estudiantes, donde se animó a los asistentes a participar. Además, algunos estudiantes que habían logrado cambios significativos en su estilo de vida compartieron sus testimonios personales, lo que generó un ambiente de inspiración y motivación entre los presentes.

Retroalimentación

La fase de retroalimentación se llevó a cabo en la sexta semana del ciclo. En una reunión posterior a la feria, los docentes evaluamos el impacto del evento y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En general, se consideró que la feria había cumplido con los objetivos planteados, logrando no solo educar a la comunidad, sino también consolidar los conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo del proyecto. La experiencia de organizar y participar en un evento de esta magnitud reforzó en los estudiantes la importancia de la responsabilidad individual en el cuidado de la salud, pero también subrayó la relevancia del trabajo en equipo y la colaboración para lograr un cambio comunitario.

Se discutieron las principales fortalezas del evento, entre las que destacó la capacidad de los estudiantes para transmitir información compleja de manera clara y accesible. Asimismo, se reconoció el esfuerzo de aquellos que, a pesar de haber enfrentado dificultades personales para adoptar cambios en su estilo de vida, se comprometieron a seguir intentándolo y utilizaron la feria como una oportunidad para reflexionar sobre sus propios procesos.

Sin embargo, también se identificaron algunas áreas de mejora. Se observó que, aunque la mayoría de los estudiantes desempeñó un rol activo en la organización y ejecución de la feria, hubo algunos que tuvieron dificultades para involucrarse de manera efectiva en la actividad. Esto sugirió la necesidad de ofrecer más apoyo personalizado para aquellos estudiantes que, por diversas razones, aún no lograban implementar los cambios necesarios en sus hábitos.

Imagen 9. Feria de la salud física en donde los estudiantes compartieron sus conocimientos y experiencias con la comunidad.



Evaluación final de la motivación intrínseca tras la implementación del ABPI

Resultados finales obtenidos a partir del IMI

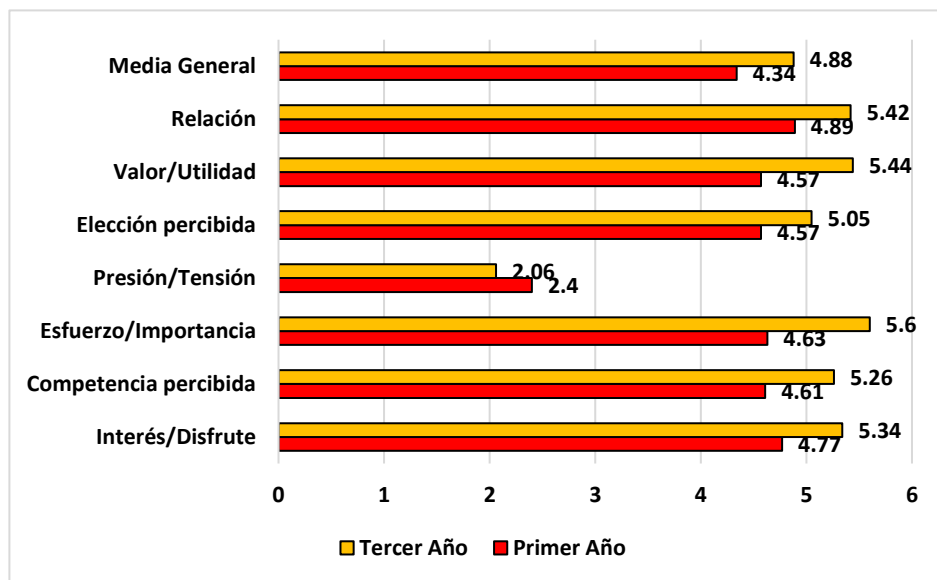
Los resultados que presentamos a continuación fueron obtenidos tras la aplicación del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) (Ryan, 1982). Dicho instrumento se aplicó posteriormente a ejecutar los 6 ciclos planteados en la investigación-acción para ABPI.

En el gráfico 27, podemos observar que el grado de motivación general en los estudiantes de Primer año fue de 4.34 incrementando en un valor de 0.73 en comparación a los resultados obtenidos en el diagnóstico, mientras que para los estudiantes de Tercer año la Media general fue de 4.88 incrementando en un valor de 1.87 en comparación a los resultados obtenidos en el diagnóstico, lo que evidencia que tras la implementación del ABPI en ambos grupos se logró incrementar la motivación intrínseca de los estudiantes, en el caso de los estudiantes de Tercer Año fue más notorio que la motivación intrínseca incremento en comparación como estaban al inicio del ciclo escolar, para explicar de manera clara la razón analizaremos más adelante cada dimensión. Participaron de primer año, 8 estudiantes de los cuales 5 son mujeres y 3 hombres cuyas edades oscilan entre 15 y 16 años. Mientras que para tercer año fueron 13, de los cuales 4 fueron mujeres y 9 hombres cuyas edades oscilan entre 17 y 18 años.

En el gráfico siguiente, presento las medias de cada dimensión, así como la media general. La media fue obtenida siguiendo la escala del 0 al 6 de los puntajes obtenidos por los estudiantes, posteriormente se realizó la suma parcial por dimensión de cada subescala establecida en el instrumento. Se realizó la corrección del ítem como se establece en la norma del instrumento.

En síntesis, los estudiantes de Tercer Año incrementaron su motivación intrínseca de 3.01 a 4.88, mientras que los estudiantes de Primer Año incrementaron su motivación de 3.61 a 4.34.

Gráfico 27. Motivación Intrínseca de los estudiantes de primer y tercer año de preparatoria tras la implementación del ABPI.



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica podemos observar en la dimensión de Interés/Disfrute los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.77 en la Media, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.34, la interpretación que le hemos dado a este resultado es que los estudiantes de Tercer Año disfrutaron más las actividades que se realizaron en el ABPI en comparación con los de Primer Año, aunque ambos tuvieron un incremento favorable de 1.77 más que lo obtenido al inicio del ciclo escolar para los estudiantes de Primer Año mientras que para los de Tercer Año se incrementó con un valor 3.24 más que los resultados obtenidos en el diagnóstico siendo más del doble del valor que se tenía inicialmente, lo cual significa que los estudiantes disfrutaron la metodología del ABPI, logrando que las actividades mantuvieran su atención en absoluto y disfrutaron las actividades que ejecutaron en los 6 ciclos de la IA a tal punto de cambiar la perspectiva de los procesos de evaluación, sobre todo en los estudiantes de Tercer Año cambio la percepción que tenían al inicio de los precoces de evaluación de verlos para ellos como algo tedioso, aburrido y que les generaba disgusto. En la dimensión de competencia percibida los estudiantes de primer año obtuvieron un valor en la Media general de 4.61 aumentando la media en un 1.97 más que el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar; mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.26 siendo

este valor un 2.56 más que el valor obtenido en el diagnóstico, además cabe mencionar que no solo hubo un incremento mayor en ellos sino que también se sintieron más competentes que los estudiantes de primer año, lo cual refleja que los estudiantes consideraron que las actividades que realizaron en los 6 momentos en la implementación del ABPI, se sintieron bien durante el proceso, además de sentirse satisfechos en el desempeño de las actividades que realizaron durante el desarrollo del proyecto desde inicio a fin e incluso esa dificultad que decían tener al momento de realizar las actividades que sus docentes les asignaban en el ciclo escolar anterior ya no la percibieron en las actividades que se diseñaron para el ABPI.

En la dimensión Esfuerzo/Importancia los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.63 en la Media siendo 0.43 más que el valor obtenido al inicio del ciclo escolar, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.6 incrementando en un valor de 1.49 en comparativa con el resultado obtenido en el diagnóstico, es importante mencionar que en el diagnóstico fue la dimensión que tuvo el valor mayor para los estudiantes de tercer año, sin embargo hubo un incremento posterior al implementar el ABPI, esto refleja que los estudiantes continuaron esforzándose para realizar las actividades, ya que consideran que era un proceso se suma importancia para ellos y refieren estar comprometidos al momento de ejecutar las actividades que fueron diseñadas para el ABPI y esto es reflejo también del mayor compromiso que tienen por concluir su EMS en comparativa con los estudiantes de primer año. En el caso de los estudiantes de primer año, aunque tuvieron un incremento menor, no significa que no estaban comprometidos al realizar las actividades.

En la dimensión Presión/Tensión los alumnos de primer año obtuvieron un valor de 2.4 en la Media disminuyendo en un 1.54 en comparativa con los resultados obtenidos en el diagnóstico, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 2.06 disminuyendo en un valor de 1.87 al resultado obtenido en el diagnóstico, esto refleja que los alumnos de tercer año experimentaron menos nerviosismo, ansiedad y presión al momento de realizar las actividades que se realizaron en el ABPI, cuando en el diagnóstico ellos eran los que más experimentaban estas emociones negativa, tras la implementación del ABPI ellos son los que menos los que menos presión y tensión experimentaron en comparativa con los estudiantes de primer año y que coincide en la dimensión de Interés/Disfrute donde ellos fueron quién más disfrutaron el proceso.

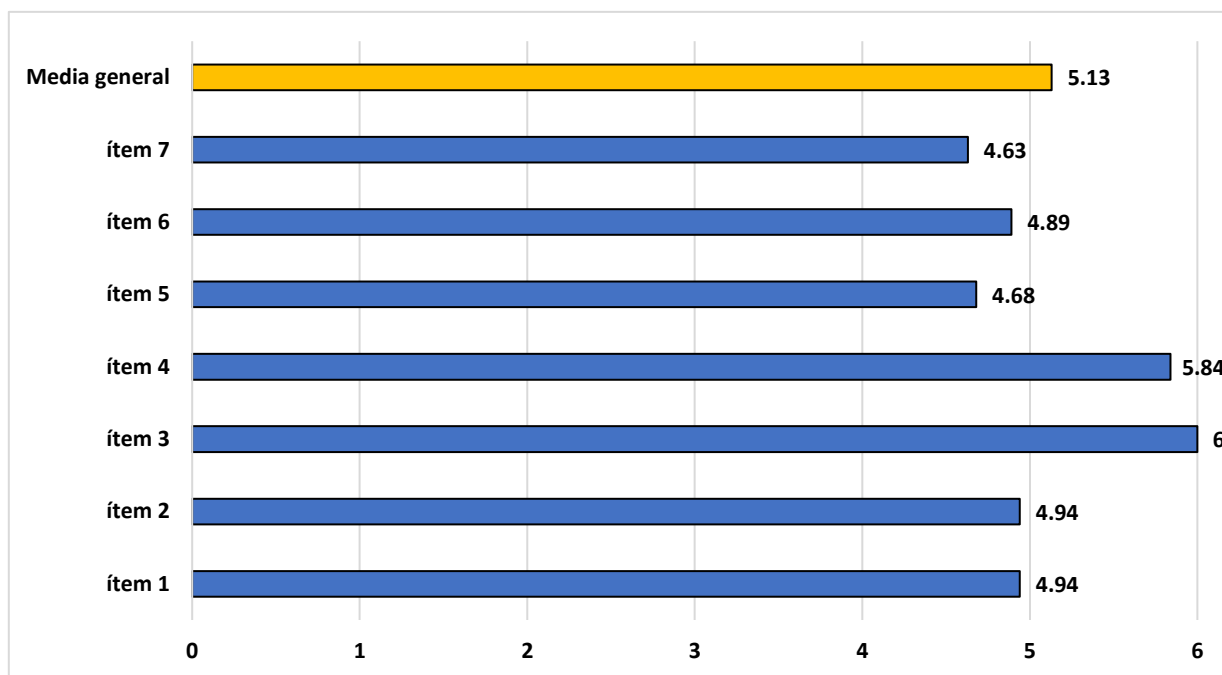
En la dimensión Elección Percibida, los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.57 en la Media incrementando en un 1.74 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.05 incrementando en un 2.97 más que el resultado al inicio del ciclo escolar. Además, esta dimensión en el diagnóstico había sido el valor más bajo para ambos grupos y posterior a la implementación del ABPI fue la que más se incrementó, lo cual refleja que la opinión de los estudiantes fue escuchada por sus docentes al momento de asignar las actividades que debían desarrollar en el ABPI, es decir, los alumnos ya no consideran que los docentes imponen la forma de trabajar y por ende ya no se sienten obligados a hacerlo, sintiendo ahora sí que sus necesidades son atendidas por el profesorado. En la dimensión de Valor/Utilidad los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.57 en la Media incrementando en un 0.88 más que el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.44 lo cual incrementó considerablemente en un 2.73 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo que significa que los estudiantes consideran que las actividades que realizaron en el ABPI tuvieron un valor significativo para ellos y que además les aportó aprendizajes significativos que ellos esperaban dando una verdadera importancia a lo que realizaron, esto tiene sentido debido a que el ABPI se enfocó en el cuidado de la salud física y emocional de los estudiantes, es por ello, que esta dimensión tuvo un incremento considerable en los estudiantes. Finalmente, en la dimensión de Relación los estudiantes de primer año obtuvieron un valor de 4.89 en la Media disminuyendo en un 0.07 en comparativa con el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo cual puede ser el reflejo de la expectativa de la relación que tenía los estudiantes con sus maestros y compañeros que prácticamente estaban conociendo al inicio del ciclo escolar y que al final la disminución no fue tan grave, mientras que los de tercer año obtuvieron una media de 5.42 cuyo valor sí incrementó considerablemente en un 1.97 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que los estudiantes de primer año tenían mayor relación con sus docentes y compañeros desde el inicio por ello es por lo que no es tan notorio el incremento, mientras que los de tercer año quienes al inicio del ciclo escolar no tenían una muy buena relación con los maestros y compañeros y que además, confiaba en que si existe una mejor interacción entre ellos podría mejorar la relación, podrían trabajar mejor y confiar en sus maestros y compañeros, si se cumplió la expectativa que tenían posteriormente a la implementación del

ABPI.

