

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2024.3

VOLUMEN XXIX NÚM. 102

julio-septiembre



La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* es una publicación del
CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC
t y f +52 (55) 3089 2815 • +52 (55) 5336 5947
comie@comie.org.mx • <http://www.comie.org.mx>

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* está incluida en: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT; Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library On-Line (SciELO); DIALNET; Catálogo de Publicaciones Seriadas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex); Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); Catálogo Comentado de Revistas Mexicanas sobre Educación (CATMEX); Citas Latinoamericanas en Ciencias y Humanidades (CLASE); Biblioteca Digital de la Organización de Estados Americanos; Directory of Open Access Journal (DOAJ); Hispanic American Periodicals Index (HAPI); International Consortium for the Advancement of Academic Publication (ICAAP); EBSCO; ProQuest Information and Learning; Publlindex; Qualis/CAPES; Scopus (Elsevier, B.V.); sciELO Citation Index-Web of Science; European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS).

La RMIE está disponible en acceso abierto en la página: <http://www.comie.org.mx/revista.htm>
Todos sus contenidos pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista.

Los artículos firmados no reflejan necesariamente los criterios del COMIE
y son responsabilidad exclusiva de los autores.

Directora: Yazmín Margarita Cuevas Cajiga / yazcuevas@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducción: Laurette Godinas

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, julio de 2024.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803.
ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, JULIO-SEPTIEMBRE, 2024, VOLUMEN 29, NÚMERO 102
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- La investigación educativa después
de la crisis sanitaria por covid-19 503-507
Yazmín Cuevas Cajiga

INVESTIGACIÓN

- Posiciones sobre profesionalización docente
en el discurso de los organismos internacionales 509-533
*Héctor Monarca, Alberto Mera-Clavijo,
Gabriel Álvarez-López y Jorge M. Gorostiaga*
- Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria.
Un análisis desde la evaluación del desempeño 535-560
*Héctor Miguel Sánchez-Anguiano,
Alejandra de la Torre-Díaz y Graciela Cordero-Arroyo*
- Una mirada sistémica en la producción
de expectativas laborales en carreras de ingeniería 561-598
*Juana Estela Maza Navarro, Isabel Stange Espinola
y Aida J. Ortega Cambranis*
- ¿Quiénes asisten a la escuela privada en Argentina?
Análisis de los factores explicativos
según localización geográfica 599-630
María Marta Formichella y Natalia Krüger
- Entre necesidades y lujos:
el gasto educativo de los hogares en México 631-655
Pedro Ignacio Rosas-Medina
- Consolidar la reflexión pedagógica para mejorar
las prácticas de aula desde la escritura profesional docente 657-681
*Marcela Jarpa-Azagra, Andrea Bustos-Ibarra,
Jocelyne Olivares-Jiménez, Carol Kalfual-Catalán y Matías Montero*

Experiencias de estudiantes de Psicología
durante las clases en línea y en las clases presenciales 683-704
*Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos,
Claudia Elisa Canto Maya y Gustavo Montalvo Martínez*

Liderar el trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia:
desafíos colectivos y posibilidades para innovar 705-729
Amanda Cano Ruiz y Holda María Espino Rosendo

Educación y pandemia de covid-19
¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar? 731-750
María Mercedes Ruiz Muñoz y María Fernanda Álvarez Gil

RESEÑAS

*Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano,
una apuesta para principios del nuevo siglo*, de Marlene Romo Ramos 751-756
Blanca Flor Trujillo Reyes

*Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones,
coordinado por Sergio Gerardo Malaga-Villegas,
María Guadalupe Tinajero-Villavicencio y Juan Páez-Cárdenas* 757-769
Rubén Hernández Duran

Información para autores 771

TABLE OF CONTENTS

RMIE, JULY-SEPTEMBER, 2024, VOLUME 29, NUMBER 102

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Educational research after
the health crisis by Covid-19 503-507
Yazmín Cuevas Cajiga

RESEARCH

- Stances on Teacher Professionalization
in the Official Discourse of International Organizations 509-533
*Héctor Monarca, Alberto Mera-Clavijo,
Gabriel Álvarez-López & Jorge M. Gorostiaga*
- Professional Development Paths
of Elementary School Teachers.
An Analysis from the Perspective of Performance Assessment 535-560
*Héctor Miguel Sánchez-Anguiano,
Alejandra de la Torre-Díaz & Graciela Cordero-Arroyo*
- A Systemic View of the Generation
of Job Expectations in Engineering Careers 561-598
*Juana Estela Maza Navarro, Isabel Stange Espinola
& Aída J. Ortega Cambranis*
- Who is Attending a Private School in Argentina?
Analysis of Explanatory Factors
by Geographic Location 599-630
María Marta Formichella & Natalia Krüger
- Between Necessities and Luxury:
The Educational Costs in Mexican Households 631-655
Pedro Ignacio Rosas-Medina
- To Promote Pedagogical Reflection
in order to Improve Classroom Practices
based on Professional Teaching Writing 657-681
*Marcela Jarpa-Azagra, Andrea Bustos-Ibarra,
Jocelyne Olivares-Jiménez, Carol Kalfual-Catalán & Matías Montero*

Experiences of Psychology Students
during Online and Face-to-face Classes 683-704
*Claudia Lucy Saucedo Ramos, Gilberto Pérez Campos,
Claudia Elisa Canto Maya & Gustavo Montalvo Martínez*

Leading School Work in Tele-secondary
during the Pandemic: Collective Challenges
and Possibilities for Innovation 705-729
Amanda Cano Ruiz & Holda María Espino Rosendo

Education and the Covid-19 Pandemic:
School Dropout, Disconnection or Estrangement? 731-750
María Mercedes Ruiz Muñoz & María Fernanda Álvarez Gil

BOOK REVIEWS

*Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano,
una apuesta para principios del nuevo siglo*, by Marlene Romo Ramos 751-756
Blanca Flor Trujillo Reyes

Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones,
coordinated by Sergio Gerardo Malaga-Villegas,
María Guadalupe Tinajero-Villavicencio & Juan Páez-Cárdenas 757-769
Rubén Hernández Duran

Information for authors 771

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA DESPUÉS DE LA CRISIS SANITARIA POR COVID-19

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA

En agosto de 2024, tanto en México como en una buena parte de los países de América Latina, se cumplirán dos años del regreso generalizado de alumnas(os)¹ a la educación presencial después de la crisis sanitaria por covid-19. Desde inicios de esta pandemia, los especialistas en educación externaron que los sectores más afectados por el cese de clases presenciales serían los estudiantes, profesores y las escuelas con menores recursos como consecuencia de las debilidades económicas, la brecha digital y las afectaciones propias de la enfermedad. Con el pasar de los meses, las familias, los estudiantes y el mismo profesorado externaron la necesidad de la educación presencial, ya que la escuela no solo es el edificio sino un espacio de formación, convivencia y, para muchos, un lugar donde se pueden atenuar las disparidades del alumnado.

La covid-19 y el distanciamiento social pusieron en evidencia las carencias de los sistemas educativos que no habían sido atendidas. Lo más evidente fue que la escuela (independientemente del nivel escolar) no estaba preparada con modelos pedagógicos robustos centrados en la atención de los alumnos. Por el contrario, cuando los cursos se mudaron a plataformas como Zoom o se transmitieron clases por televisión abierta se mostró que continuaba vigente el modelo expositivo, donde el maestro dirigía un monólogo a los alumnos sin ninguna interacción de por medio. Así, después de reformas curriculares apoyadas en el constructivismo o las competencias, sus principios no se habían incorporado del todo en la práctica docente. Además, esta pandemia mostró que las tecnologías de la

Yazmín Cuevas Cajiga: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras. Ciudad de México, México. CE: yazcuevas@gmail.com

información y la comunicación requieren de sustentos didácticos especiales y la formación de maestros, porque de lo contrario únicamente son medios que reproducen imágenes y textos que no necesariamente interpelan a los estudiantes. Es decir, una tableta o teléfono móvil sin trabajo didáctico previo no es innovación educativa.

Una de las debilidades que expuso la contingencia sanitaria fue la generalización que se hizo de la escuela en los discursos políticos y de los medios de comunicación. Poco se matizó la gran distinción entre los niveles educativos que, si bien tienen el objetivo de formar ciudadanos, hay especificidades que se estructuran de acuerdo con el grado escolar; por ejemplo, preescolar tiene complejidades que no se encuentran en la educación superior y viceversa. Sin embargo, entre 2020 y 2022, cuando se trataba a la escuela, se apelaba a la totalidad del sistema educativo, incluyendo a los alumnos y maestros. Por su parte, el docente se puso en el centro de las conversaciones cotidianas, puesto que se comprendió que su ejercicio profesional es complejo. Así, se entendió que el maestro no es un cuidador de niños sino el tomador de decisiones de minuto a minuto para conseguir edificar aprendizajes. En el momento en que a este profesional se le trasladó a una pantalla, los alumnos y sus familias comprendieron la trascendencia de su tarea.