En síntesis, para los estudiantes de primer año la subescala con mayor valor obtenido fue Relación que desde el diagnóstico había sido así y la de menor valor fue la de Presión/Tensión; de lo anterior podemos deducir que la buena relación de los estudiantes con sus docentes y compañeros que habían tenido en el ciclo escolar 2022-2023 permaneció en este ciclo posterior a la implementación del ABPI, por el contrario la Presión/Tensión que estaba muy incrementada en el ciclo escolar anterior tras la implementación del ABPI disminuyó, mejorando además en Competencia percibida que había sido la escala con menor valor en el diagnóstico. Mientras que para los estudiantes de tercer año, la subescala con mayor valor obtenido fue Esfuerzo e Importancia que permaneció en comparativa con los resultados obtenidos en el diagnóstico y la de menor valor fue Presión/Tensión que al igual que los estudiantes de primer año estaba muy incrementada en el ciclo escolar anterior tras la implementación del ABPI disminuyó, mejorando también en la escala de Interés/Disfrute que en el diagnóstico había sido la escala con menor valor; de lo anterior podemos deducir que los estudiantes mejoraron disfrutando las actividades realizadas en el ABPI, dejando de parecerles aburridas y tediosas, captando su atención y siendo un disfrute para los estudiantes realizarlas, que es la carencia que se tenía al inicio del ciclo escolar y lo que pretendíamos lograr. Además de que se logró que tuviera un valor y utilidad para ellos, que estas eran un área de oportunidad para una mejora que buscábamos a través de la implementación del ABPI, en ambos grupos y no solo ello, si no que obtuvimos también una disminución considerable en la dimensión de Presión/Tensión en ambos grupos en comparativa con el resultado que habíamos obtenido en el diagnóstico.

La gráfica 28, muestra la sumatoria parcial de las preguntas de la 1 a la 7, correspondiente a la dimensión de Interés/Disfrute obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó la prueba IMI (Inventario de Motivación Intrínseca).

Gráfico 28. Subescala de Interés/Disfrute



Fuente: Elaboración propia

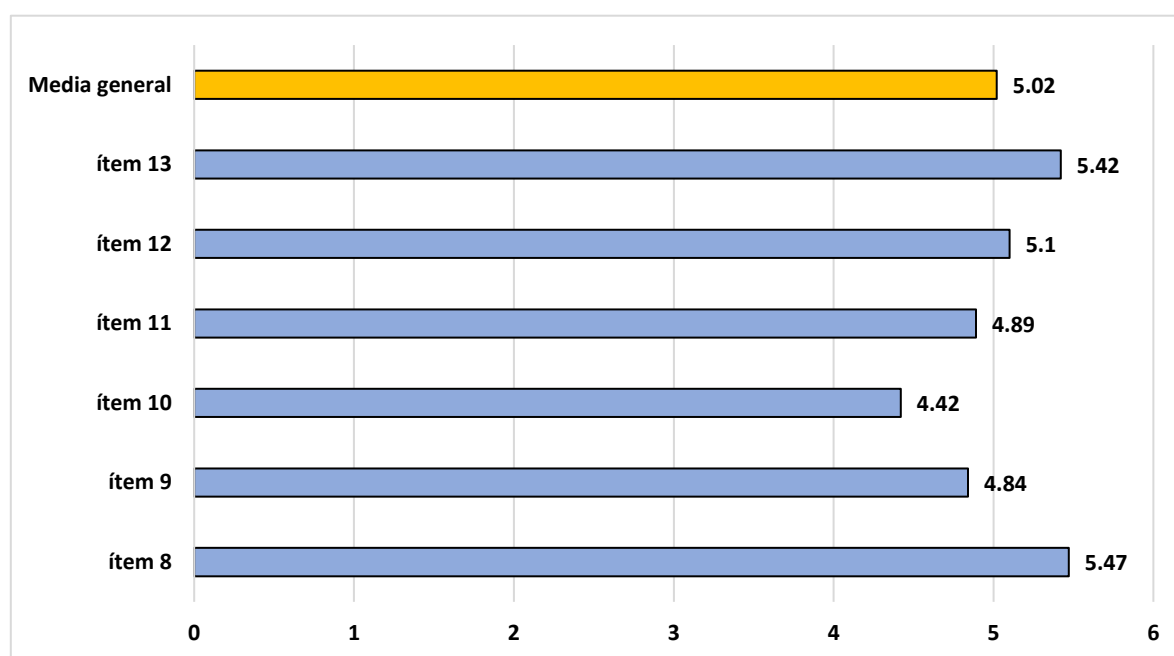
El primer ítem tiene el objetivo de buscar si los estudiantes disfrutaron mucho el proceso de las actividades que se había desarrollado en el ABPI y a su vez hacer una comparación con el resultado que habías obtenido en el diagnóstico, de lo cual obtuvimos un valor de 4.94 incrementando en un 2.42 con el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que los estudiantes si disfrutaron el proceso. En ítem 2 se obtuvo un valor en la Media del 4.94 incrementando en un 3.58, es decir, triplicando el valor de lo que se había obtenido en el diagnóstico, lo cual refleja que para los estudiantes que las actividades que realizaron en el ABPI con sus docentes fue algo muy divertido.

En síntesis, en el ítem 3, la Media obtenida fue del 6 siendo el valor más alto que además se incrementó en un 1.948 más que en el diagnóstico y permaneciendo como el ítem más alto desde el inicio del ciclo escolar, lo que significa que para los estudiantes las actividades realizadas no fueron aburridas. Mientras que en el ítem 7, la Media obtenida fue de 4.63 fue el ítem más bajo de esta dimensión, pero que reflejan que cuando los estudiantes realizaban las actividades pensaban en lo mucho que les había gustado, lo cual significa que para los estudiantes fue interesante. Este valor se relaciona con los ítems 5 y 6, cuya cifra de 4.68 y

4.89, incrementando su valor en un 2.01 y un 3.16 del valor obtenido en el diagnóstico respectivamente, siendo de las más altas y que reflejan que para los estudiantes las actividades no solo fueron entretenidas si no que lograron captar su atención en absoluto.

La gráfica 29, muestra la sumatoria parcial de los ítems de la 8 al 13, correspondiente a la dimensión de Competencia Percibida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplico el instrumento (IMI), para evaluar su Motivación Intrínseca.

Gráfica 29. Subescala de Competencia Percibida



Fuente: Elaboración propia

El ítem 13 tiene el objetivo de mostrar la percepción de que los estudiantes se sintieran competentes al momento de realizar las actividades que realizaron en el ABPI y a su vez realizar una comparativa con los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, de lo cual obtuvimos una Media del 5.42 incrementando en un valor del 2 del valor obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que los estudiantes consideran que las actividades que realizaron en el ABPI era algo que podían hacer bien mejorando la percepción que tenían al inicio del ciclo escolar.

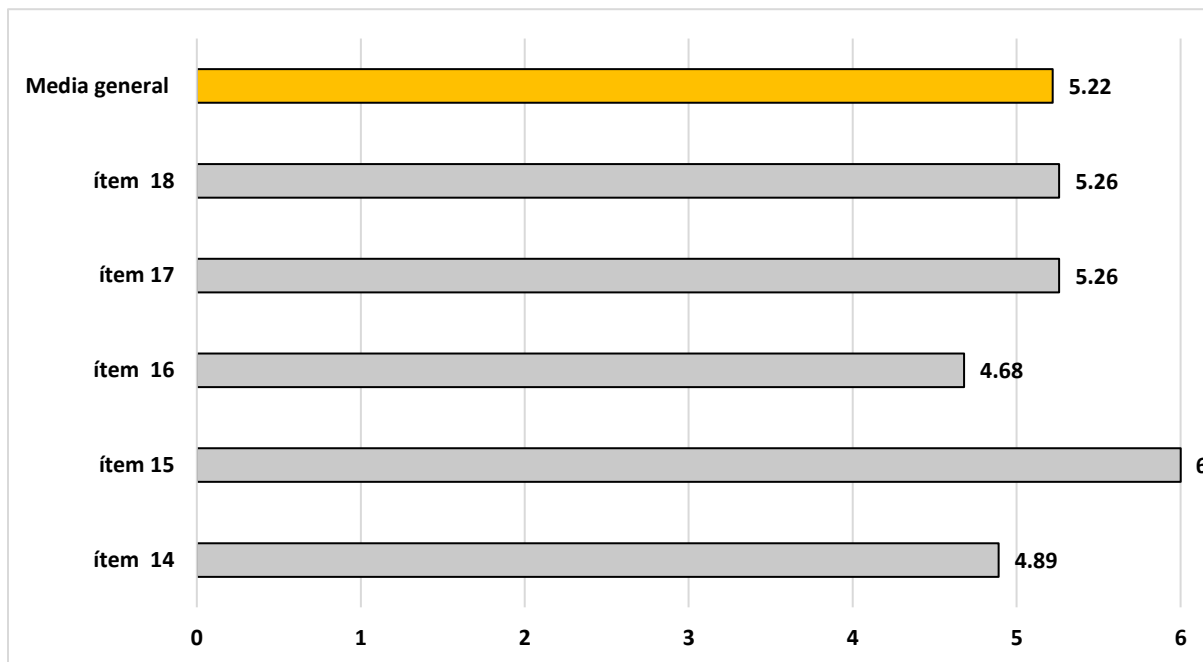
En el ítem 9, se obtuvo un valor en la Media del 4.84 incrementando en un 2.32 más que el resultado obtenido en el diagnóstico lo cual significa que al momento de que los estudiantes realizaron las actividades con sus docentes se sintieron más competentes en comparación con sus compañeros e incluso más que al inicio del ciclo escolar. En el ítem 11, la Media obtenida fue del 4.89, con un 2.68 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que las actividades lograron que los estudiantes se sintieran satisfechos con su rendimiento mejorando esta perspectiva considerablemente del resultado obtenido en el diagnóstico.

Finalmente, en el ítem 12, la Media obtenida fue de 2.53 más que el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo cual refleja que los estudiantes se sintieron más hábiles al momento de realizar las actividades programadas por sus profesores en el ABPI incrementando considerablemente con el resultado obtenido en el diagnóstico.

En síntesis, en el ítem 8, el valor de la media que obtuvimos fue del 5.47 incrementando en un valor del 2.63 del valor obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que los estudiantes mejoraron en su rendimiento al momento de realizar las actividades, siendo este ítem el de mayor valor de la dimensión. Mientras que, para el ítem 10, la Media obtenida fue del 1.9 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo que significa que los estudiantes lograron sentirse más competentes después de trabajar en un periodo de tiempo en las actividades realizadas durante el ABPI, siendo este el valor con menor puntaje en la dimensión pero que refleja una mejora en la percepción de la competencia de los estudiantes.

La gráfica 30, muestra la sumatoria parcial de los ítems de la 14 a la 18, correspondiente a la subescala de Esfuerzo/Importancia obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca posterior a la implementación del ABPI.

Gráfico 30. Subescala Esfuerzo e Importancia



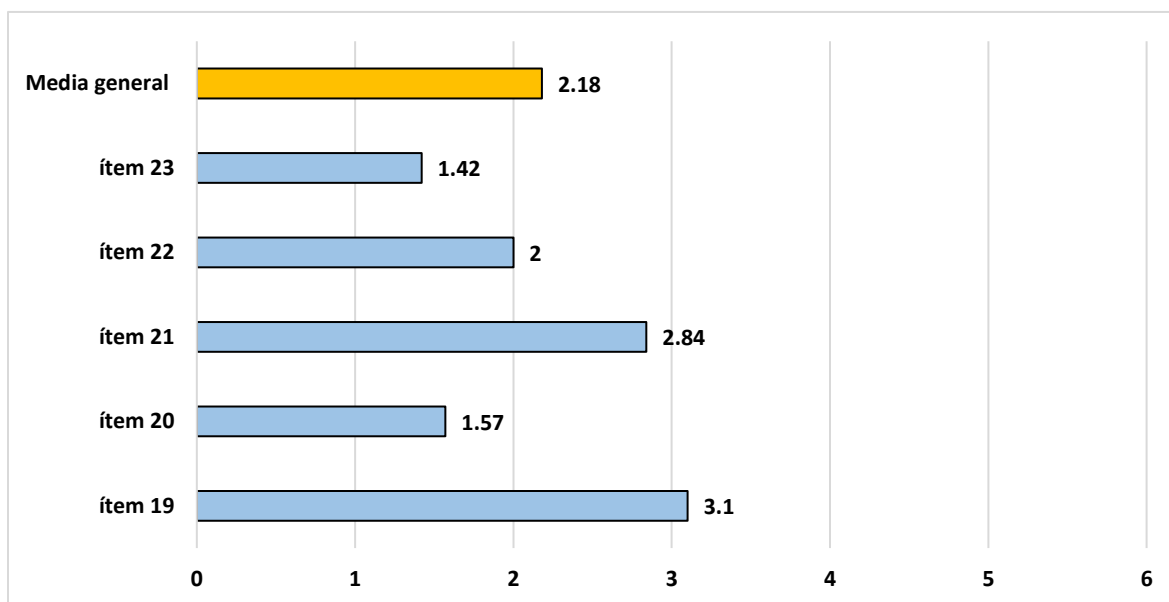
Fuente: Elaboración propia

El ítem 14 tiene el objetivo de mostrar la percepción del esfuerzo e importancia que tuvo para los estudiantes realizar las actividades tras la implementación del ABPI y hacer una comparativa con los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, de lo cual obtuvimos una Media del 4.89 incrementando en una unidad mayor que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que los estudiantes continuaron manteniendo el esfuerzo al momento de realizar las actividades e incluso mejoraron en ello. En el ítem 17, la media fue de 5.26 incrementando en un 0.9 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual significa que para los estudiantes eran importantes las actividades que les fueron programadas en el ABPI. En el ítem 18 el valor de la media obtenida fue de 5.26 incrementando en un 1.58 más que los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que los estudiantes mantuvieron e incluso mejoraron en poner su energía para realizar las actividades que les fueron asignadas en el ABPI.