Así, la pandemia y el cierre de la educación presencial llevaron a la escuela a pasar por un momento de interrupción, pues no se sabía bien a bien cómo responder y bajo qué enfoques pedagógicos. Lo que llevó a que cada maestro e institución tomara decisiones en el momento y realizara adaptaciones a su práctica docente. Se considera que en un momento donde la salud era la prioridad, las autoridades educativas, los directores y maestros hicieron lo que fue posible.

Al realizar búsquedas en bases de datos sobre covid-19 y educación hay pocos estudios que reporten cómo fue el regreso a clases presenciales de los estudiantes. La comunidad de investigadores educativos necesita indagar: ¿Qué pasó con los alumnos en sus estilos de aprendizaje? ¿Qué ha sucedido con las prácticas docentes? ¿Cómo una pandemia de este tipo ha influido en recientes reformas curriculares? ¿Qué ha pasado con las generaciones de alumnos que se formaron entre 2020 y 2022?, ¿cuáles son sus prácticas estudiantiles?, ¿presentan lagunas de conocimientos? Para tales cuestionamientos no hay respuestas exactas, lo que se necesita son

estudios situados, discusiones con tomadores de decisión, seguimientos a los estudiantes, solamente por mencionar algunas acciones. Pero lo que no podemos hacer como comunidad de estudios es voltear la mirada a otro lado e invisibilizar un suceso altamente significativo para la humanidad.

El número 102 de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* se conforma por nueve artículos y dos reseñas. La primera contribución se titula “Posiciones sobre profesionalización docente en el discurso de los organismos internacionales”, donde a partir de la revisión de los discursos de tres agencias globales –la Organización de Estados Iberoamericanos, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Banco Interamericano de Desarrollo– se ubicó el posicionamiento de profesionalización docente y orientaciones de política educativa. Los resultados muestran que la profesionalización docente no es un concepto único; por el contrario, es un híbrido donde cada organismo destaca ciertos elementos como la gestión del personal, el fortalecimiento del maestro y su reivindicación. El segundo trabajo tiene por nombre “Trayectorias de desarrollo profesional de docentes de primaria. Un análisis de la evaluación del desempeño”. A partir de relatos de vida y biogramas a seis profesores de educación básica mexicana se comprende las trayectorias profesionales de estos sujetos y su vínculo con la participación en programas de evaluación de desempeño. Así, el recorrido de formación profesional de los maestros abre con la preparación en escuelas normales, enseguida se dirige a la obtención de la definitividad, para dar paso a la formación continua y la incorporación de los programas de promoción a través de evaluación.

La tercera contribución es “Una mirada sistémica en la producción de expectativas laborales de las carreras de ingeniería”. A partir de un análisis cuantitativo se analizan las expectativas de los estudiantes de la licenciatura en Electrónica e Ingeniería en Mecatrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. En los resultados destaca que los estudiantes seleccionaron dichas carreras debido a un conjunto de factores como el personal, laboral y escolar. El cuarto texto se denomina “¿Quién asiste a la escuela privada en Argentina? Análisis de los factores explicativos según la localización geográfica”. Los resultados de la investigación ponen

atención en la desigualdad escolar que se entrevé por quienes asisten a la escuela estatal o privada. En ese país el nivel secundario, equivalente a la educación media superior mexicana, es obligatorio, lo que implica que el Estado debe garantizar el acceso a los estudiantes y la calidad de la educación que reciben. No obstante, en la Argentina un número importante de alumnos acude a escuelas privadas donde tiene un peso significativo el ingreso de las familias y su escolaridad.

La quinta aportación se titula “Entre necesidades y lujos. El gasto educativo de los hogares en México”, en el que se atiende al consumo de las familias mexicanas en educación ante los cambios económicos y demográficos. Para ello se hace un análisis de los datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de México (2020). En los hallazgos se da a conocer que los hogares urbanos dedican mayores recursos a la educación de sus hijos en contraste con las zonas rurales. Es revelador el hecho de que en cuanto las familias acceden a mayores ingresos, inmediatamente invierten en un mayor consumo educativo. El sexto artículo se denomina “Consolidar la reflexión pedagógica para mejorar las prácticas en el aula a partir de un programa de escritura profesional docente”. A partir de la producción de textos, maestros de educación primaria desarrollan un análisis de su ejercicio profesional.

La séptima contribución “Experiencias de estudiantes de psicología durante las clases en línea y en las clases presenciales” muestra que durante la educación remota de emergencia por covid-19, los alumnos reconocieron que pudieron economizar tiempos y recursos en su formación. Paralelamente, advirtieron que los cursos presenciales son más favorables para la construcción de aprendizajes, ya que se requiere de una interacción con maestros y compañeros que las clases en línea no ofrecen. El octavo artículo, bajo el título “Liderear el trabajo escolar durante la pandemia: desafíos colectivos y posibilidades para innovar”, presenta los resultados de una investigación cualitativa en la telesecundaria mexicana. En los hallazgos se devela que el papel del director escolar en tiempos difíciles es trascendental para el bienestar de los maestros y el vínculo con estudiantes, lo cual promueve el aprendizaje de los alumnos. El noveno texto “Educación y pandemia de covid-19: ¿abandono, desconexión o distanciamiento escolar?” muestra el desequilibrio que provocó en las trayectorias de los estudiantes de secundaria la ausencia de clases presenciales. Así, más

que abandono o deserción de la escuela estos alumnos experimentaron desconexión escolar.

Además, este número cuenta con dos reseñas. La primera sobre el libro *Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto Ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo*. La segunda acerca de la obra *Política, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones*. Los invito a revisar las contribuciones de este número.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

POSICIONES SOBRE PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN EL DISCURSO DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES*

HÉCTOR MONARCA / ALBERTO MERA-CLAVIJO / GABRIEL ÁLVAREZ-LÓPEZ / JORGE M. GOROSTIAGA

Resumen:

Este artículo analiza los discursos, a través de sus documentos, sobre profesionalización docente de tres organismos internacionales: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura; Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco y Banco Interamericano de Desarrollo. El objetivo fue identificar sus posiciones explícitas e implícitas en esta temática, entendiendo que sus discursos, políticas y prácticas de profesionalización docente forman parte de los procesos de producción de lo social en general y del campo educativo en particular. Se realizó un análisis de contenido de los documentos seleccionados desde una aproximación crítica al discurso. Los resultados muestran que predomina una posición híbrida respecto de la profesionalización, aunque mayormente caracterizada por la gestión del profesorado-escuela. Las conclusiones invitan a pensar sobre el hibridismo como rasgo predominante de los documentos orientados a la política y dirigidos a múltiples audiencias y contextos.

Abstract:

This article analyzes the statements, expressed through their documents, on teacher professionalization of three international organizations: the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture; the Organization of Ibero-American States for Education, Science and Culture-Unesco and the Inter American Development Bank. The purpose was to identify their explicit and implicit stances on this issue, in the understanding that their discourses, policies and practices of teacher professionalization are part of the processes of production of the social in general and particularly of the educational field. A content analysis of the selected documents was carried out from a critical point of view to the discourse. The results show that a hybrid position on professionalization prevails, although mostly characterized by a teacher-school managerial approach. The conclusions invite us to consider hybridism as a predominant feature of policy-oriented documents addressed to multiple audiences and contexts.

Palabras clave: profesionalización docente; organismos internacionales; discursos; América Latina.

Keywords: teacher professionalization; international organizations; discourses; Latin America.

Héctor Monarca: profesor-investigador de la Universidad Autónoma de Madrid, Departamento de Pedagogía. Madrid, España. CE: hector.monarca@uam.es / <https://orcid.org/0000-0001-7749-0878>

Alberto Mera Clavijo: profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Departamento de Posgrado, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia. CE: amera@pedagogica.edu.co / <https://orcid.org/0000-0002-1507-012X>

Gabriel Álvarez López: profesor-investigador de la Universidad de Salamanca, Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Salamanca, España. CE: gabal@usal.es / <https://orcid.org/0000-0003-0642-8588>

Jorge M. Gorostiaga: profesor-investigador de la Universidad Nacional de San Martín, Escuela de Humanidades, Laboratorio de Investigaciones en Ciencias Humanas-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. San Martín, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: jgorosti@unsam.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0002-5766-1593>

Introducción

La profesionalización docente es un tema que se ha ido instalando en el campo educativo a partir de un largo proceso cuyo origen podemos ubicar en 1980 (Densmore, 1990; Labaree, 1999; Mattingly, 1990; Ozga y Lawn, 1981; Popkewitz, 1994), coincidente con importantes procesos de reforma promovidos a partir de los postulados neoliberales que se estaban volviendo dominantes desde finales de la década anterior en Reino Unido y Estados Unidos.

Sin embargo, para comprender lo que esta temática supone en la discusión del campo educativo actual, sugerimos un abordaje que considere tres aspectos: *a)* el que se refiere a su sentido, su semántica, su dimensión simbólica: el tipo de praxis social que queda enmarcada-delimitada bajo esta categoría y las características que la definen; *b)* el proceso por el que su sentido es configurado, haciendo alusión a las disputas simbólicas que tienen lugar en su seno; *c)* la misma praxis social que se despliega bajo esta categoría. En los tres casos se “ponen en juego” las posiciones de poder de los actores¹ y las instituciones que forman parte del campo social y educativo, en general, claramente diferenciadas y desiguales. En este sentido, la manera en la que los actores y las instituciones se ubican y son ubicados en los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes nos muestra cómo lo social y el campo educativo es (re)producido y las posibles disputas que se dan en estos procesos.

Esto significa que su aproximación actual es el producto de las disputas históricas relacionadas con las formas de ver y entender, no solo la profesionalización, sino el campo educativo y el mundo social en general (Bourdieu, 2014). Lo cierto es que hoy en día existe una *cierta mirada naturalizada* de la temática en cuestión que no atiende al proceso de discusión antes mencionado, tratando la “profesionalización docente” como si fuera un “objeto” neutro y consensuado (Monarca, 2021), en el que las posiciones de poder diferenciadas de los sujetos y de las instituciones en la forma y tipo de “ubicación-colocación” posible en los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes quedan invisibilizados.

Esta visión hegemónica naturalizada asume dos aspectos de la “profesionalización” que es preciso destacar. Uno, asociado a los actores que quedan comprendidos bajo esta categoría: en este caso, como algo referido exclusiva o principalmente a determinados docentes, en general dedicados a la educación infantil, primaria y secundaria, pero no a los universitarios.

De manera similar, es preciso destacar que tampoco se suele usar el término “profesionalización” para otros actores del campo educativo: investigadores, asesores-técnicos de política, etcétera, para quienes se suele reservar el de “expertos”. Vinculado con lo anterior, el otro aspecto se refiere a la posición de los actores-instituciones en las praxis profesionalizantes: quiénes hablan, conceptualizan, definen, discuten acerca de estas; quiénes desarrollan estas praxis; quiénes son los que “profesionalizan” y quiénes los “profesionalizados” o “profesionalizables”.

Estos dos aspectos que incluimos en la discusión contribuyen a poner en evidencia las estructuras estructurantes del campo educativo: fragmentaciones y jerarquizaciones; las relaciones y posiciones de poder que lo configuran; los procesos de delimitación, demarcación y diferenciación de los actores y praxis dentro del campo educativo. En este tema concreto, paradójicamente, actuando a modo de “autorización” para que unos determinados actores –a los que no se les aplica esta categoría– hablen, definan, decidan acerca de la profesionalización: sus políticas, sus prácticas, sus sentidos y profesionalicen a otros actores.

Esta cuestión va más allá de la temática específica que aquí se aborda, en tanto se refiere a la fragmentación, diferenciación y jerarquización como rasgo estructural y estructurante del campo educativo. En este sentido, al igual que sucede con muchas otras temáticas, el profesionalismo es un marco que regula-ordena las discusiones en torno a ciertos aspectos del campo educativo: la escuela, la enseñanza y los docentes. Ordena-prescribe, desde la fuerza que dan las posiciones de poder diferenciadas dentro del campo educativo, lo que la educación, la escuela, la enseñanza, el profesorado son y lo que deben ser y hacer.

En este artículo se presenta un estudio sobre los discursos profesionalizantes de tres organismos internacionales (OI): la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Unesco y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) a través del análisis de sus documentos que han abordado esta temática. El objetivo del estudio fue identificar las posiciones explícitas e implícitas de los OI seleccionados con respecto a la profesionalización docente, entendiendo que sus discursos, políticas y prácticas forman parte de los procesos de producción-configuración de lo social en general y del campo educativo en particular. Para ello, se ofrece a continuación una conceptualización acerca

de estas posiciones que pone en relación la profesionalización con el campo educativo y lo social como contextos de comprensión más amplios. Junto con lo anterior, se mencionan algunos antecedentes específicos relacionados con estudios similares al que aquí se presenta. En los siguientes apartados se explica la aproximación metodológica, se exponen los resultados y la discusión, para cerrar finalmente con unas conclusiones.

Marco teórico y antecedentes

Posiciones en los abordajes de la profesionalización docente

Cuando la literatura se refiere a la profesionalización docente, habitualmente está aludiendo a diversas prácticas/políticas destinadas a desarrollar ciertos conocimientos, habilidades, competencias que se establecen como necesarios-imprescindibles para que determinados actores puedan desempeñarse adecuadamente en ciertas funciones. En esta línea, la literatura viene insistiendo en la formación docente inicial (Egido Gálvez, 2020; Marcelo y Vaillant, 2018; Vaillant y Manso, 2022), la iniciación profesional docente (Vaillant, 2021), la formación docente continua (Lambirth, Cabral y McDonald, 2019) y ciertos aspectos de las condiciones de trabajo-carrera: salario, jornada, acceso y promoción, etcétera (Terigi, 2009). Con frecuencia, esta literatura insiste en la necesidad de asumir estas prácticas/políticas/programas de manera conjunta, a modo de un sistema articulado (Monarca y Manso, 2015). Junto con lo anterior, cierta literatura ha puesto el foco en la identidad docente asociada a la profesionalización (Cantón y Tardif, 2018), aunque en muchas ocasiones articulada a algunos de los abordajes antes mencionados, sobre todo los que se refieren a la formación docente inicial (Falcón Linares y Arraiz Pérez, 2020). Finalmente, aunque muchas veces articulados con lo anterior, se aborda de manera específica el valor social del docente o de esta profesión (Pérez Díaz y Rodríguez Pérez, 2013). Básicamente, desde las tendencias hegemónicas es posible afirmar que la profesionalización es en la actualidad un marco que engloba discursos, políticas y prácticas que giran en torno a una supuesta “mejora del docente y su trabajo”, configurando un abordaje que refuerza tanto la racionalidad técnica como el *statu quo* del campo educativo.

En este sentido, tal como se ha puesto de manifiesto hace décadas, el profesionalismo ofrece un marco ideológico regulador que configura “una organización de la experiencia en la que las personas son clasificadas obje-

tiva y sistemáticamente, oscureciendo por consiguiente las asunciones y las implicaciones particulares de las estructuras institucionales” (Popkewitz, 1990:30). Desde esta perspectiva, el profesionalismo ofrece un marco simbólico que delimita la discusión del profesorado y la escuela, su ubicación en las políticas públicas y reformas del Estado y su vínculo con otros actores del campo educativo, dándole una racionalidad específica que contribuye a reproducir y reforzar determinadas estructuras y funcionamiento del campo educativo y no otras; contribuyendo así a mantener la distribución actual de posibilidades para la discusión y la toma de decisiones. Esta forma de entender el profesionalismo, como sucede con otros debates-discursos educativos, aunque pueda abrir aparentes posibilidades para la disputa de lo que se pone en juego, hace que los actores se encuentren en posiciones diferenciadas y desiguales para hacerlo dada la manera en la que el poder se distribuye socialmente y dentro del campo educativo. De esta forma, el debate se encuentra ya delimitado y cercado dentro de los límites que fijan las posiciones de poder dentro del campo.

Formas de entender o enfocar el profesionalismo

En línea con el apartado anterior, destacamos que los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes en el marco de las relaciones que se establecen entre la sociedad, el Estado y, en este caso el campo educativo, actúan a modo de demarcación, delimitación y refuerzo de las posiciones de poder y privilegios existentes en estas relaciones. En este sentido, configuran, sostienen y legitiman procesos de diferenciación y jerarquización dentro del mismo campo educativo que (re)producen, refuerzan o crean posiciones de poder y control en su interior, en la que el profesorado, más allá de la retórica, ha terminado siendo históricamente el “objeto” de los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes que quedan bajo el control y protagonismo de los organismos internacionales, así como los ámbitos técnico-político y científico-académico (Guillén, 1990; Labaree, 1999; Larson, 2018).

En cualquier caso, la posibilidad de disputa en el marco de estos discursos, políticas y prácticas profesionalizantes ha hecho que desde su emergencia, en la década de 1980, hayan ido apareciendo sentidos diversos –y en ocasiones contradictorios– más allá de las tendencias dominantes.

En este sentido, partiendo de la revisión de un trabajo anterior (Monarca, 2017), agrupamos a modo de sistematización las posiciones acerca de la

profesionalización que, de alguna manera, han quedado reflejadas en la literatura. Se podría sostener que estas posiciones, que desarrollaremos a partir del siguiente apartado, se mueven entre dos polos: en un extremo, aquella que se refiere a un mero proceso técnico, de gestión, en la que el profesorado queda realmente relegado de las decisiones clave del campo educativo, en la que este se transforma en objeto de las políticas, pero no en sujeto activo de las mismas. En el otro extremo, ubicamos aquella posición en la que el profesionalismo intenta ofrecerse como una praxis transformadora de las relaciones de poder que se dan entre los actores del campo educativo, suponiendo una ruptura con las prácticas diferenciadoras y jerarquizadoras antes mencionadas que estructuraron y estructuran el campo educativo.