En síntesis, para el ítem 15, se obtuvo un valor en la Media del 6 incrementado en un valor de 1.16 más que el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el valor más alto, lo que significa que los estudiantes continuaron esforzándose mucho para realizar las actividades que se desarrollaron en el ABPI e inducimos que al escuchar sus opiniones de las sugerencias de actividades para abordar la problemática incrementaba su compromiso y esfuerzo. Mientras que en el ítem 16, la Media obtenida fue del 4.68 incrementando en un valor de 0.74 más que los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, lo que significa que los estudiantes continuaron esforzándose para cumplir y realizar las actividades que se les asignaron en el ABPI, nuevamente se hace evidente que al respetar la autonomía de los estudiantes su autoestima se incrementa y se comprometen más a cumplir con lo que ellos mismos proponen para trabajar porque cambia la percepción de la autoridad, de esta manera afirmamos que si se respeta la autonomía de los estudiantes y se fortalece el autoestima propiciamos en ellos un compromiso y se ve reflejado en su esfuerzo. Finalmente, la media general obtenida para esta subescala fue de 5.22.

La gráfica 31, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 19 al 23, correspondiente a la subescala de Presión/Tensión obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca posteriormente a la implementación del ABPI.

Gráfico 31. Subescala de Presión/Tensión



Fuente: Elaboración propia

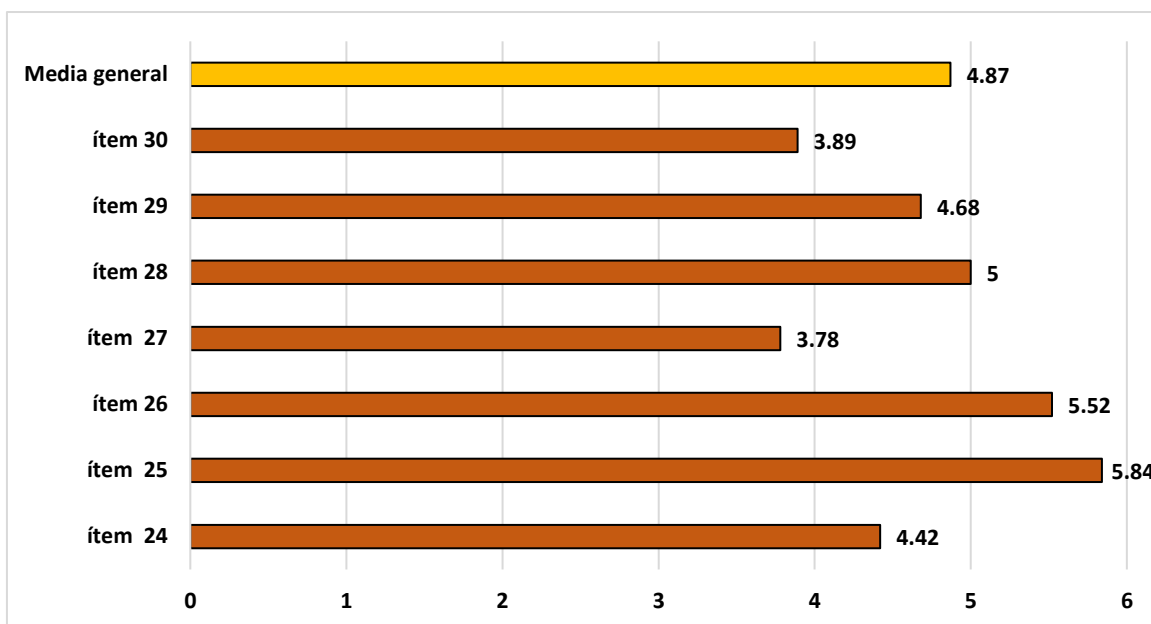
En el ítem 20, se obtuvo un valor en la Media del 1.57 disminuyendo en un valor de 2.11 del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo que significa que los estudiantes disminuyeron la tensión que experimentaban durante el proceso de evaluación al momento de realizar las actividades que se les asignaron en el ABPI. En el ítem 19 tiene el objetivo de mostrar el nerviosismo que percibieron los estudiantes al momento de realizar las actividades y evaluaciones que se les asignaron en el desarrollo del ABPI, de lo cual obtuvimos una Media del 3.21 disminuyendo en una unidad del valor obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el valor más alto, lo cual significa que los estudiantes disminuyeron del nerviosismo que experimentaban al momento de realizarlas las actividades en el ciclo anterior mejorando esta percepción al realizar las actividades que les fueron evaluadas en el ABPI, en el ítem 22, la Media obtenida fue de 2 disminuyendo en un valor de 1.26 en comparación con el resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual refleja que los estudiantes dejaron de experimentar ansiedad al momento de realizar las actividades y evaluaciones en comparación del nivel alto que experimentaron en el ciclo escolar anterior

En síntesis, el ítem 21, la Media obtenida fue del 2.84 disminuyendo en un 2.37 del resultado obtenido en el diagnóstico, siendo el valor más alto, lo que significa que los estudiantes si se esforzaban para cumplir y realizar las actividades y las evaluaciones que se

les asignaban para el desarrollo del ABPI, ya que al fomentar la elección de las actividades y su participación logramos que ellos se sintieran relajados para ejecutarlas sin verlo como un proceso evaluativo tedioso. Mientras que, en el ítem 23 los estudiantes obtuvieron una Media de 1.42 disminuyendo en un 1.89 del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el valor más bajo, lo que significa que los estudiantes disminuyeron en la percepción de presión que experimentaban cuando realizaban las actividades que les fueron asignadas en el ABPI. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 2.28 disminuyendo en un de valor de 1.65 en comparación con los resultados obtenidos en el diagnóstico.

La gráfica 32, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 24 al 30, correspondiente a la subescala de Elección Percibida obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento y mi para evaluar la motivación intrínseca posteriormente a la implementación del ABPI.

Gráfico 32. Subescala de Elección Percibida



Fuente: Elaboración propia

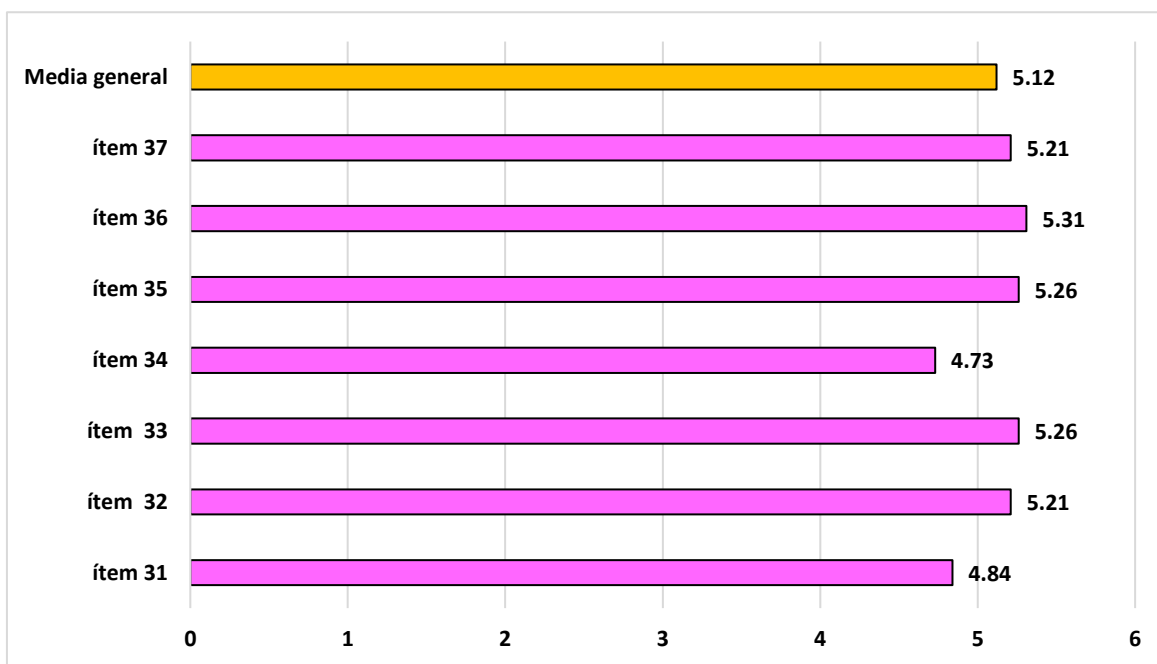
El ítem 24 tiene como objetivo demostrar que la opinión de los estudiantes es escuchada por sus docentes al momento de realizar las actividades y evaluaciones que desarrollaron en el ABPI, de lo cual obtuvimos una Media del 4.87 incrementando en un valor de 3.24 del

resultado obtenido en el diagnóstico al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que la opinión de los estudiantes se escuchó por sus docentes para elegir las actividades que debían realizar en el ABPI. En el ítem 26, la Media obtenida fue del 5.52 incrementando su valor en 2.84, lo que significa que los estudiantes si pudieron elegir las actividades que ellos desarrollaron en los 6 ciclos de ABPI, cabe mencionar que en este ítem la media obtenida fue más del doble de lo obtenido al inicio, esto es el claro reflejo de que al escuchar la opinión de los alumnos los resultados mejoran favorablemente. En el ítem 28, la Media obtenida fue de 5, incrementando su valor más del doble en un 3.11 del resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual refleja que los estudiantes realizaron las actividades que ellos eligieron para el ABPI no porque sentían debían hacerlas, sino porque realmente querían hacerlas. Mientras, en los ítems 29 y 30, las Medias obtenidas fueron 4.68 y 3.89 incrementando en un valor de 2 y 2.47 respectivamente, esto significa que al cambio radicalmente la percepción que tenían los estudiantes mientras ejecutaban las actividades del ABPI, ya que al inicio del ciclo escolar sentían que debían hacerlas como una obligación más que una decisión que ellos tomarán, sin embargo, la investigación-acción nos permitió tener un diálogo con ellos para escuchar sus opiniones y atender sus necesidades, es así que al respetar su autonomía los resultados demostraron que se comprometen a hacerlas y trabajar por un acto voluntario.

En síntesis, en el ítem 25, se obtuvo un valor en la Media de 5.84 incrementando en un valor de 1.58 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, siendo el valor más alto para esta subescala, lo que significa que los estudiantes si eligieron las actividades que les fueron programadas para el desarrollo del ABPI. Mientras que, para el ítem 27, la media fue 3.78 incrementando en un valor de 1.84 de lo obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el ítem con el valor más bajo, lo cual significa que los estudiantes sintieron que al elegir las actividades debían hacerlas, es decir, cambio la percepción del proceso como una obligación a un compromiso propio. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 4.87, incrementando en un valor de 2.51 del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo que cual evidencia que la gracias a la investigación-acción y el ABPI se puede gestionar con los alumnos las actividades respetando su autonomía, lo cual conlleva a una mayor motivación intrínseca mejorando en su rendimiento académico.

La Gráfica 33, muestra la sumatoria parcial de los ítems del 31 al 37, correspondiente hoy a la subescala de Valor/Utilidad obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca posteriormente a la implementación del ABPI.

Gráfica 33. Subescala de Valor/Utilidad



Fuente: Elaboración propia

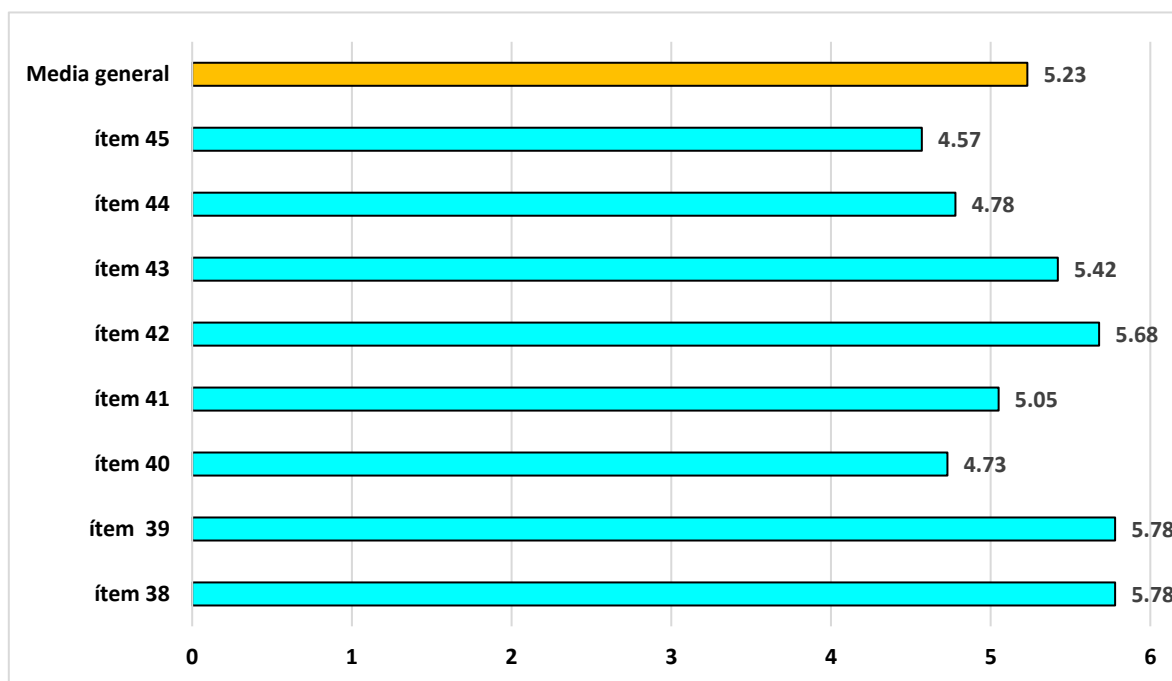
El ítem 31 tiene el objetivo de mostrar la utilidad que representa para los estudiantes el haber realizado las actividades que se programaron durante los ciclos para el desarrollo del ABPI, de lo cual obtuvimos una Media de 5.12 incrementando en un valor de 1.49 del valor obtenido al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que para los estudiantes las actividades que se realizaron en los 6 ciclos del ABPI tenían mucho valor para ellos. La explicación que encontramos es que al enfocar el ABPI al cuidado de la salud física y emocional, logramos no sólo concientizarlos en un tema importante si no que realmente lo que aprendieron fue útil y tuvo un valor significativo para ellos. En el ítem 32, se obtuvo un valor en la Media del 5.21, incrementando su valor en un 1.95 más que el resultado obtenido en el diagnóstico, lo que significa que para los estudiantes realizar las actividades que ellos eligieron y les fueron

asignadas en el ABPI por sus docentes les fueron muy útiles para sus aprendizajes. En el ítem 33, la Media obtenida fue del 5.26, incrementando su valor en un 2.2 más que el resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo que significa que para los estudiantes realizar las actividades que desarrollaron en los 6 ciclos del ABPI les aportaron aprendizajes significativos en comparación con su experiencia en el ciclo escolar anterior. En el ítem 35, la Media obtenida fue de 5.26 incrementando su valor en un 2.05 del resultado obtenido en el diagnóstico, lo cual refleja que la ansiedad que experimentaban los estudiantes al momento de realizar las actividades en el ciclo anterior, en el ABPI se ausentaba ya que al considerar que era algo útil y de valor para ellos los enfocaba al realizarlo y lo disfrutaban. Finalmente, el ítem 37, la Media obtenida fue de 5.21 incrementando en 1.95 del resultado obtenido en el diagnóstico, lo que significa que las actividades que realizaron en el ABPI son importantes para los estudiantes.

En síntesis, el ítem 36, la Media obtenida fue de 5.31, aumentando en un 2.42 del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el valor más alto para esta subescala, lo cual significa que para los estudiantes el haber adecuado las actividades mediante el ABPI a sus intereses y necesidades como lo solicitaban en la prueba de diagnóstico, les resultó un proceso benéfico para ellos. Mientras que, para el ítem 34, la media fue de 4.73 incrementando su valor en un 2.52 de los resultados obtenidos en el diagnóstico, siendo el valor más bajo para esta subescala, lo cual significa que los estudiantes muestran su absoluta disponibilidad en realizar nuevamente las actividades que les fueron asignadas durante el desarrollo del ABPI, lo que demuestra que cuando las actividades son útiles y se logran los aprendizajes significativo los estudiantes se motivan a ejecutarlas más de una vez. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 5.12 incrementando su valor en un 2.045 de los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, lo que significa que logramos en los estudiantes aprendizajes significativos.

La gráfica 34, muestra la sumatoria de los ítems del 38 al 45, correspondiente a la subescala de Relación obtenida por los 21 estudiantes a los cuales se les aplicó el instrumento (IMI) para evaluar la Motivación Intrínseca posteriormente a la implementación del ABPI.

Gráfico 34. Subescala de Relación



Fuente: Elaboración propia

El ítem 42 tiene como objetivo demostrar la expectativa que tienen los estudiantes con sus maestros para relacionarse en un futuro, del cual se obtuvo una de Media 5.68 incrementando en un 0.95 de los resultados obtenidos en el diagnóstico, lo cual significa que la expectativa que tenían al inicio del ciclo escolar permaneció ya que los estudiantes les gustaría relacionarse más con sus maestros en un futuro. En el ítem 40, la Media obtenida fue del 4.73 incrementando en un valor de 1.27 en comparativa con los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que la confianza entre los estudiantes y sus maestros mejoró, debido a que el ABPI permite que los docentes fujan como orientadores y se respete la opinión de los alumnos atendiendo sus necesidades a aprendizajes. Mientras que, para el ítem 41, la media fue de 5.05 incrementando en un 1.11 de los resultados obtenidos en el diagnóstico, siendo el valor más alto para esta subescala, lo cual significa que a los estudiantes al inicio desean que la interacción con sus maestros fuera más a menudo y el ABPI lo logró. En la pregunta 43, el valor de la Media fue de 5.42 incrementando en un 0.74 en comparativa de los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar en donde los estudiantes consideraban que, si podían y deseaban confiar más en sus maestros, fue a través del ABPI y la I-A que este vínculo se pudo fortalecer porque permitió escuchar y atender en

todo momento las necesidades de los estudiantes.

En la pregunta 44, la Media obtenida fue de 4.78 incrementando en un 0.05 de los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar siendo el valor que incremento muy poco, lo cual significa que la relación de amistad con sus maestros mejoró gracias a la interacción constante que tuvieron al momento de realizar las actividades del ABPI y la I-A. Es importante mencionar que la expectativa que tenían los estudiantes al inicio de curso se cumplió, ya que ellos consideraban que la interacción podría mejorar la relación con sus maestros y posteriormente a la implementación del ABPI confirmaron que en efecto se logró.

En síntesis, el ítem 38 tiene el objetivo de mostrar la relación que tenían los estudiantes con sus maestros durante el desarrollo del ABPI, desde la gestión de actividades, las evaluaciones y la ejecución de estas, de lo cual obtuvimos una Media del 5.23 incrementando su valor en un 0.55 en comparativa del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, siendo el valor más alto para esta subescala junto con el ítem 39, lo cual significa que la relación de los estudiantes con sus maestros y compañeros mejoró debido a que al inicio se sentían distantes con ellos ya que al no escuchar su opinión consideraban que sólo les imponían las actividades y por lo tanto la interacción y su relación se veía limitada. En el ítem 39, se obtuvo un valor en la Media de 5.88 incrementando su valor en un 1.57 de los resultados obtenidos en el diagnóstico, lo que refleja que los estudiantes pudieron tener un mayor vínculo de amistad con sus maestros ya que al interactuar para ir desarrollando el ABPI y respetarse su autonomía se generó un entorno de mayor confianza entre ellos. Mientras el ítem 45, la Media obtenida fue de 4.57 incrementando su valor en un 1.47, siendo el valor más bajo para esta subescala lo que significa que posterior a la implementación del ABPI los estudiantes si se sienten más cercanos a sus maestros. Finalmente, la Media general obtenida para esta subescala fue de 5.23 incrementando en un 1.22 del resultado obtenido al inicio del ciclo escolar, lo cual significa que se logró fortalecer y mejorar la relación de los estudiantes con sus maestros después de implementar el ABPI y la I-A como una estrategia, debido a que permitió que interactuarán constantemente buscando siempre mejoras mediada por una comunicación asertiva y el vínculo se vio favorecido.

Entrevistas semiestructuradas grupales post-implementación del ABPI

En la entrevista participaron 21 estudiantes de la Sección Preparatoria de la Escuela María Luisa Pacheco, de los cuales 9 son mujeres y 12 hombres cuyas edades oscilan entre los 15 y 18 años.

Los estudiantes de primer año respondieron que al inicio del desarrollo del ABPI se sintieron nerviosos y angustiados debido a que era una metodología que ellos no conocían y su perspectiva ante ella era negativa, sin embargo refirieron que conforme fueron trabajando en la construcción del proyecto se fueron sintiendo cómodos porque el tema les resaludaba interesante además de que el proyecto permitió cambiar su perspectiva de evaluación y aunque estaban consistentes de que el proyecto era parte de su evaluación formativa se olvidaron por un momento que estaban siendo evaluados debido a que las actividades les parecían muy divertidas y los mantuvo todo el tiempo enfocados y muy motivados al realizarlas. Además de interés y disfrute que se logró mediante el ABPI los estudiantes refieren que aprendieron mucho a trabajar en equipo y que la parte de la comunicación permitió reforzar la relación con sus maestro y compañeros. Los estudiantes comentaron que los aprendizajes si se lograron, debido a que las actividades que realizaron en el proyecto les permitió aplicar los conocimientos que habían adquirido en las asignaturas para poder construir los productos que les fueron evaluados, de los aspectos que más resaltaron los estudiantes fue mejorar sus estilos de vida a través de la conciencia de los malos hábitos que tenían. Mencionaron que les gustaría que otros maestros de otras asignaturas que les imparten clase participaran en proyecto interdisciplinar como este porque consideran que el nivel de tensión y estrés no lo habían sentido porque realmente estaban realizando actividades que lograban captar su atención y que ellos deseaban hacer debido a que respetaban su autonomía que es uno de los beneficios que aporta la I-A.

Por otro lado, los estudiantes de tercer año fueron los que más opiniones dieron durante la entrevista la explicación que damos a ello es que pudieron hacer una comparación entre los anteriores ciclos escolares y contrastarla con el ciclo escolar actual de manera más acertada, los estudiantes mencionaron que les gustó que se implementara esta estrategia ya que les parecía más dinámico y lograba captar su atención, se sentían más cómodos al momento de realizar el ABPI ya que consideraban que podían desarrollar más sus habilidades

al momento de ir construyendo el proyecto y constantemente mencionaban que preferían ser evaluados así porque aprenden más a pesar de ser más detallado el proceso de construcción que los exámenes escritos a los que tradicionalmente estaban acostumbrados, de hecho mencionaban que solo memorizaban la información para pasar los exámenes pero al final no sentían que las evaluaciones de los ciclos escolares anteriores les dejaran aprendizajes, sin embargo con el ABPI comentaron que lograron aprender más ya que sentían que el proceso era menos agobiantes y estresante para ellos, logrando de esta manera aprendizajes significativos y menos tensión para ellos. Lo que más mencionaron los estudiantes durante la entrevista es como mejoro la relación con sus compañeros y maestros debido a que en ciclos anteriores este aspecto no habido sido bueno, la construcción el ABPI mediante la I-A permitió fortalecer este vínculo ya que había una comunicación constante y consideraban que ella barrera que existían con sus docentes ya no la percibían. Por el contrario, mencionaron sentirse muy cómodos al momento de solicitar apoyo a sus maestros cuando enfrentaban dificultades o atenderles dudas que les surgían al momento de la construcción del proyecto. Mencionaron que aprendieron a trabajar en equipo y a escuchar las opiniones de los demás, de los aspectos que más resaltaron fue que era la primera vez que ellos sentían que sus opiniones eran escuchadas y atendidas por sus docentes, es decir, en ciclos anteriores su autonomía y autoestima no se había visto fortalecida. Adicionalmente comentaron que la experiencia fue muy buena para ellos porque consideraban que el ABPI había sido bien organizado en tiempo y diseño y que de las primeras veces en las que ellos no se sintieron presionados en los tiempos de entrega, adema de que les pareció que al momento de evaluarlos era justo lo que recibían por ello es que sentían que su esfuerzo había sido valorado y que además no sentían que las actividades les eran impuestas lo que permitió que ellos se comprometieran en el trabajo por voluntad propia. Todos los estudiantes mencionaron que el proyecto logro aprendizajes útiles y significativos en ellos, que les ayudo a ser conscientes de sus malos hábitos alimenticios y aprendieron a adoptar estilos de vida saludable, sobretodo en la actividad física debido a que en la Institución se ejecutaba las actividades para combatir el sedentarismo e incluso mencionaron que no solo lo llevaron en su vida, sino que muchos de ellos lograron trascender estos conocimientos con sus familiares. Finalmente, los estudiantes mencionaron que desean que esta metodología sea implementada en todos los niveles educativos que tiene la Escuela María Luisa Pachacho ya que desde su perspectiva

aprendieron más con esta metodología en comparativa con los ciclos escolares anteriores.