Profesionalismo como “forma de gestionar” al profesorado y a la escuela

Esta forma se caracteriza por la racionalidad técnica-instrumental que una y otra vez es reactualizada en los discursos de poder y reproducida por los más diversos y variados actores del campo educativo. Incluye los supuestos de la nueva gestión pública (NGP), unidos a las prácticas tradicionales orientadas a la formación inicial y continua del profesorado, el acceso y las características de la carrera docente y su trabajo en la escuela. Más allá de aparentes novedades o de la invitación a recuperar cierto protagonismo supuestamente perdido en sus sugerencias a la autonomía y a la participación del profesorado, no ofrece ningún elemento verdaderamente relevante que contribuya a dotar al profesorado de un “capital cultural” que le permita una interacción en una posición de poder-saber similar al de los demás actores del campo educativo; que le permita, de alguna manera, desafiar su propio *habitus* (Bourdieu, 2000, 2002, 2014; Bourdieu y Wacquant, 2008). En este sentido, no ofrece elementos que alteren la estructura fragmentada, diferenciada y jerarquizada actual del campo educativo en términos de funciones, toma de decisiones y de participación horizontal real en las mismas.

Es una posición que viene a reforzar en términos estructurales el campo educativo en su configuración sociohistórica, sin alterar las posiciones de poder ni la distribución del capital cultural dentro del mismo. De esta manera, aunque esta tendencia en muchos casos se presente “como un intento por reducir o eliminar la burocracia tradicional [...] como una supuesta respuesta a las formas de regulación burocráticas tradicionales”

(Monarca, 2017:49), lo cierto es que ha terminado reforzando los procedimientos de control y disciplinamiento del profesorado en el marco de la NGP implementada en los procesos de reforma del Estado inspiradas en políticas neoliberales. Desde esta perspectiva, más allá de la retórica de la participación, la colaboración y la autonomía (Feldfeber, 2006; Labaree, 1999), no se contempla una alteración de las estructuras estructurantes del campo educativo ni del profesorado, que sigue permaneciendo en el lugar tradicionalmente tutelado por parte de los demás actores del campo.

Profesionalismo como reivindicación

La literatura hace referencia a que, en ocasiones, sobre todo en determinados contextos y momentos históricos, los discursos profesionalizantes fueron un espacio para la disputa y la reivindicación del profesorado; relacionado fundamentalmente con ciertos procesos de movilidad social-profesional y la mejora de las condiciones de trabajo. En esta posición hay que destacar también los procesos de incorporación de las mujeres a la enseñanza y su posición dentro de ella (Apple, 1990; Labaree, 1999).

En este sentido, como se expone en Monarca (2017:49), “el movimiento profesionalizador, sin duda, ha atraído intereses relacionados con diversas reivindicaciones. Muchas de ellas surgidas por el deterioro de diversas condiciones relacionadas con su trabajo, según los contextos, algunas salariales, otras relacionadas con las escuelas y/o el trabajo docente”. En esta misma línea, autoras como Larson (1980) o Densmore (1990) sostienen que, en los contextos de precarización y proletarización del trabajo docente, la profesionalización podría ser interpretada como una estrategia del profesorado contra esas tendencias que alteran sus condiciones de trabajo.

Profesionalismo como empoderamiento/fortalecimiento

Esta forma hace alusión a lo que se expone en Monarca (2017:49-50), cuando vincula al profesionalismo con dotar al profesorado de: *a)* herramientas analíticas/heurísticas para comprender la sociedad, la educación y la escolarización y poder participar en su definición y construcción; *b)* conocimientos especializados en tareas relacionadas con sus funciones docentes; *c)* un lugar relevante en los debates y toma de decisiones sobre los aspectos teleológicos de la educación; *d)* más conocimientos teóricos-prácticos-técnicos para el desarrollo de prácticas fundamentadas; *e)* capacidad de construir lo común junto al resto de la comunidad; etc. Pero, sobre

todo, implica una novedosa manera de repensar el campo de la educación, reconstruyendo las fragmentaciones originarias que se encuentran en el fondo de ciertas jerarquizaciones actuales que son un verdadero obstáculo para esta manera de entender el profesionalismo.

En esta línea, Feldfeber (2006) habla de autonomía, desde una “perspectiva sustantiva [como] democracia radical, ejercicio del poder del pueblo” (p. 57). Para la autora se trata de “una pedagogía de la autonomía de y para la emancipación” (p. 57), por lo que para ella “la autonomía no puede ser resuelta en la medida en que no se plantea como un desafío político de y para la democracia” (p. 68). Esta tendencia asume y pone el foco en la dimensión política de la educación. En este sentido, en línea con Giroux y McLaren (1990), ubicaríamos esta posición “dentro de un modelo pedagógico en el que tiene primacía el análisis cultural, la enseñanza para la democracia, y la ciudadanía crítica” (p. 244).

Los organismos internacionales en los discursos y políticas profesionalizantes

Los OI son actores cuya influencia en los procesos de definición de la agenda de políticas educativas a ser implementadas a escala nacional y subnacional ha crecido en el contexto de la intensificación de la globalización (Dale, 2007; Rizvi y Lingard, 2013). Si bien su influencia se produce utilizando diversos mecanismos, incluyendo las condiciones impuestas a los países que reciben ayuda financiera, destacamos en este trabajo la manera en que las organizaciones multilaterales construyen los “problemas” de política educativa y ofrecen “soluciones” a través de la elaboración y difusión de informes de diagnóstico y propuestas de alternativas de políticas. Estos informes legitiman determinadas problematizaciones (Grek, 2010) en ámbitos de decisión como los ministerios de educación, a la vez que contribuyen a la instalación de determinados sentidos entre los actores del sistema educativo y dentro del campo académico (Monarca, 2021). Aunque los principales OI actúan mancomunadamente en torno a iniciativas globales de política educativa y a sus traducciones regionales –como en el caso de la Agenda Educación 2030–, muchos de los documentos que producen suelen reflejar visiones diferenciadas, o incluso contrapuestas, sobre la educación y las propuestas de intervención (Gorostiaga, 2020).

El estudio de los discursos de los OI sobre profesionalización y sobre políticas docentes en América Latina ha sido poco abordado, pero existen

algunos antecedentes que es relevante mencionar. El trabajo de Tello y Pinto (2014) explora los “sentidos discursivos” sobre la profesionalización docente en la región en un conjunto de 14 documentos producidos por el Banco Mundial, el BID y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL) entre 1994 y 2012. El análisis de los documentos identifica una convergencia en las visiones de las tres agencias en torno a una visión puramente técnica y descontextualizada de la profesionalización docente que deriva en recomendaciones orientadas a moldear la conducta del profesorado a través de evaluaciones con consecuencias fuertes haciéndolo responsable por los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A conclusiones similares llegan Shiroma y Neto (2015) en su discusión sobre las orientaciones para la formación y evaluación docente presentadas en dos informes del Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes para América Latina y el Caribe, conducido por la OREALC-Unesco. Las autoras señalan que en las recomendaciones de estos documentos el foco aparece puesto en el establecimiento de estándares que orienten tanto el diseño curricular de la formación docente como los mecanismos de certificación, la carrera docente y el perfil profesional. A su vez, argumentan que se articula un discurso que no tiene en cuenta los procesos históricos que han conducido a la precarización del trabajo docente en la región y que, al mismo tiempo, revela la búsqueda de controlar las subjetividades y las formas de organización colectivas del magisterio.

Finalmente, aunque es un análisis menos exhaustivo, es posible mencionar el trabajo de Dias y Rosa (2018) en el que se abordan dos documentos relacionados con la profesionalización, uno de la OEI y otro de OREALC-Unesco. Las autoras describen algunas ideas expresadas en los documentos acerca de las relaciones entre calidad educativa y actuación docente, y sobre las políticas de evaluación docente en los países de la región. Concluyen que los dos textos tienden a favorecer una visión en la que los docentes son responsabilizados por la calidad educativa, así como a políticas que implican la aplicación de una lógica gerencialista y que promueven ambientes competitivos y fiscalizadores del trabajo docente.

Metodología

El objeto que aborda este trabajo queda delimitado por “los discursos, políticas y prácticas profesionalizantes” que se objetivan en “documentos

institucionales” producidos por organismos internacionales. El objetivo es identificar en dichos textos las posiciones explícitas e implícitas acerca de la profesionalización docente de acuerdo con la conceptualización que se ha presentado anteriormente, con el fin de discutir cómo estas posiciones podrían estar actuando en la producción-reproducción del campo educativo tal como se encuentra actualmente estructurado. Se realizaron dos recortes relacionados con el objeto de estudio: por un lado, en la selección de los organismos internacionales; por otro, en la elección de los documentos a analizar.

Con respecto a los OI, se aplicó un criterio geográfico-regional en la selección, se escogió a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Unesco y al Banco Interamericano de Desarrollo; en los tres casos por su acción e influencia en el campo educativo.

La OEI, fundada en el año 1949, ha ganado fuerte protagonismo en la región de América Latina a partir de su rol de convocante, desde 1991, de las conferencias de ministros de Educación como instancias preparatorias de las conferencias iberoamericanas de jefes de Estado y de gobierno, y, más recientemente, a través del programa iberoamericano Metas Educativas 2021, establecido en 2010.

La OREALC-Unesco, por su parte, fue instituida en 1963 y coordinó el Proyecto Principal de Educación 1980-2000, el primer antecedente regional de iniciativas educativas generales, y ha sido la principal agencia impulsora en la región de la Educación Para Todos (1990-2015) y de la Agenda 2030 para la Educación.