En síntesis, contrastando los resultados obtenidos tras la implementación del ABPI podemos demostrar que la motivación si se vio favorecida, ya que los estudiantes mencionaron disfrutar las actividades, no sentir la tensión, mejorar la relación con sus maestros y compañeros, logran que las actividades que desarrollaron lograron en ellos que los aprendizajes tuvieran un valor y utilidad para ellos, se concibieron competentes al momento de la construcción del proyecto, consideraban que su esfuerzo e importancia que ellos ejercían en el desarrollo de las actividades era valorada por sus maestros al momento de evaluarlos. Además, en todo momento fue favorecida su elección percibida y respetada su autonomía debido a que ellos podían elegir que actividades realizar en la construcción del proyecto sin que sus maestros les impusieran las mismas durante el proceso mejorando en su rendimiento académico en comparativa con los ciclos escolares anteriores.

Análisis de la relación entre las entrevistas finales y los resultados del IMI

De acuerdo con los resultados obtenidos a partir del (IMI) y las entrevistas semiestructuradas podemos deducir que lo que respecta a la subescala de Interés/Disfrute el valor obtenido a partir del IMI coincide con las respuestas obtenidas con los estudiantes, ya que mencionaron que disfrutaron realizar las actividades el ABPI e incluso afirmaron que les pareció muy dinámico, los mantuvo enfocados todo el tiempo y se olvidaron que era parte de su evaluación porque todo lo que desarrollaron mediante las actividades que les fueron asignadas tenían relevancia para ellos. Esto cambio totalmente la perspectiva del desinterés que obtuvimos en los resultados del diagnóstico y lo tedioso que habían sido las actividades del ciclo escolar anterior, citó algunas de las opiniones relevantes que dieron los estudiantes durante las entrevistas al respecto de esta subescala.

La verdad para mí el proyecto estuvo muy divertido aunque fue mucho el tiempo en el que se construyó se me olvidó que estaba haciendo evaluado o sea sí sentí que era algo académico y que contaba en mis evaluaciones de la escuela pero siento que ha sido muy entretenido todo lo que hemos hecho y más la verdad es que siento que trabajamos mucho en equipo y favoreció a tener más comunicación entre alumnos que no se llevaban bien y es la verdad a mí se me fue por completo que era evaluación me fue muy divertido además de que mejore mucho en mi evaluación y aprendí muchas cosas que ayudaron en mi vida. Siento que en lo que más me ayudó es aprender a trabajar en equipo, en escuchar a los demás y siempre apoyar a los demás, además de por fin darle sentido y aplicar lo que está aprendiendo en el aula

(Alumno 4, 04:10:97).

Me gustó realizar el ABP por qué siento que es como más dinámico el asunto y podemos utilizar mejor y ver que realmente si es que hemos aprendido algo o no porque pues un examen puede ponerte más nervioso y te bloqueas en el momento mientras que un proyecto te da la oportunidad de puedes expresar o hacer lo que has aprendido y pues realmente ahí sí hay como una evaluación más realista (Alumno 9, 00:20:70).

Yo pienso que es mejor el ABP porque captó más nuestra atención e hizo que fuera menos agobiante él aprender así o sea siento que se nos va a quedar más el aprendizaje y que fue una mejor opción que nada más escribir todo el tiempo (Alumno 10, 00:54:38).

A mí me gustó más que se nos evalúe por proyecto sí así, pero proyectos, así como este detectemos una problemática porque lo hace más dinámico y te diviertes más, además de que aprendes un poco más. Además, consideró que en todo momento se tomó en consideración nuestra opinión me sentía cómoda al expresar mis opiniones (Alumno 5, 06:12:93).

Por otro lado, en la subescala de Competencia percibida el valor obtenido coincide con la información recopilada a partir de las entrevistas semiestructuradas con los alumnos, debido a que ellos consideran que las actividades que realizaron en el ABPI al mantenerlos con su atención y atendiendo sus necesidades no se les dificultaba realizarlas y se sintieron competentes al momento de ejecutarlas mejorando favorablemente en su motivación intrínseca, esta escala cambio radicalmente en comparativa con los resultados obtenidos al inicio del ciclo escolar donde los estudiantes no se sentían satisfechos con su desempeño, citó algunas de las opiniones que expresaron los alumnos durante la entrevista respecto a esta subescala.

Yo siento que fui bien evaluado ya que al final de cuentas cada quién pone su empeño y también sobre eso se basa tu calificación y yo siento que esto permitió que fuera justo ya que al final de cuentas obtenías un valor de manera justa (Alumno 10, 05:28:76).

Yo considero que me evaluaron de manera justa, ya que de cierta forma conforme a lo que te entregabas es tu calificación y a mí por eso es que me gustó mucho esta evaluación (Alumno 11, 05:40:57).

A mí me gustó cómo me evaluaron con los criterios en esta evaluación ya que son más directos más justos no hay algo que te impida o algún pequeño detalle que te impida sacar una menor calificación de la que tu trabajo merece (Alumno 12, 06:03:98).

Respecto a la subescala de Esfuerzo e Importancia, coincide con las respuestas de los alumnos a partir de las entrevistas debido a que al escuchar sus opiniones los estudiantes se comprometían a realizar las actividades por su voluntad y no solo por tener que cumplir como

había sido en el ciclo escolar anterior. No comentaron que las actividades fueran tediosas o repetitivas, ni que sus docentes les cambiaban las actividades de un día para otro que eran los aspectos que les molestaban, donde además de terminar confundidos se sentían insatisfechos. Por el contrario, opinaron que las actividades las disfrutaron, las realizaron en tiempo y forma porque sentían el ABPI estaba bien organizado al respecto y además mejoraron en su desempeño académico, cito algunas de las opiniones de los estudiantes que fueron recabadas para esta subescala.

El proyecto la verdad si me motivó a venir más a la escuela porque antes decía ay bueno va a haber actividades, pero como que no me daban ganas de venir o decía para qué voy, pero en las actividades del proyecto como la del rally si me motivan a venir que no sólo venía aprender, sino que además me divertía (Alumno 7, 11:04:90).

Para mi hacer este tipo de actividades y me motiva a venir porque te diviertes y aprendes, pero con algo diferente y cambió mi perspectiva al ser evaluado de hecho estuvo mucho mejor (Alumno 8, 12:44:03).

Yo estoy de acuerdo porque en la forma en la que se calificó y se nos evaluó pues justa y pude ver mi esfuerzo en esa evaluación y la manera en cómo me calificaron estuvo excelente (Alumno 13, 06:24:72).

Yo digo que sí porque además de que es un proceso justo siento que tienes más control sobre tu calificación ya que se centra más en tu esfuerzo y no en cuanto memorizas por ejemplo en un examen (Alumno 14, 06:37:48).

En la subescala de Presión/Tensión, los resultados obtenidos coinciden con las opiniones de los alumnos en las entrevistas semiestructuradas, ya que varios estudiantes explicaron que al inicio si llegaron a sentirse ansiosos porque era una metodología nueva para ellos, no obstante, conforme fueron construyendo el ABPI cambió su perspectiva e incluso llegaron a olvidarse que estaban siendo evaluados, citó algunas de las opiniones que expresaron los alumnos respecto a esta subescala.

Al inicio me sentí con mucha ansiedad porque no sabía cómo se iba a construir el proyecto conforme fuimos trabajando me fui relajando y me fue gustando porque las actividades me fueron muy útiles (Alumno 1, 00:59:68).

Al principio como que no captaba bueno como que no entendía de qué se trataba conforme fuimos avanzando el proyecto y todo eso ya me fue como ya le fui a entender todo eso por ejemplo en el tema del ejercicio yo no hago ejercicio para nada no entonces a raíz de esto empecé como a hacer ejercicio poco a poco y todo eso y también como cuidar más mi alimentación y además el proyecto estuvo divertido e incluso siento que fue para relajarnos tantito, bueno para desestresarnos porque nos olvidamos de lo rígido que es una evaluación.

Ósea más que verlo como una evaluación aprendí a disfrutar el proceso, aunque sabía que, si me estaban evaluando, pero me cambio la forma de ver mi evaluación (Alumno 2, 01:47:87).

Respecto a la subescala de Elección percibida, en las entrevistas semiestructuradas con los alumnos mencionaron en repetidas ocasiones que lo que más les gustaba es que sus opiniones eran escuchadas, totalmente contrastante a lo que habían experimentado en el ciclo anterior, afirmaron que las actividades ellos las elegían o que en algún momento sus docentes los escucharon para adecuarse a sus necesidades, lo cual los llevo a percibirlos como interesantes, mantuvo su atención y no les fueron tediosas y aburridos que era lo que citaron en la entrevista al inicio del ciclo escolar, lo cual permitió fortalecer su autonomía y autoestima como subsecuente a ello los alumnos se comprometían y mejoran su desempeño. A continuación, cito algunas de las opiniones que se recabaron durante la entrevista con los estudiantes respecto de esta subescala.

Los maestros siempre nos consultaron antes de hacer el proyecto, nos preguntaba qué queríamos hacer y si nos parecía o no la actividad siempre estuvieron muy pendientes de qué opinamos nosotros al respecto (Alumno 9, 09:38:28).

Siempre fueron tomadas en cuenta nuestras opiniones que teníamos hubo en algunas cosas que llegamos a cambiar entre todos por varios criterios, pero siempre los maestros escucharon como tal esa opinión de todos (Alumno 11, 10:04:95).

Yo opino que siempre fue tomada en cuenta nuestra opinión y yo siento que eso nos hizo sentir cómodos y puedes trabajar de mejor forma ya que muchas veces los maestros no toman en cuenta las opiniones de los alumnos (Alumno 12, 10:24:09).

Yo digo que sí hubo esa atención y esa ayuda hacia los alumnos en la manera de la evaluación y todas las actividades ya que es algo muy importante para el estudiante para poder realizar los proyectos de buena manera (Alumno 14, 11:15:56).

Yo digo que todo estuvo bien ya que nunca sentí esa brecha de no saber que necesitas hacer esto, necesitas hacer el otro, como de imposición. En este caso el alumno siempre tuvo todo el control del proyecto y pudimos hacer lo que queríamos, pero consensuado con los maestros (Alumno 15, 11:32:03).

En la subescala de Valor/Utilidad coincide con la información recopilada a partir de las entrevistas semiestructuradas con los alumnos debido a que consideran que las actividades que realizaron con sus docentes durante la construcción del ABPI les eran útiles, ya que mencionaron en repetidas ocasiones los aprendizajes que les había dejado el ABPI mediante las actividades, debido a que el proyecto fue enfocado en la salud para ellos tuvo una

relevancia mayor e incluso citaron como había cambiado sus hábitos y trascendido los conocimientos adquiridos con sus familiares. Cambiando de manera radical la experiencia que habían tenido en el ciclo escolar donde referían que las actividades no fueron útiles para su futuro e incluso consideran que muchas cosas que aprenden en la escuela no las utilizarán más adelante o que no cumplen con las necesidades que sus metas de vida, en este caso al encontrarles un valor y una utilidad a lo que estaban realizando los estudiantes se sentían más motivados. A continuación, cito algunas de las opiniones que fueron recopiladas mediante la entrevista para esta subescala.

Yo siento que a mí me ayudó bastante a conocer mejor sobre mis hábitos como me alimentaba y así y pues darme cuenta de que tenía que cambiar algunas cosas (Alumno 9, 12:16:40).

Yo siento que el proyecto a mí me ayudó directa e indirectamente por qué te puede ayudar a cómo conocer y cómo regular tus hábitos alimenticios, pero también te ayuda a colaborar con los demás sobre todo con tu gente querida para aconsejar que lleven mejores hábitos de salud en general que hagan actividades físicas para que puedan tener una vida mejor (Alumno 12, 13:10:83).

A mí el proyecto me hoy me dejó muy buenos aprendizajes más que nada el aprender sobre buenos hábitos alimenticios y no sólo me sirvieron a mí sino les sirvieron a mis seres queridos (Alumno 13, 13:39:29).

Para mí el proyecto fue de mucha ayuda mi vida ya que me pude dar cuenta de lo que hacía mal en mis hábitos pues además de que se me brindó información que es muy importante para mí siendo tan joven mejorará mi vida a futura (Alumno 15,14:06:38).

A mí me ayudó ya que no solo sirve para el ambiente académico si no es algo en la vida diaria ya que nos ayuda a mejorar nuestros hábitos además de que en la segunda parte del proyecto hicimos la actividad física y eso puede llevar a motivarnos a los jóvenes a hacer más ejercicio y a cambiar sus estilos de vida (Alumno 16, 14:21:73).

Finalmente, en la subescala de Relación que los estudiantes tienen con sus docentes los resultados obtenidos en el IMI coinciden con las entrevistas semiestructuradas debido a que consideran que si este vínculo se fortaleció gracias a que la I-A permitía que ellos tuvieran una comunicación constante con sus docentes. Los estudiantes de tercer año fueron los que mas lograron fortalecer este vinculo ya que en comparación con los resultados obtenidos en el diagnostico al inicio del ciclo escolar ellos mencionaban que sentían una brecha en el trato con sus docentes, que no había esa empatía o un buen vínculo con sus docentes e incluso algunos estudiantes mencionaron en la entrevista al inicio del ciclo escolar habían pensado

en varias ocasiones abandonar sus estudios porque consideran que la escuela no cumple con sus expectativas de vida. Sin embargo, en la entrevista que se realizó tras la implementación del ABPI mencionaron en todo momento que aprendieron a trabajar en equipo, a relacionarse de mejor manera con sus maestros y que eso mejoró favorablemente la relación que tenían en comparación con los ciclos escolares anteriores. A continuación, cito algunas de las opiniones que fueron recabadas durante la entrevista para esta subescala después de la implementación del ABPI.

Yo siento que la comunicación y todo se fue dando de mejor manera ya que estos trabajos permitían convivir más entre nosotros y a trabajar más en equipo entonces nuestra relación tanto con los profes como con mis compañeros pues mejoró (Alumno 9, 15:07:05).

Yo siento que nos sirvió para ponernos todos juntos de acuerdo y para que mejorara nuestra comunicación (Alumno 10, 15:23:16).

Yo opino que el proyecto nos sirvió para varias cosas para darnos cuenta de que muchas cosas que hacíamos mal y al final de cuenta con esa comunicación que teníamos entre todos pudimos llegar a darnos cuenta de qué cosas estamos haciendo mal o qué cosas no hacemos bien (Alumno 11, 15:34:86).

El proyecto ayudó a tener una buena comunicación ya que además de ser esencial para el ambiente de la clase los proyectos también permiten que si tienes dudas sobre la salud o hay problemas de salud con tus familiares puedas comunicarlos y tener un panorama más claro sobre esos problemas (Alumno 13, 16:05:65).

Yo digo que hubo una buena comunicación entre los maestros y mis compañeros ya que estas actividades en equipos eran mucho más fáciles ya que ese aceptaba la opinión de todos y se escuchaba el punto de vista de todos (Alumno 14, 16:32:17).

Siempre sentí que hubo buena comunicación ya que si había algún problema los maestros siempre estuvieron ahí mediando y ayudándonos (Alumno 15, 16:47:55).

En síntesis, los estudiantes de primer año quienes tenían mejor motivación que los estudiantes de tercer año incrementaron aun así su motivación tras la implementación el ABPI. Mientras que los que si incrementaron de manera significativa su motivación fueron los estudiantes de tercer año, la razón es porque la experiencia de este ciclo escolar cambio totalmente de lo que habían vivido con anterioridad, sobre todo porque la Relación con sus docentes mejoró de manera favorable gracias a la I-A. En general, los estudiantes opinan que las actividades fueron interesantes, divertidas, mantuvieron su atención en todo momento, les dejó aprendizajes significativos, lograron aplicar los conocimientos que adquirieron en el

aula, se fortaleció su autoestima y se respetó su autonomía al escuchar las opiniones de los estudiantes al respecto de cómo ir desarrollando el ABPI e incluso al final de las entrevistas citaron que la experiencia fue tan buena para ellos que recomendaban que se implementara con el resto de sus maestros y en los otros niveles de la institución. Algunos estudiantes mencionaron que las actividades los motivaban a asistir a clases porque no solo aprendían, sino también se divertían y tanto las opiniones de los estudiantes como los resultados obtenidos a través del test IMI confirman que el ABPI cumplió con el objetivo que se buscaba al implementar esta estrategia, es decir, favorecer la motivación para la permanencia de los estudiantes y disminuir la deserción escolar.

Capítulo V. Conclusiones

La deserción escolar en México es uno de los problemas de la educación que ha permanecido durante varios años cuyo origen es multifactorial e impacta de manera negativa en nuestra sociedad en el desarrollo social y económico de nuestro país, afectando principalmente a los sectores más vulnerables.

Esta situación persiste en todos los niveles educativos desde el nivel inicial hasta la educación superior, sin embargo, los niveles con mayores cifras son la Educación Media Superior y Superior, siendo diversos los factores que conllevan a los adolescentes y jóvenes entre 15 y 18 años a abandonar sus estudios dentro de los cuales podemos mencionar los factores económicos, los embarazos en adolescentes, situaciones familiares que los obligan a abandonar sus estudios para incorporarse al ámbito laboral con la finalidad de apoyar en la economía familiar como sucedió recientemente en la pandemia, la insuficiencia de instituciones en regiones marginadas y recientemente se ha dado mucha importancia a los factores psicológicos como la motivación.

Combatir el problema de deserción escolar es importante debido a que impacta en la vida de los adolescentes y jóvenes afectado de manera directa al progreso social y económico de sus países. Los adolescentes y jóvenes que terminan por abandonar sus estudios se enfrentan con ciertas limitaciones al momento de insertarse en el mercado laboral disminuyendo considerablemente las oportunidades de empleo para ellos, aun encontrando empleo los salarios que perciben son bajos lo que los condiciona a una situación de vulnerabilidad económica limitando su desarrollo futuro. Esto conlleva a la permanencia de desigualdad entre los jóvenes y adolescentes en la actualidad que limita el progreso social y económico de nuestro país. Por consiguiente, la limitación en sus habilidades cognitivas tras el abandono escolar los puede mantener en contextos de vulnerabilidad ante factores de riesgo tales como el consumo de drogas y actos delictivos repercutiendo al progreso social.

Distintos organismos internacionales como ONU a través de los ODS, UNESCO, UNICEF y OCDE reconocen la deserción escolar como una problemática que sigue impactando de manera negativa al progreso de las sociedades actuales, constantemente muestran su preocupación ante esta problemática debido a las altas cifras en diversos países

siendo América Latina y el Caribe quienes tienen las cifras de abandono escolar más altas a nivel mundial, es por ello que a través de las políticas públicas resaltan la importancia de abordar esta problemática de manera integral.

Dichos organismos coinciden en que la deserción escolar limita no solo al desarrollo individual de los jóvenes y adolescentes sino también en el ámbito colectivo y que es necesario combatir las causas principales por medio de políticas que se enfoquen en la inclusión y sostenibilidad con la finalidad de apoyar a la educación a combatir esta problemática que ha perpetuado durante varios años y que se agravó durante la pandemia ya que las cifras de deserción se vieron incrementadas en todos los países.

Es por ello que los organismos trabajan a través de sus políticas públicas en garantizar que todos los niños, adolescentes y jóvenes tengan acceso a la educación como un derecho trabajando a la par con los gobiernos de cada país para garantizar una educación integral y de calidad que permitan mantener a los adolescentes y jóvenes en su formación educativa con la finalidad de que cuenten con las oportunidades necesarias que les permitan construir un futuro próspero y disminuir de esta manera las cifras de deserción escolar encaminados a un progreso social y económico en todos los países.

Durante la pandemia causada por COVID-19 impacto de manera negativa en la deserción escolar afectando principalmente a los países de América Latina y el Caribe, siendo ellos de los que más días mantuvieron a las escuelas con medidas de confinamiento y con los periodos más prolongados en los cierres de las escuelas, manteniendo durante este periodo a los estudiantes en educación a distancia poniendo de manifiesto las desigualdades en los diversos contextos educativos de nuestro país debido a que muchos estudiantes no contaban con dispositivos móviles o conexión a internet para continuar con su educación, exacerbando la brecha educativa trayendo consigo un rezago educativo.

Cabe mencionar que la pandemia afectó no sólo en el sector educativo sino también en el económico y en la salud, lo cual incrementó la pobreza obligando a los adolescentes y jóvenes a abandonar sus estudios para apoyar en la economía de sus familias sobre todo cuando los pilares económicos de estas fallecían a causa del virus. Además, las niñas y jóvenes tuvieron que incorporarse a las responsabilidades domésticas y el cuidado de los familiares sobre todo

los de mayor riesgo como los infantes y tercera edad, abandonando sus estudios.

En México, el nivel educativo con mayores cifras de deserción escolar durante la pandemia fue la EMS. De acuerdo con la SEP (2021) alrededor de 628 mil estudiantes de EMS abandonaron sus estudios durante el ciclo escolar 2020-2021 afectando principalmente a los zonas rurales y marginadas. La pandemia en nuestro país dejó estragos en el sector educativo, incrementado las cifras de deserción escolar y evidenciando las desigualdades, trayendo como consecuencia rezago educativo en todos los niveles educativos.

Además, poco se habla de las afecciones que dejó la pandemia en la salud mental de los estudiantes, sin embargo, es evidente que el bienestar emocional en los jóvenes y adolescentes se vio afectado lo cual contribuyó al abandono de sus estudios debido a que el confinamiento y la nula interacción social afectaron en las emociones de los estudiantes generando en ellos desmotivación que fue más evidente ante la apertura de las escuelas.

La pandemia tuvo también un impacto negativo en la motivación de los estudiantes, tras la reincorporación gradual a las instituciones educativas en nuestro país, el rezago educativo y la desmotivación fueron de los principales problemas que se evidenciaron en todos los niveles educativos. La transición de pasar de una educación en línea, el confinamiento, la falta de interacción social y las dificultades económicas y familiares que enfrentaron los adolescentes y jóvenes repercutieron en la desmotivación afectando en el bienestar emocional y psicólogo de los estudiantes. Por lo que los docentes se enfrentaron a un nuevo reto buscando estrategias que les permitieran lograr la permanencia y conclusión de los estudios de los estudiantes principalmente en la EMS.

Es por ello por lo que nuestra investigación se centró en la motivación como objeto de estudio, para ello se propuso implementar el ABPI como una estrategia metodológica que permitiera a través de la I-A fortalecer diversos aspectos de la motivación extrínseca tales como interés y disfrute, competencia percibida, esfuerzo e importancia, presión y tensión, elección percibida, valor y utilidad y relación con sus docentes y compañeros que favorecen la motivación intrínseca de los estudiantes.

En el contexto en el cual se llevó a cabo esta investigación detectamos dentro de las amenazas para la institución educativa altas cifras de deserción escolar en los últimos 5 ciclos escolares cuyo factor principal que conllevaban a los estudiantes a abandonar sus estudios era la motivación. Para ello hicimos la propuesta de implementar el ABPI como una estrategia metodológica que favorece la motivación de los estudiantes debido a que se reconoce la autonomía de los estudiantes, fortalece la autoestima en ellos, se logran aprendizajes significativos, se trabaja en colaborativo, se fortalece la socialización, desarrollan sus habilidades para resolver problemáticas y se alcanza la interdisciplinariedad que se planteó durante el desarrollo del proyecto.

Para alcanzar el objetivo planteado, gestionamos el desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios (ABPI) mediante la implementación de la Investigación-Acción (I-A). Esta herramienta nos permitió no solo mejorar la relación entre los estudiantes y sus docentes, sino también fortalecer la autoestima de los alumnos, respetar su autonomía y desarrollar habilidades para resolver problemas tanto en los docentes como en los estudiantes.

La innovación que representaban tanto el ABPI como la I-A en nuestra institución generó inicialmente una cierta tensión y nerviosismo entre los participantes. Desde el inicio, aunque nuestras expectativas eran claras, tanto los estudiantes como los cuatro docentes que participamos en el proyecto nos sentimos un poco inseguros. Sin embargo, a medida que avanzaba el tiempo, comenzamos a sentirnos más competentes y seguros en el desarrollo del proyecto.

El progreso constante nos permitió mejorar en cada etapa del proceso. La I-A facilitó una comunicación más efectiva y una colaboración más estrecha entre todos los participantes. Los estudiantes se sintieron más empoderados y motivados para tomar la iniciativa, mientras que los docentes pudimos observar y guiar el progreso de manera más precisa y efectiva.

Además, la integración de la I-A fomentó un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo. Los estudiantes no solo aprendieron a trabajar en equipo y a respetar las ideas de sus compañeros, sino que también desarrollaron habilidades críticas y creativas necesarias para enfrentar y resolver problemas complejos. Los docentes, por su parte, adquirieron

nuevas competencias y estrategias pedagógicas que enriquecieron su práctica profesional.

La gestión del ABPI a través de la IA no solo nos permitió alcanzar nuestros objetivos planteados, sino que también transformó positivamente la dinámica de aprendizaje y enseñanza en nuestra institución. Este enfoque innovador demostró ser una herramienta valiosa para el desarrollo integral de los estudiantes y el fortalecimiento de las competencias docentes, creando un ambiente más inclusivo, colaborativo y efectivo para todos los involucrados.

Uno de los beneficios más significativos que la I-A aportó durante nuestra investigación fue el fortalecimiento de la relación entre docentes y estudiantes. Los alumnos dejaron de percibir una barrera de autoritarismo en los profesores y empezaron a confiar más en sus propias capacidades. Esta nueva dinámica de confianza permitió a los estudiantes hacer propuestas innovadoras, fomentando un ambiente de aprendizaje más dinámico y colaborativo, lo que resultó en aprendizajes significativos.

Desde la perspectiva docente, la I-A facilitó la observación y evaluación precisa del progreso de los estudiantes a lo largo del desarrollo del Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios (ABPI). Esta herramienta nos proporcionó una visión clara del avance y crecimiento de los alumnos, lo que a su vez favoreció la interdisciplinariedad. Gracias a la constante comunicación entre los docentes involucrados en la investigación, logramos una evaluación integral, justa y sin contratiempos, que reflejó fielmente el rendimiento de los estudiantes.