El BID, creado en 1959, es el principal organismo multilateral de crédito en América Latina y ha desempeñado un rol importante en el campo educativo desde fines de 1960. Cabe destacar que mientras los dos primeros son considerados organismos de generación de consensos (Rodríguez Gómez, 2000), el BID se diferencia de ellos no solo por su función primordial de ente de financiamiento, sino también por el hecho de que el poder de decisión de los países miembro dentro de la organización varía de acuerdo con el porcentaje de su contribución económica, así como por adoptar una agenda claramente orientada por un enfoque próximo a la teoría del capital humano (Corti, Saravi y Gorostiaga, 2019).

Con respecto a los documentos, se aplicó un criterio temático, se seleccionaron los dos de cada agencia que, publicados durante el periodo

2010-2022, contuvieran mayores referencias a la profesionalización docente. Los documentos elegidos (tabla 1) responden a un interés creciente en la región de América Latina en relación con las políticas sobre el profesorado.

TABLA 1

Documentos seleccionados para el análisis

Organismo	Año	Título del documento	Código identificador en el artículo*
OEI	2013	Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación	OEI-2013
OEI	2020	Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica	OEI-2020
OREALC- Unesco	2013	Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe	OREALC- Unesco-2013
OREALC- Unesco	2016	Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC-Unesco 2012-2016 (compilador: Portales)	OREALC- Unesco-2016
BID	2018	Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? (autoría: Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso)	BID-2018
BID	2020	Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa	BID-2020

* Se prefirió identificarlos así en el documento en tanto se trata del material empírico utilizado en el estudio como "fuente primaria" y para diferenciarlos de las otras fuentes de consulta.

Fuente: elaboración propia.

El abordaje específico del objeto de estudio se hizo a través de un análisis de contenido de los documentos seleccionados desde una aproximación crítica al discurso. En tal sentido, han sido analizados como expresión de posiciones e intereses diversos que forman parte de discusiones o disputas relacionadas con lo social, lo educativo y, en este caso específico, la profe-

sionalización docente, con la intención de poner en evidencia la dimensión ideológica de dichas posiciones (Fairclough, 1999; Van Dijk, 1998).

En un primer momento, se procedió a la lectura de cada documento mediante una tabla-grilla de análisis que permitió orientar la atención hacia: *a*) concepciones explícitas relacionadas con la profesionalización docente y *b*) diversas categorías organizadoras de los documentos (propósitos, identificación de prácticas y políticas docentes, diagnóstico sobre la profesión docente/situación del profesorado y recomendaciones de políticas referidas a la profesionalización docente). En un segundo momento, se procedió a un análisis de la tabla-grilla con el fin de abordar de manera sistemática las posiciones implícitas que se podían identificar a partir de esa primera aproximación.

A partir del análisis mencionado se identificaron las posiciones que aparecen en los documentos desde una lógica deductiva-inductiva, en tanto se partió inicialmente de la conceptualización previa de estas posiciones desarrolladas en el apartado anterior, prestando atención a otras posibles posiciones o matices que pudieran ser identificados a partir del análisis.

Resultados y discusión: posiciones sobre profesionalización docente

A continuación, se presentan, en discusión con el marco teórico, las posiciones identificadas en los seis documentos abordados en esta investigación presentadas por organismo.

El profesionalismo docente en la OEI

La OEI se proclama como el “principal organismo en Iberoamérica especializado en cooperación técnica en educación”, con un firme compromiso en tres ámbitos: la educación, la agenda internacional definida en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030 (<https://oei.int/areas/educacion>). En el área de Educación asume cinco líneas estratégicas en las que se encuentran: las habilidades y competencias en el siglo XXI y la mejora de la gobernanza educativa. En este marco se entienden los documentos *Miradas sobre la educación en Iberoamérica 2013. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación* y *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Competencias para el siglo XXI en Iberoamérica* (de 2020).

La OEI no explicita una definición sobre la figura docente, sino que se centra en explicar las intervenciones o medidas necesarias (fortalecimiento,

posicionamiento en el centro del proceso educativo, dotación de una formación especializada) para lograr “profesores motivados, capaces de mediar el proceso de construcción y apropiación que los alumnos deben realizar” (OEI-2020, p. 134). Si bien en ambos documentos se puede analizar la posición de este organismo con respecto a la profesionalización, el de 2013 permite un análisis a partir de un contenido más explícito en tanto se centra específicamente en la temática, mientras que en el de 2020 el análisis combina elementos explícitos con otros que se infieren implícitamente a partir del abordaje que hace de diversos temas.

Un primer aspecto a destacar de este análisis es que no es posible establecer una posición clara y unívoca de este organismo de acuerdo con la conceptualización que se ha desarrollado anteriormente. Centrándonos exclusivamente en los documentos, se aprecian ciertas diferencias en cuanto a las concepciones-posiciones sobre la profesionalización docente que reflejan. Por una parte, el de 2013 parece mostrar una posición de la *profesionalización como fortalecimiento*, es decir, centrada en dotar al profesorado de un capital cultural-social que le permita asumir más y mejor protagonismo dentro de la actual manera de estructuración del campo educativo. Aunque es cierto que no contempla el empoderamiento en el sentido dado en el marco teórico, orientado a un cambio “estructural” del campo, sí amplía las posibilidades del profesorado dentro de la estructura actual del mismo. En tal sentido, aunque el documento de 2013 aborda el *profesionalismo como fortalecimiento* del profesorado, se hace ubicándolo principalmente en las funciones tradicionales que corresponden a la división del campo educativo tal como hoy existe. De esto se observa un vínculo, aunque no tan explícito, con el *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*, en tanto su fortalecimiento es para la “gestión” de los asuntos del aula y de la escuela, lo cual refleja un cierto “hibridismo” en las posiciones sobre la temática. Otro aspecto a subrayar es que este documento asume que las tendencias globales deben ser necesariamente contextualizadas, atendiendo a las características de los contextos nacionales-locales.

En el documento de 2020 se aprecia un matiz mucho más “directivo y vertical”, con una intención, en ocasiones explícita, de establecer lineamientos y plantear “lo que se ha de hacer”. A lo largo del documento se aprecia una evidente convergencia y alineación con tendencias marcadas por ciertos OI, en especial con la Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Europea, el Consejo de Europa y la Unesco en cuanto se apoya y reafirma, tanto en sus conceptualizaciones como en sus posiciones, en lo que estos organismos sostienen respecto de la temática que aborda. El acento se coloca más en una “exigencia” externa marcada por las supuestas características del nuevo siglo. En tal sentido, el conjunto de argumentos se construye dando por legítima fuente de verdad las necesidades que en abstracto emanan de los organismos internacionales antes mencionados. En relación con el profesorado, este argumento con frecuencia repetido en determinados discursos políticos (Monarca, 2021; Monarca y Manso, 2015) se remite a afirmar que el profesorado actual no está preparado para hacer frente a las necesidades del nuevo siglo. Sin embargo, no hay un diagnóstico acerca de la escuela o el profesorado basado en evidencias empíricas que emerjan de procedimientos claramente contrastados y explicitados. Al respecto, por un lado, se asume un discurso cerrado basado en una decisión previa que no se discute ni se abre la posibilidad de hacerlo: las competencias como una solución “cuasi-mágica” a los problemas educativos contemporáneos y, por otro lado, se soporta en un marco cerrado que se presenta sin fisuras, con una defensa teórica pobre, lineal y acotada, basada en una simple exposición de definiciones en la que no entran los enfoques que la cuestionan.

Esto como punto de partida en un documento de un organismo como la OEI, transmite un posicionamiento –diferente al del documento de 2013– caracterizado por un claro alineamiento a las prescripciones, posicionamientos e indicaciones de otros OI, como los mencionados antes, y que de forma clara se acerca a un posicionamiento centrado exclusivamente en el *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*. Es de mencionar que el documento propone diversas prácticas y políticas a países de la región en torno a las competencias: currículo, evaluación y formación del profesorado, como un refuerzo de dependencia a las indicaciones de estos organismos. Con respecto al profesorado, no ofrece ninguna clave que permita pensar en algo distinto al funcionamiento actual del campo, sino que se trata de una posición adaptativa, en una concepción de profesionalidad como gestión y, en este caso, delimitada de forma clara por las tareas clásicas dentro del aula.

Finalmente, el documento de 2020 tiene otras dos características destacables. De una parte, la persuasión para una simple aceptación de sus propuestas y concepciones invita a pensar en una adaptación acrítica de

los planteamientos que desarrolla. De otra, un trasfondo permanente en el que se asume la actual estructura fragmentada, diferenciada y jerarquizada del campo educativo y en el que los OI quedan posicionados como fuentes de verdad y los demás agentes no son invitados a interpelar o cuestionar sus prescripciones.

En síntesis, tal como se anticipó, no es posible desarrollar una posición clara y unívoca de la OEI a partir de los dos documentos analizados, significativamente diferentes entre sí.

El profesionalismo docente en OREALC-Unesco

El proyecto *Estrategia regional sobre docentes*, desarrollado desde 2011 por la OREALC-Unesco, está incluido en la estrategia a escala mundial de la Unesco: Profesores para una Educación para Todos. Tanto el proyecto de la OREALC como la estrategia de la Unesco buscan plantear lineamientos internacionales asumidos como criterios para la elaboración de políticas docentes. En este marco se producen los documentos analizados: *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe* (de 2013), *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la estrategia regional de docentes de la OREALC-Unesco 2012-2016* (publicado en 2016).