Además, al sentirse escuchados y valorados, los estudiantes se mostraron más satisfechos con su desempeño y comprometidos en la ejecución de las actividades. Esta disposición voluntaria para trabajar y colaborar se tradujo en un entorno educativo más participativo y enriquecedor, donde tanto estudiantes como docentes se beneficiaron del intercambio de ideas y experiencias. La integración de la I-A no solo mejoró la interacción y confianza entre estudiantes y docentes, sino que también optimizó el proceso de evaluación y promovió un aprendizaje más significativo y favoreció a la motivación de los estudiantes

Para evaluar la motivación de los estudiantes se aplicó un instrumento llamado Inventario de Motivación Intrínseca (IMI) (Ryan, 1982) al inicio del ciclo escolar con la finalidad de tener un diagnóstico, posteriormente implementamos el ABPI como una estrategia que incrementará la motivación intrínseca de los estudiantes el cual se desarrolló en 6 ciclos de la I-A. Finalmente, al terminó del ciclo escolar se implementó nuevamente el instrumento para hacer una comparativa y en lo cual pudimos confirmar que el ABPI logró incrementar la motivación de los estudiantes.

Los resultados obtenidos mediante el IMI demuestran claramente que la implementación del ABPI es una estrategia eficaz para incrementar la motivación de los estudiantes de EMS y, con ello, reducir la deserción escolar. Esto se evidenció gracias a que los estudiantes de Tercer Año aumentaron su motivación intrínseca de 3.01 a 4.88, mientras que los estudiantes de Primer Año incrementaron su motivación de 3.61 a 4.34.

Además, al analizar la dimensión de Interés/Disfrute del IMI, observamos que los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 4.77, mientras que los de tercer año alcanzaron una media de 5.34. Esto sugiere que los estudiantes disfrutaron notablemente la metodología ABPI, logrando mantener su atención y cambiar su percepción respecto a los procesos de evaluación.

Por otro lado, en la dimensión de Competencia Percibida, los estudiantes de primer año alcanzaron una media de 4.61, lo que representa un incremento de 1.97 puntos en comparación con el inicio del ciclo escolar. Los estudiantes de tercer año lograron una media de 5.26, lo que supone un aumento de 2.56 puntos respecto al diagnóstico inicial. Esto indica que los estudiantes se sintieron más competentes y satisfechos con su desempeño en las actividades del ABPI.

Además, en la dimensión de Esfuerzo/Importancia, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 4.63, lo que representa un incremento de 0.43 puntos respecto al inicio del ciclo escolar. Por su parte, los estudiantes de tercer año alcanzaron una media de 5.6, un aumento de 1.49 puntos en comparación con el diagnóstico inicial. Esto refleja un

mayor compromiso y esfuerzo por parte de los estudiantes en la realización de las actividades del ABPI, destacando su importancia y su dedicación para completar la Educación Media Superior (EMS).

En la dimensión de Presión/Tensión, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 2.4, lo que representa una disminución de 1.54 puntos en comparación con el diagnóstico inicial. Los estudiantes de tercer año lograron una media de 2.06, reduciendo en 1.87 puntos respecto al diagnóstico. Esto sugiere que los estudiantes de tercer año experimentaron menos ansiedad y presión durante las actividades del ABPI, disfrutando el proceso más que los estudiantes de primer año.

En la dimensión de Elección Percibida, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 4.57, lo que supone un incremento de 1.74 puntos respecto al diagnóstico inicial. Los estudiantes de tercer año lograron una media de 5.05, con un aumento de 2.97 puntos. Esto indica que los estudiantes perciben que sus opiniones son tenidas en cuenta por los docentes en la asignación de actividades, y sienten que sus necesidades son atendidas.

En la dimensión de Valor/Utilidad, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 4.57, lo que representa un aumento de 0.88 puntos en comparación con el inicio del ciclo escolar. Los estudiantes de tercer año alcanzaron una media de 5.44, con un incremento de 2.73 puntos respecto al diagnóstico inicial. Esto indica que los estudiantes perciben las actividades del ABPI como significativas y valiosas para su aprendizaje.

Finalmente, en la dimensión de Relación, los estudiantes de primer año obtuvieron una media de 4.89, con una ligera disminución de 0.07 puntos respecto al inicio del ciclo escolar, lo cual podría reflejar su adaptación a nuevas relaciones con maestros y compañeros. Por otro lado, los estudiantes de tercer año alcanzaron una media de 5.42, un incremento de 1.97 puntos, lo que indica una mejora significativa en sus relaciones y en la confianza que tienen en sus maestros y compañeros.

A lo largo de cada ciclo de la I-A en la cual se desarrolló del ABPI, observamos transformaciones notables en los estudiantes. Empezaron a sentirse cada vez más seguros y competentes al realizar las actividades del proyecto, lo que contribuyó a un fortalecimiento

significativo de su creatividad. No solo se mostraron más seguros y participativos en clase, sino que también comenzaron a disfrutar realmente del desarrollo del ABPI. La relación con sus docentes se vio considerablemente fortalecida, creando un ambiente de aprendizaje más colaborativo y enriquecedor.

Este cambio positivo se reflejó en la actitud general de los estudiantes, quienes se mostraban motivados y felices, participando activamente en las dinámicas de clase. La cohesión y el trabajo en equipo se hicieron evidentes, lo que no solo mejoró el clima del aula, sino que también fomentó un sentido de pertenencia y compromiso con su educación. Como resultado, se logró un entorno educativo más dinámico y participativo, donde los estudiantes permanecieron en su Educación Media Superior (EMS), ya que no se registraron bajas en el presente ciclo escolar.

Este hecho no solo refleja el éxito del ABPI como metodología implementada, sino que también confirma que los objetivos planteados para esta investigación se cumplieron plenamente. La ausencia de deserción escolar y la presencia de aulas llenas de estudiantes motivados y comprometidos son indicadores claros del impacto positivo del ABPI en el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Este logro subraya la importancia de metodologías educativas que promuevan la creatividad, la participación activa y el fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes y docentes.

Limitaciones del estudio

Para esta investigación, es fundamental reconocer que una de las limitaciones más significativas es la muestra poblacional empleada. Esto se debe a que la institución educativa en la que se llevó a cabo el estudio es de carácter privado, lo que influye considerablemente en la representatividad de los resultados. La cantidad de estudiantes considerados para la entrevista semiestructurada y el uso del instrumento IMI (Inventario de Motivación Intrínseca) fue limitada, lo que afectó la generalización de los resultados. A pesar de que se abarcó a toda la población estudiantil disponible en la institución, es importante admitir que la muestra es muy reducida y no necesariamente refleja la realidad de otros contextos educativos.

Otro aspecto crucial para tener en cuenta es el contexto en el que se desarrolló la investigación. Específicamente, se debe considerar que las cifras de deserción escolar estaban íntimamente relacionadas con la falta de motivación de los estudiantes. Esto es especialmente relevante dado que los alumnos pertenecían a un estrato socioeconómico de clase media alta, lo que implica que otros factores comunes que suelen contribuir al abandono escolar, como problemas económicos o falta de acceso a recursos educativos, no tuvieron un impacto significativo en este caso.

En este sentido, es necesario señalar que la naturaleza particular de la muestra y del contexto socioeconómico podría haber limitado la identificación de otros factores que podrían influir en la deserción escolar en diferentes escenarios educativos. Esta limitación subraya la importancia de realizar estudios adicionales en instituciones con características demográficas y socioeconómicas diversas para obtener una comprensión más completa y matizada de los factores que inciden en la desmotivación y abandono escolar. De esta manera, se podrían desarrollar estrategias de intervención más efectivas y adecuadas para distintos contextos educativos.

Además, es fundamental destacar que los cuatro docentes que participaron en el desarrollo de la investigación cuentan con una experiencia de más de cinco años en el ámbito de la docencia. Además, llevaban entre tres y ocho años trabajando en la institución donde se llevó a cabo el estudio, lo cual les proporcionaba un conocimiento profundo de las formas de aprendizaje de los estudiantes. Dos de ellos tienen una maestría en gestión educativa y otra docente está cursando una maestría en educación superior. Estas fortalezas son cruciales, ya que todos ellos comprenden a fondo los principios del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), la metodología implementada para mejorar la motivación de los estudiantes.

El trabajo colaborativo desarrollado a través de la Investigación-Acción (I-A) se constituyó como una fortaleza significativa para la implementación del ABP. El hecho de que los docentes estuvieran en comunicación constante, tanto entre ellos como con los estudiantes, facilitó el desarrollo del proyecto y promovió una participación activa y comprometida por parte de los alumnos. Este enfoque colaborativo no solo potenció la cohesión del equipo docente, sino que también fomentó un ambiente de aprendizaje más dinámico y efectivo para los estudiantes.

La interdisciplinariedad del proyecto se logró con éxito debido a que se centró en el cuidado de la salud física y emocional de los estudiantes. Este enfoque permitió que los docentes dirigieran los contenidos de manera integral, aunque solo se abarcara un número limitado de asignaturas como Química, Biología, Matemáticas, Lenguaje y Comunicación, Ética, Educación Física y Habilidades Digitales. A pesar de la limitación en la variedad de materias, la integración de estas disciplinas permitió una comprensión más holística y aplicada del conocimiento, lo cual es esencial para el desarrollo de competencias transversales en los estudiantes.

En cuanto a los resultados obtenidos a través del Inventario de Motivación Intrínseca (IMI), es relevante mencionar que estos se alinean con la teoría de la autodeterminación propuesta por Ryan y Deci (2020). Esta teoría se centra en el análisis de la motivación intrínseca de los estudiantes, contrastándola con la motivación extrínseca. Es importante reconocer que existen otras teorías que abordan la motivación desde diversos factores y que la aplicación del IMI proporciona una perspectiva valiosa pero parcial del complejo fenómeno de la motivación en el contexto educativo.

Estos resultados subrayan la importancia de considerar una variedad de teorías y enfoques para comprender plenamente los factores que influyen en la motivación estudiantil. Para futuras investigaciones, sería beneficioso ampliar el alcance de las disciplinas involucradas y explorar una gama más amplia de teorías motivacionales para obtener una visión más completa y diversa.

Recomendaciones

En nuestra investigación, nos centramos en analizar la deserción escolar en la Educación Media Superior (EMS), identificando la desmotivación como el factor principal que contribuye a este problema en la Escuela María Luisa Pacheco. Al descartar otros factores típicos de abandono escolar debido al contexto específico de nuestra población estudiantil, nos propusimos implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos Interdisciplinarios (ABPI) como una estrategia eficaz para aumentar la motivación de los estudiantes. Se ha demostrado que el ABP ofrece múltiples beneficios en este ámbito. No obstante, es esencial tener en

cuenta que existen otras metodologías y estrategias que también pueden ser efectivas para mejorar la motivación estudiantil y reducir la deserción escolar.

Recomendamos que, en la Escuela María Luisa Pacheco, para los próximos ciclos escolares, se busque involucrar una mayor diversidad de asignaturas en el marco del ABPI para lograr una interdisciplinariedad más completa. Es crucial continuar trabajando mediante la Investigación-Acción (I-A), a la vez que se implementan diversas estrategias pedagógicas, ya que este enfoque ha demostrado fortalecer significativamente la relación entre estudiantes y maestros. Además, ha favorecido la autodeterminación y autoestima de los estudiantes, quienes, al sentirse más seguros, han mejorado su rendimiento académico. En las aulas, hemos observado a estudiantes felices, que han logrado aprendizajes significativos y que han contribuido a mejorar los ambientes educativos. Por tanto, consideramos vital seguir generando y promoviendo estrategias de este tipo para reducir las altas tasas de deserción escolar que anteriormente afectaban a la institución.

La Escuela María Luisa Pacheco, en general, cuenta con una serie de oportunidades valiosas para implementar diversos proyectos ABPI que fomenten la motivación de los estudiantes, garantizando así su permanencia y egreso en la EMS. La escuela dispone de recursos como la alta calidad de su cuerpo docente, instalaciones adecuadas, espacios propicios para el desarrollo de una variedad de proyectos, educación personalizada y una fortaleza económica que puede aprovecharse para enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes. La implementación de estos proyectos no solo mejoraría la motivación y el rendimiento de los alumnos, sino que también contribuiría a reducir la deserción escolar al ofrecer un entorno de aprendizaje más atractivo y significativo.

Podemos afirmar que la investigación se benefició considerablemente de la experiencia y formación avanzada de los docentes, así como del enfoque interdisciplinario y colaborativo adoptado. Sin embargo, es crucial reconocer la necesidad de seguir explorando diversas teorías y métodos para profundizar en la comprensión y fomento de la motivación entre los estudiantes. Es importante mencionar que la investigación se vio limitada por la representatividad de la muestra y el contexto específico de una institución privada con estudiantes de clase media alta. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados y al planificar estudios futuros que busquen abordar la problemática de la

deserción escolar desde una perspectiva más amplia y diversa.

A pesar de que nuestra investigación ha proporcionado valiosas aportaciones sobre la implementación del ABPI como una estrategia para reducir la deserción escolar a través de la mejora de la motivación estudiantil, es fundamental continuar expandiendo esta línea de investigación. La integración de más asignaturas y la adopción de diversos enfoques metodológicos permitirán una comprensión más integral de los factores que influyen en la motivación y el éxito académico de los estudiantes de EMS, proporcionando así soluciones más efectivas y aplicables en diferentes contextos educativos.

Referencias

- Allen, D., Duch, B. y Groh, S. (1996). The power of problem-based learning in teaching introductory science courses. En Wilkerson, L. y Gijsselaers, W. (Eds.), *Bringing problem-based learning to higher education: Theory and practice* (43- 52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barrable, A., y Arvanitis (2019). Floreciendo en el bosque: Mirando a Forest School a través de una lente de teoría de autodeterminación. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 22,39.
- Bean, J. P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal*, 22(1), 35-64. <https://doi.org/10.3102/00028312022001035>
- Becerra-Labra, C.; Gras-Martí, A; Martínez-Torregrosa, J. (2007). La física con una estructurada problematizada: efectos sobre el aprendizaje conceptual, las actitudes e intereses de los estudiantes universitarios. *revista brasileira de ensino de física*, 29 (1), 95-103.
- Becerra-Lavra, C., Gras-Martí, A., y Torregrosa, J.M. (2012). Effects of a Problem-Based Structure of Physics Content on Conceptual Learning and the Ability to Solve Problems. *International Journal of Science Educations*, 34(8), 1235-1253.
- Beineke, J. (1998). *Y había gigantes en la tierra: La vida de William Heard Kilpatrick*. Nueva York: Peter Lang
- Berrio Solano A. (2009). La experimentación dirigida como método eficaz de la investigación y del aprendizaje significativo. Recuperado de: <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/2447/40924744.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising*

practices for connecting high school to the real world (pp. 15–21). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

CEPAL, N. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe*
<https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

CEPAL. (2022). *Estudio Económico de América Latina y el Caribe*.
https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_ED.pdf

CEPAL-UNESCO, N. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*.
<https://www.cedhnl.org.mx/bs/vih/secciones/planes-y-programas/Agenda-2030-y-los-ODS.pdf>

Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). Why do project based learning? San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education. Retrieved June 25, 2002, <http://pblmm.k12.ca.us/PBLGuide/WhyPBL.html>

Choi, J., Mogami, T., & Medalia, A. (2010). Intrinsic motivation inventory: an adapted measure for schizophrenia research. *Schizophrenia bulletin*, 36(5), 966-976.

Chrysikos, A., Ahmed, E., & Ward, R. (2017). Analysis of Tinto's student integration theory in first-year undergraduate computing students of a UK higher education institution. *International Journal of Comparative Education and Development*, 19(2/3), 97-121.

Cohen, E. (1994). *Designing groupwork: Strategies for heterogeneous classrooms*. Nueva York: Teachers College Press.

Correa, L (2003). Aprendizaje Colaborativo: Una nueva forma de diálogo interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías*. N 28.

De Toscano, G. T. (2009). La entrevista semi-estructurada como técnica de investigación. *Graciela Tonon (comp.)*, 46, 45-73.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization:

- The self-determination theory perspective. *Journal of personality*, 62(1), 119-142.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, 11-40.
- Dewey, J.(2004): Democracia y educación. 6ª. Ed. Madrid. Morata.
- Dickinson, K.P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D’Amico, R., Perry, R., et al. (1998). Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research. (ERIC Document Reproduction Service No. ED420756)
- Durso, S. D. O., y Cunha, J. V. A. D. (2018). Determinant factors for undergraduate student’s dropout in an accounting studies department of a Brazilian public university. *Educação em Revista*, 34.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Ertmer, P. y Simons, D. (2006). Jumping the PBL Implementation Hurdle: Supporting the Efforts of K–12 Teachers. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 40-54.
- Galeana, L. y Ramírez, M.S. (2006). “¿Cómo aprendemos?” y “Arquitectura de un Objeto de Aprendizaje”, en *Objetos de Aprendizaje e Innovación Educativa*. México, D.F.: Trillas.
- Gómez Molina, S., Valencia-Arías, A., Saldarriaga Ríos, J.G., Vélez Holguín, R.M., & Soto Giraldo, J.O (2022). Deserción Escolar De Niños y Niñas en Colombia en Tiempos De Pandemia. *Revista Telos*, 24(3), 628-642.
https://doi.bibliotecabuap.elogim.com/10_36390/telos243.11
- González, J. P., Ullastres, Á. M., y Salvador, C. C. (2014). *Desarrollo psicológico y educación, 1*. Alianza Editorial.

- Graciela Preciado-León, J., Huerta-Hernández, J., Ángel Vera-Noriega, J., y Ahimé Corral-Guerrero, R. (2022). Causas Asociadas a la Deserción Escolar en Educación Superior. Una Revisión Sistemática Del 2010 Al 2020. *Ra Ximhai* 18(1), 83-101. <https://doi.org/10.35197/rx.18.01.2022.04.jp>
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).
- Hernández-Sampieri, Roberto y Mendoza Torres, Christian Paulina. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ciudad de México: McGraw Hill.
- Holubec, E., Johnson, D., y R., Johnson (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- INEE. (2009). *Estructura y Dimensión del Subsistema de Educación Media Superior*. https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2019/04/2009_ED.pdf
- Karlin, M., & Viani, N. (2001). Project-based learning. Medford, OR: Jackson Education Service District. Retrieved July 9, 2002, from <http://www.jacksonesd.k12.or.us/it/ws/pbl/>
- Kilpatrick, W. H. (1951): *Philosophy of Education*. Nueva York. The Macmillan Company.
- Kilpatrick, W. H.(1918). *The project method: The use of the purposeful act in the educative process* (No. 3). Teachers college, Columbia University.
- Knoll, M (1997). The project method: Its vocational education origin and international development. *Journal of Industrial Teacher Education Logo*, 34 (3). <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html?re>
- Kooiman, B. J., Li, W., Wesolek, M., & Kim, H. (2015). Validation of the relatedness scale of the intrinsic motivation inventory through factor analysis. *Int. J. Multidiscip. Res. Mod. Educ*, 1, 302-311.

- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE PUEBLA , L. G. (2020). (*LGEEP*).
<https://ojp.puebla.gob.mx/legislacion-del-estado/item/3819-ley-de-educacion-del-estado-de-puebla>
- López Martínez. P (2018). El Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de la historia. Propuesta de dos unidades didácticas para la Educación Secundaria Obligatoria.
https://dspace.uib.es/xmlui/bitstream/handle/11201/150194/tfm_201718_MFPR_plm970_1987.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- López, I., López, E., Martínez, J. E., & Tobón, S. (2018). Gestión Directiva: Aproximaciones a un Modelo para su organización institucional en la educación media superior en México. *Revista Espacios*, 39(29).
- Martínez, L. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. *Revista perfiles libertadores*, 4(80), 73-80.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research quarterly for exercise and sport*, 60(1), 48-58.
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana* (Vol. 52). Narcea Ediciones.
- Medina-Guillen, Leonardo Flavio; Quintanilla-Ferrufino, Gustavo Jared; Palma-Vallejo, Margarita & Medina Guillen, Mónica Fernanda. (2021). Workload in a group of Latin American teachers during the COVID-19 pandemic. *Uniciencia*, 35(2), Costa Rica, (Pp. 223-236). <http://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.15>
- Mettas, A.C., y Constantinou, C.C. (2008). The Technology Fair: a project-based learning approach for enhancing problem solving skills and interest in design and technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, 18(1), 79-100. <https://doi.bibliotecabuaio.elogim.com/10.1007/s10798-006-9011-3>
- Nateras, M. (2017). La pobreza como indicador de generación de la violencia y delincuencia en México. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11799/33390>

- Nicoletti, MD (2019). Revisitando el Modelo Teórico de Abandono de Tinto. *Estudios de Educación Superior*
- NU. (2018). *Estrategia Nacional para la puesta en marcha de la Agenda 2030*. <https://www.gob.mx/agenda2030/documentos/estrategia-nacional-para-la-puesta-en-marcha-de-la-agenda-2030-documento-de-trabajo-con-los-resultados-de-la-consulta-publica>
- NU. (2018). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Obando, L. A. V. (1993). El diario de campo. *Revista trabajo social*, 18(39), 308-319.
- OCDE. (2016). *Panorama de la Sociedad 2016*. <https://www.oecd.org/mexico/sag2016-mexico.pdf>
- Osorio, I., y Hernández, M. (2011). Prevalencia de deserción escolar en embarazadas adolescentes de instituciones educativas oficiales del Valle del Cauca, Colombia, 2006. *Colombia Médica*, 42(3), 303-308.
- Patall, E.A., y Zambrano, J. (2019). Facilitando los resultados de los estudiantes mediante el apoyo a la autonomía: Implicaciones para la práctica y la política. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2),115-122.
- Pecore, J. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. *International Handbook of Progressive Education*, 155-171.
- Perrault,E.K, y Albert, C.A. (2018). Utilizing Project-Based Learning to Increase Sustainability Attitudes among Students, *Applied Enviromental Education and Communication*, 17(2),96-105
- Plant, RW y Ryan, RM (1985). Motivación intrínseca y los efectos de la autoconciencia, la autoconciencia y la implicación del ego: una investigación de los estilos de control interno. *Revista de Personalidad*, 53(3), 435-449. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1985.tb00375>

- Ritchhart, R. (2014). *Hacer visible el pensamiento: Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Paidós
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2020). *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860.
- Ryan, R., Mims, V., & Koestner, R. (1983). Relación de la contingencia de recompensa y el contexto interpersonal con la motivación intrínseca: Una revisión y prueba usando la teoría de evaluación cognitiva. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 42(6), 736-750.
- Ryan, RM (1982). Control e información en la esfera intrapersonal: una extensión de la teoría de la evaluación cognitiva. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 43 (3), 450–461. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.3.450>
- Ryan, RM, Connell, JP y Plant, RW (1990). Emociones en el aprendizaje de textos no dirigidos. *Aprendizaje y diferencias individuales* , 2 (1), 1-17.
- Ryan, RM, Koestner, R. y Deci, EL (1991). Persistencia involucrada en el ego: cuando el comportamiento de libre elección no está intrínsecamente motivado. *Motivación y emoción* , 15 , 185-205.
- Ryan, RM, Mims, V. y Koestner, R. (1983). Relación de la contingencia de recompensa y el contexto interpersonal con la motivación intrínseca: una revisión y prueba utilizando la teoría de la evaluación cognitiva. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 45 (4), 736–750. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.736>
- Sampieri, R. H. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill México.
- Sánchez Boris, I. M. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *Medisan*, 25(1), 123-141.
- Schank, R., Berman, T. y Macpherson, K. A. (2000). Aprender a través de la práctica. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos* (pp. 173-192). Madrid: Aula XXI Santillana.

SEP. (2020). *Programa Sectorial de Educación 2020-2024*.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/659293/11_PS_AyR20.pdf

Soenens, B., Vansteenkiste, M., y Van Petegem, S. (2015). No tiremos al bebé con el agua del baño: Aplicando el principio de universalismo sin uniformidad a la crianza que apoya la autonomía y crianza controladora. *Perspectivas del desarrollo infantil*, 9 (1), 44-49.

Spady, W. (1971). Abandono de la educación superior: hacia un modelo empírico.

Interchange, 2(3), 38-62. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02282469>

Stahl, V. V., & Pavel, D. M. (1992). Assessing the Bean and Metzner Model with Community College Student Data.

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

UNESCO. (2022). *No dejar a ningún niño atrás*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa/PDF/381106spa.pdf.mult
i

UNICEF. (2018). *La Agenda de la Infancia y la adolescencia 2019-2024*.

<https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>

Van Den Bergh, V.; Mortermans, D.; Spooren, P.; Van Petegem, P.; Gijbels, D.; Vanthournout, G. (2006). New assessment modes within project-based education – the stakeholders. *studies in educational evaluation*, 32, 345-368.

Willard, K. y Duffrin, M. (2003), Utilización del aprendizaje basado en proyectos y la competencia para desarrollar las habilidades de los estudiantes y el interés de producir alimentos de calidad. *Journal of Food Science Education*, 2:69-73.

Barrows, HS (1996). Aprendizaje basado en problemas en medicina y más allá: una breve

descripción general. *Nuevas direcciones para la enseñanza y el aprendizaje* , 1996 (68), 3-12.

Williams, Licenciatura en Letras (2004). Un modelo de ABP. *El poder del aprendizaje basado en problemas: una guía práctica para la enseñanza universitaria* , 269.

Rodríguez-Sandoval, E., y Cortés-Rodríguez, M. (2010). Evaluación de la estrategia pedagógica "aprendizaje basado en proyectos": percepción de los estudiantes. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)* , 15 , 143-158.

Becerra-Labra, C., Gras-Martí, A., & Torregrosa, J. M. (2012). Effects of a problem-based structure of physics contents on conceptual learning and the ability to solve problems. *International Journal of Science Education*, 34(8), 1235-1253.

DE, D. (2016). No dejar a nadie atrás:¿ cuánto falta para la educación primaria y secundaria universal?.

Lucio, P. B., Zimerman, A. A., Altamirano, C. A. L., Alcaraz, V. A. L., & Domínguez, J. L. C. (2020). Encuesta Nacional a Docentes ante el COVID-19. Retos para la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 50, 41-88.

México, U. N. I. C. E. F. (2021). ENCOVID-19 Infancia Resultados mayo de 2020 a octubre de 2021. *México DF: UNICEF*.

UNESCO. (2022). *No dejar a ningún niño atrás*.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381106_spa/PDF/381106spa.pdf.mult

i

UNICEF. (2018). *La Agenda de la Infancia y la adolescencia 2019-2024*.

<https://www.unicef.org/mexico/media/306/file/agenda%20de%20la%20infancia%20y%20la%20adolescencia%202019-2024.pdf>