De la lectura de los documentos no se deduce una posición unívoca acerca del profesionalismo docente. Se aprecia más bien una postura híbrida en la que aparecen las tres posiciones-concepciones anteriormente desarrolladas: a) el *profesionalismo como "forma de gestionar" al profesorado y a la escuela*, b) el *profesionalismo como fortalecimiento*, aunque sin avanzar hacia el enfoque más estructural ofrecido en nuestra conceptualización; y, en menor medida y c) el *profesionalismo como reivindicación*. Estas posiciones aparecen de manera más o menos simultánea, con cierto predominio de la primera, pero sin entrar en diálogo entre ellas; aunque el documento de 2013 sí reconoce que en torno al concepto de profesionalización existen distintas interpretaciones en disputa.

En los documentos prevalece un posicionamiento del *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*, justificada en parte por la necesidad de responder a las demandas de la "sociedad globalizada-sociedad del conocimiento". Este escenario se presenta como una realidad no susceptible de ser resistida o transformada por parte de los actores educativos, aunque se enfatiza la necesidad de tener en cuenta que los diversos

contextos nacionales pueden demandar estrategias y políticas diferenciadas. El *posicionamiento de gestión del profesorado* se fundamenta en un discurso basado en una lógica técnico instrumental de regulación de los sistemas educativos y de creciente control externo sobre el desempeño docente, a partir de los principios de la NGP. La búsqueda del incremento de la calidad, la eficiencia, la eficacia y el rendimiento del sistema educativo conlleva a prescribir el establecimiento de marcos sobre la “buena enseñanza” y de estándares de contenidos y de acreditación de las instituciones formadoras, así como sistemas de evaluación del desempeño docente y de carreras docentes que premien el mérito.

Aunque se postula continuamente la necesidad de involucramiento del profesorado en la toma de decisiones sobre las políticas docentes, se hace evidente que en los dos documentos el docente es asumido como “objeto” y no como “sujeto” de las políticas, reforzando su papel subordinado en las relaciones de poder dentro del campo educativo. Si bien varias de las principales recomendaciones están en línea con la perspectiva del *profesionalismo como forma de gestionar al profesorado*, los documentos también exponen reservas respecto a cómo deberían ser aplicadas, lo que refuerza el hibridismo del posicionamiento de la OREALC-Unesco. Como ejemplos de estas reservas podemos señalar las advertencias sobre el riesgo de que los mecanismos de evaluación en las carreras docentes atenten contra el trabajo en equipo o de que se conviertan en un instrumento punitivo.

Por otro lado, tal como se ha anticipado, la perspectiva del *profesionalismo como fortalecimiento* aparece en una versión que no contempla un cambio “estructural” del campo educativo, aunque introduce una mirada que amplía las posibilidades del profesorado de asumir un mayor protagonismo dentro del funcionamiento actual del mismo. En esta línea se aboga por un posicionamiento activo y reflexivo del docente como alguien que “diseña”, “crea” e “innova” en el desarrollo de sus prácticas de enseñanza y que dialoga con otros actores institucionales y de la comunidad.

El llamado a establecer “comunidades de aprendizaje” en las escuelas enfatiza el carácter colectivo de la tarea magisterial y constituiría un medio para la reflexión conjunta de los docentes sobre sus prácticas. En otros pasajes se alude a la importancia de la producción de conocimiento por parte del profesorado y las instituciones formadoras, aunque el docente aparece en ambos documentos mayormente como el aplicador del conocimiento producido por otros, antes que como investigador. A la vez, se propugna

su participación en los procesos decisorios al interior de las instituciones educativas, así como el involucramiento de las organizaciones docentes en la definición a nivel nacional de normas éticas y de desempeño para el ejercicio profesional. Todos estos elementos se orientan a realzar el rol del profesorado, pero sin llegar a un tipo de “empoderamiento” capaz de alterar las estructuras y relaciones de poder dentro del campo educativo.

Finalmente, podemos ver un acercamiento al posicionamiento del *profesionalismo como reivindicación*, en el sentido de que ambos documentos argumentan a favor de un mayor reconocimiento social y de la jerarquización del profesorado por medio del mejoramiento del salario y de sus ambientes laborales. No obstante, estas ideas no se presentan con la fuerza que se requeriría para articular de forma cabal un posicionamiento orientado a la mejora de las condiciones de trabajo docente, debido a que aparecen limitadas por un enfoque de rendición de cuentas y de competencia entre docentes o de simple eficiencia interna.

En síntesis, los documentos de la OREALC-Unesco presentan un posicionamiento híbrido sobre la profesionalización docente, en el que, aunque se incluyen elementos de tres perspectivas, predomina un discurso que combina versiones “suaves” de las visiones *de fortalecimiento* y *de gestión-control del profesorado*.

El profesionalismo docente en el BID

Los documentos seleccionados del BID se enmarcan en su línea de investigación sobre *calidad docente*, la cual busca asistir a gobiernos de América Latina y el Caribe con el fin de identificar políticas y programas para “mejorar la efectividad” del profesorado. Esta línea la justifican en la idea de que en la actualidad la región afronta una problemática de bajos niveles de aprendizaje. Se argumenta que los estudiantes no adquieren las competencias y habilidades que necesitan para el logro de su “máximo potencial”, por esto se sostiene que el profesorado de la región necesita transformarse para suscitar los aprendizajes que sus estudiantes requieren (BID-2018), asumiendo que el profesorado es el factor más importante en el desempeño estudiantil. Por esto, el BID ha desarrollado una exploración de carácter experimental de amplia gama sobre la “efectividad docente”, promoviendo que en los países de la región se desarrollen políticas en esta dirección. En este marco de investigación sobre calidad docente el BID ha producido los dos documentos seleccionados para el análisis: “Profesión:

profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?”, de 2018, y “Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente exitosa”, de 2020.

El documento de 2018 se centra en el prestigio docente mientras el de 2020 en la propuesta de un sistema de evaluación de los maestros y ambos terminan convergiendo en una misma perspectiva sobre el profesionalismo entendido *como forma de gestionar al profesorado y a la escuela*.

En primer lugar, el posicionamiento del BID se sintetiza en la idea de transformación del estatus de la profesión a través de políticas en tres áreas (ingreso de candidatos, formación inicial y carrera) sin llegar a interpelar las estructuras sociohistóricas del campo educativo. En tal sentido, no se realiza un cuestionamiento que pudiera contribuir a una mayor adquisición y apropiación de capital cultural por parte del profesorado que, a su vez, le permitiera desafiar y ampliar su posición dentro del campo.

En segundo lugar, el BID vincula el profesionalismo con la gestión, atendiendo a los principios de la NGP y considerando que la gestión efectiva del profesorado ha de lograrse a través de mecanismos de rendición de cuentas o de programas de formación inicial dependientes de instancias de acreditación institucional con base en estándares fijados centralmente. Esta acreditación conduce al llamado *capital cultural institucionalizado*, que es la forma de capital cultural que puede derivar en capital económico y que responde a una lógica de interés y racionalidad instrumental. Así, se observa una preocupación por “medir” *la efectividad y la calidad*, unida al énfasis puesto en los incentivos para generar las conductas deseadas. La insistencia en establecer incentivos y criterios meritocráticos en la carrera docente puede verse como mecanismo que refuerza el disciplinamiento del profesorado. Otro aspecto problemático es que su enfoque meritocrático centrado en la competitividad individual no contempla las condiciones en las que el sujeto y la profesión se desarrollan. El BID propone una gestión del profesorado centrada en estándares de desempeño docente vinculados con una formación pedagógica circunscrita a la materia y el curso que imparten; es decir, sin mostrar intencionalidad por ampliar las posibilidades de participación del profesorado en el campo educativo más allá del aula.

En tercer lugar, en los documentos del BID analizados, el docente es el objeto de los diagnósticos y recomendaciones que se realizan, no un sujeto que participe en la concepción ni en la implementación de las políticas

docentes. En este discurso, el profesorado aparece como destinatario de las acciones/políticas profesionalizantes. A la vez, se presenta una perspectiva tecnocrática que ignora el conflicto político-ideológico en torno a cuestiones como la formación inicial o la carrera docente. Las recomendaciones que se ofrecen prestan escasa o ninguna atención al desarrollo de procesos de socialización profesional parecidos a otras profesiones: no se habla de una carrera más extensa y con más contenidos, tampoco de la formación y participación del profesorado en investigación ni de brindar más conocimientos-competencias que le permitan mejorar su capacidad de análisis-crítica. Estos postulados quedan reducidos a la visión del *profesionalismo como gestión del docente y de la escuela*, que contribuye a conservar la estructura tradicional del campo educativo y a mantener una concepción del profesorado pensada desde una racionalidad técnico instrumental.

En definitiva, el BID presenta al docente como un profesional que debe crecer a través de la competitividad, la mejora en los resultados de las evaluaciones y un alineamiento con los estándares prefijados sin tener en cuenta los contextos o los condicionantes sociales de partida. Además, el BID ubica al docente como un agente externo a la formulación de políticas y como mero destinatario de estas, a pesar de que lo menciona continuamente como un sujeto fundamental de la calidad del sistema educativo. Por lo tanto, de sus documentos se puede extraer una visión del *profesionalismo como "forma de gestionar" al profesorado y a la escuela* en el contexto actual del funcionamiento del campo educativo.

A modo de cierre

Tal como se ha explicado, el objetivo del estudio aquí presentado fue identificar las posiciones explícitas e implícitas sobre la profesionalización docente en documentos de los OI seleccionados: OEI, OREALC-Unesco y BID. En este sentido, tal como se puede comprobar en el apartado anterior, de manera general se ha podido observar que la posición o tendencia acerca de la profesionalización docente que aparece con más intensidad y claridad en los documentos es la que hemos conceptualizado como *forma de gestionar al profesorado y a la escuela*. Por otro lado, se ha podido observar que la posición de *empoderamiento/fortalecimiento* se presenta en una variante que acentúa los elementos del fortalecimiento de las capacidades-competencias docentes, sin llegar a proponer una visión de *empoderamiento*; es decir, sin

asociarla a la posibilidad de cambio de las estructuras y relaciones dentro de campo educativo. Finalmente, la posición que hemos conceptualizado como de *reivindicación* aparece en ocasiones como condición para desarrollar los aspectos mencionados en las otras posiciones, pero no va más allá de este reconocimiento.

De acuerdo con lo anterior, aunque se podría hablar de cierto hibridismo, en tanto las posiciones o tendencias reflejadas no aparecen claramente delimitadas, incluyendo elementos diversos y que, en ocasiones, podrían parecer contradictorios, en los documentos sí identificamos con mayor insistencia ciertos rasgos que corresponden con lo que hemos denominado *forma de gestionar al profesorado y a la escuela* relacionados con: el acotamiento de los actores “profesionalizables” principalmente al profesorado de la educación obligatoria; la exclusión de los propios docentes en la definición de las praxis profesionalizantes; la apelación a una racionalidad técnica; y el mantenimiento del *statu quo* del campo educativo. Los discursos de los tres organismos, aunque con diferencias importantes incluso dentro de una misma agencia, como sucede con la OEI, tienden a reforzar implícita y explícitamente las estructuras estructurantes del campo educativo, sus fragmentaciones y jerarquizaciones, en las que el profesorado ocupa un lugar subordinado.

En concordancia con los antecedentes de estudios recientes respecto de los discursos sobre profesionalización y políticas docentes en el contexto latinoamericano presentados anteriormente (Dias y Rosa, 2018; Shiroma y Neto, 2015; Tello y Pinto, 2014), verificamos la primacía de una lógica gerencialista que promueve la competencia y el control externo sobre el trabajo docente. Sin embargo, nuestro análisis ha identificado que agencias como la OEI y la OREALC-Unesco asumen posturas que podemos denominar híbridas, incorporando elementos orientados al fortalecimiento de capacidades y a la mejora de las condiciones del trabajo docente.

En cualquier caso, los rasgos de los documentos, la manera en la que aparecen lo que hemos denominado “posiciones” nos debe llevar a considerar que, quizá, el discurso de un organismo orientado al desarrollo de políticas públicas no deba ni pueda adoptar el orden y coherencia de un discurso académico; por lo que el hibridismo, rasgo con mucha frecuencia mencionado en el estudio de políticas educativas, tal vez refleje una característica habitual, frecuente, y quizá esperable, de aquellos discursos más próximos al desarrollo de ideas en escenarios contextualizados. Formulamos

así la hipótesis de que el hibridismo es un rasgo característico de aquellos discursos-documentos “para la política”. En este sentido, algunos de los documentos analizados compartirían ciertos atributos propios de los textos de política elaborados por los gobiernos, siendo productos “abiertos” o ambiguos, resultado de negociaciones y de múltiples influencias y agendas (Ball, 1994). De esta manera, hay que destacar el vínculo que existe entre los organismos que elaboraron los documentos analizados y los ministerios de educación de la región, lo que contribuye a reafirmar la hipótesis acerca del hibridismo como rasgo específico de los documentos de estos organismos “orientados hacia las políticas”. De esta manera, el hibridismo sería un rasgo existente en los “discursos” orientados a la “acción política”, quizá a la prescripción y/o a la persuasión, más que a la “discusión teórica” o al “análisis sistemático”. Una característica de aquellos discursos que tienen la intención de ubicarse en contextos atravesados por múltiples lógicas y dirigidos a audiencias diversas.

Otro elemento sobre el que queremos dirigir la atención, a modo de hipótesis, es que los organismos estudiados, a través de sus documentos, estarían reproduciendo los discursos de otros organismos que operan claramente a nivel internacional y/o que tienen una influencia a nivel global. En este sentido, se aprecia cierta convergencia-alineación con las tendencias marcadas por ciertos organismos internacionales o europeos en cuanto se apoyan y reafirman en lo que estos organismos sostienen respecto de las temáticas que abordan; aunque no siempre esta alineación-convergencia se da de manera explícita. Esto podría interpretarse en línea con otros aportes en el estudio de las influencias internacionales en la elaboración de políticas que afirman que apelar a una fuente externa tiene relación con una cierta búsqueda de legitimación en un discurso ajeno/externo al que se le otorga el estatus de experto en la materia (Dale, 1999; Schriewer, 2011; Steiner-Khamsi, 2011).

En esta misma línea se podría sostener que los discursos articulados por los documentos analizados son parte de una agenda global que los organismos internacionales y otros actores producen y reproducen (Dale, 1999), mostrando una convergencia clara con las propuestas inspiradas en la NGP y que han ganado una posición hegemónica durante las últimas décadas (Rizvi y Lingard, 2013), aunque puedan estar acompañados de postulados divergentes, lo que resulta en el hibridismo antes mencionado.

Finalmente, otro aspecto a destacar desde el punto de vista de la legitimación de los discursos empleados en los documentos analizados es la utilización de un argumento recurrente que emplean para mostrar la exigencia de una reforma y justificar la necesidad de introducir políticas de rendición de cuentas y otras alineadas con la visión gerencialista: se trata de la certeza de que existe un estado de cosas que no se ajusta a los requerimientos del entorno o del tiempo actual. Sin embargo, se ofrece poca o ninguna información acerca de cómo se construye este diagnóstico, que se introduce más bien como una fórmula que se repite sin necesidad de presentar evidencias específicas que la respalden.

Agradecimientos

Este trabajo fue elaborado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00/AEI/0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España. De la misma manera, el primer autor desarrolla el trabajo en el marco de las “Ayudas para la recualificación del profesorado universitario funcionario o contratado”: REF CA2/RSUE/2021-00599. Financiado por 1-Ministerio de Universidades, Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia y 2-Universidad Autónoma de Madrid.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Apple, Michael (1990). “Trabajo, enseñanza y discriminación sexual”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación del Profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 55-78.
- Ball, Stephen J. (1994). *Education reform: A critical and post-structural approach*, Londres: Open University Press.
- Bourdieu, Pierre (2000). *Cuestiones de sociología*, Madrid: Ediciones Istmo.
- Bourdieu, Pierre (2002). *Campo de poder / campo intelectual*, Buenos Aires: Montessor.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires: Eudeba.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, Loïc (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Cantón, Isabel y Tardif, Maurice (2018). *Identidad profesional docente*, Madrid: Narcea.
- Corti, Valentina; Saravi, Micaela y Gorostiaga, Jorge (2019). “Perspectivas en pugna en el debate regional sobre la educación secundaria: un análisis de las visiones de organizaciones internacionales en América Latina”, *Polifonías. Revista de Educación*, vol. 7, núm. 15, pp. 54-78.
- Dale, Robert (1999). “Specifying globalisation effects on national policy: Focus on the mechanisms”, *Journal of Education Policy*, vol. 14, núm. 1, pp. 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/026809399286468>
- Dale, Robert (2007). “Los efectos de la globalización en la política nacional: un análisis de los mecanismos”, en X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger (comps.), *Globalización y educación. Textos fundamentales*, Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 87-114.
- Densmore, Kathleen (1990). “Profesionalismo, proletarización y trabajo docente”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 119-147
- Dias, Rosanne E. y Rosa, Thais S. D. (2018). “Discursos sobre avaliação docente na Iberoamerica”, *Revista de Estudos Curriculares*, vol. 9, núm. 1, pp. 85-102. Disponible en: <https://www.nonio.uminho.pt/rec/index.php?journal=rec&page=article&op=view&path%5B%5D=54>
- Egido Gálvez, Inmaculada (2020). “El acceso a la formación docente inicial en Europa: políticas e investigación”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 35, pp. 197-211. <https://doi.org/10.5944/reec.35.2020.24192>
- Fairclough, Norman (1999). *Language and power*, Londres: Longman.
- Falcón Linares, Carolina y Arraiz Pérez, Ana (2020). “Construcción de identidad profesional docente durante la formación inicial como maestros”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 3, pp. 329-340. <https://doi.org/10.5209/rced.63374>
- Feldfeber, Myriam (2006). “Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada «por decreto»”, en M. Feldfeber y D. Oliveira (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 53-72.
- Giroux, Henry y McLaren, Peter (1990). “La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 244-271.
- Gorostiaga, Jorge (2020). “¿Hacia la regulación postburocrática de los sistemas educativos latinoamericanos? Un análisis del discurso de los organismos multilaterales de la región en el período 2012-2018”, *Educar em Revista*, vol. 36, pp. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.69769>
- Grek, Sotiria (2010). “International organisations and the shared construction of policy ‘problems’: Problematisation and change in education governance in Europe”, *European Educational Research Journal*, vol. 9, núm. 3, pp. 396-406. <https://doi.org/10.2304/eej.2010.9.3.396>
- Guillén, Mauro F. (1990). “Profesionales y burocracia: desprofesionalización, proletarización y poder profesional en las organizaciones complejas”, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 51, núm. 90, pp. 35-51.

- Labaree, David (1999). “Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente”, en A. Pérez Gómez, J. Barquín Ruiz y J. F. Ángulo Rasco (eds.), *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid: Akal, pp. 16-51.
- Lambirth, Andrew; Cabral, Ana y McDonald, Roger (2019). “Transformational professional development: (re)claiming agency and change (in the margins)”, *Teacher Development*, vol. 23, núm. 3, pp. 387-405. <https://doi.org/10.1080/13664530.2019.1605407>
- Larson, Magali S. (1980). “Proletarianization and educated labor”, *Theory and Society*, vol. 9, núm. 1, pp. 131-175. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/656825>
- Larson, Magali S. (2018). “Professions today: self-criticism and reflections for the future”, *Sociología, Problemas e Prácticas*, núm. 88, pp. 27-42. <https://doi.org/10.7458/SPP20188814796>
- Marcelo, Carlos y Vaillant, Denise (2018). “La formación inicial docente: problemas complejos respuestas disruptivas”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 489, pp. 27-32.
- Mattingly, Paul (1990). “Autonomía profesional y reforma de la educación del profesorado”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 36-77.
- Monarca, Héctor (2017). “El profesionalismo como espacio de disputas simbólicas”, en H. Monarca y B. Thoilliez (coords.), *La profesionalización docente. Debates y propuestas*, Madrid: Síntesis, pp. 41-52.
- Monarca, Héctor (2021). “Ciencia, poder y regímenes de verdad en discursos sobre acceso a la profesión docente”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 29, núm. 81. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5373>
- Monarca, Héctor y Manso, Jesús (2015). “Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales”, *Revista Española de Educación Comparada*, vol. 26, pp. 171-189. <https://doi.org/10.5944/reec.26.2015.14775>
- Ozga, Jennifer y Lawn, Martin (1981). *Teachers, professionalism and class: A study of organized teachers*, Londres: Falmer Press.
- Pérez Díaz, Víctor y Rodríguez Pérez, Juan Carlos (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad: informe*, Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Popkewitz, Thomas (1990). “Ideología y formación social en la educación del profesorado”, en T. Popkewitz (ed.), *Formación de profesorado. Tradición. Teoría y práctica*, Valencia: Universitat de València, pp. 6-34.
- Popkewitz, Thomas (1994). *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid: Morata.
- Rizvi, Fazal y Lingard, Bob (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*, Madrid: Morata.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2000). “La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 68-86. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/18>
- Schriewer, Jürgen (2011). “Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada”, en M. Caruso y H-E. Tenorth

- (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica, pp. 41-105.
- Shiroma, Eneida O. y Neto, Anibal C. B. (2015). “Em nome da qualidade: construindo estándares para o gerenciamento de professores”, *Movimento-Revista de Educação*, núm. 2, pp. 1-25. Disponible en: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32550>
- Steiner-Khamsi, Gita (2011). “La reformulación de la transferencia educativa como estrategia política”, en M. Caruso y H-E. Tenorth (comps.), *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global*, Buenos Aires: Granica, pp. 215-260.
- Tello, César y Pinto, María de Lourdes (2014). “Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina”, *Revista Lusófona de Educação*, núm. 26, pp. 161-174. Disponible en: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4702>
- Terigi, Flavia (2009). “Carrera docente y políticas de desarrollo profesional”, en C. Velázquez de Medrano y D. Vaillant (comps.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 89-99.
- Vaillant, Denise (2021). “La inserción del profesorado novel en América Latina: Hacia la integralidad de las políticas”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 2, pp. 79-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>
- Vaillant, Denise y Manso, Jesús (2022). “Formación inicial y carrera docente en América Latina: una mirada global y regional”, *Ciencia y Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 109-118. <http://doi.org/10.22206/CYED.2022.V6I1.PP109-118>
- Van Dijk, Teun (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

Artículo recibido: 25 de mayo de 2023

Dictaminado: 13 de marzo de 2024

Segunda versión: 22 de marzo de 2024

Aceptado: 25 de marzo de 2024

TRAYECTORIAS DE DESARROLLO PROFESIONAL DE DOCENTES DE PRIMARIA

Un análisis desde la evaluación del desempeño

HÉCTOR MIGUEL SÁNCHEZ-ANGUIANO / ALEJANDRA DE LA TORRE-DÍAZ / GRACIELA CORDERO-ARROYO

Resumen:

Esta investigación analiza el desarrollo profesional de docentes de primaria, a la luz de dos referentes: sus trayectorias profesionales y sus participaciones en programas de evaluación del desempeño. En este estudio cualitativo, mediante dos herramientas del enfoque biográfico (relatos de vida y biogramas), se reconstruyen trayectorias profesionales de seis docentes mexicanas(os) de primaria que participaron en diferentes programas de evaluación del desempeño. Se concluye que en las trayectorias profesionales se vislumbra la búsqueda permanente de mejores condiciones laborales y que, aun con el potencial de las evaluaciones, los resultados dan cuenta de su aprovechamiento parcial e inconsistente en la carrera del profesorado. A la luz de las trayectorias, los programas de evaluación del desempeño en México promueven de forma limitada el desarrollo profesional y se centran en el rendimiento individual.

Abstract:

This research analyzes the professional development of elementary school teachers in the light of two main points of reference: their professional career paths and their participation in performance assessment programs. In this qualitative study, by means of two tools from the biographical method (life stories and biograms), the authors retrace the professional paths of six Mexican elementary school teachers who took part in different performance assessment programs. They conclude that the career paths reveal a continuous search for better working conditions and that, even with the potential of the evaluations, the results show their partial and inconsistent use in the teachers' careers. In the light of the analyzed career paths, performance assessment programs in Mexico only promote professional development to a limited extent and focus on individual performance.

Palabras clave: desarrollo profesional; trayectoria profesional; evaluación de profesores; educación primaria.

Keywords: professional development; career paths; teacher evaluation; primary education.

Héctor Miguel Sánchez-Anguiano: profesor del Instituto Superior de Educación Normal del estado de Colima "Profesor Gregorio Torres Quintero". Cuauhtémoc, Colima, México. CE: sanchez.hector@isencolima.edu.mx / <https://orcid.org/0009-0007-6089-2820> (autor para correspondencia).

Alejandra de la Torre-Díaz: profesora del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Formación Humana. Tlaquepaque, Jalisco, México. CE: aledelatorre@iteso.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7772-6289>

Graciela Cordero-Arroyo: investigadora titular de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, Baja California, México. CE: gcordero@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

Introducción

El profesor(a)¹ es actor clave en la transformación de los sistemas educativos y en la implementación de políticas educativas (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022). La relevancia de su formación y desarrollo profesional se enfatiza en las recomendaciones de organismos internacionales (Unesco, 2014) y en los hallazgos de investigadores educativos (Calvo, 2020).

Como objeto de estudio, la formación en servicio o continua del profesorado ha recibido menos atención que la inicial. Existe evidencia de una mayor teorización sobre esta última desde décadas anteriores (Vezub, 2021), mientras que la preocupación por la producción de conocimiento acerca de la formación continua es relativamente reciente. Cordero Arroyo (2021, 2022) expone que en el campo de la investigación educativa en América Latina se visualiza una limitada cantidad de estudios acerca de los docentes en la etapa de formación en el servicio.

En el caso del desarrollo profesional docente como objeto de estudio, las investigaciones son difíciles de delimitar. El problema radica en su conceptualización diversa e imprecisa, pues se sigue usando el término de forma indistinta o como sinónimo de otros procesos como la formación continua (Cordero Arroyo y Vázquez, 2022).

El referente de desarrollo profesional docente considerado en esta investigación se construye desde una perspectiva amplia y ligada a diversos factores que se complementan. En una obra muy citada, Ferreres Pavía y Imbernón Muñoz (1999) plantean que el desarrollo profesional se integra por un grupo de factores que hacen posible u obstaculizan el avance de los profesores en su vida profesional. Se comprende como el efecto de diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral y el clima organizacional en los centros escolares, la promoción en la profesión, las estructuras jerárquicas, entre otros (Imbernón, 2020). Así, el desarrollo profesional no se limita a las experiencias de formación continua, sino que se construye a partir de la confluencia de diferentes elementos; en la propuesta de Vaillant Alcalde (2016) se contemplan: la existencia de condiciones laborales adecuadas; una formación de calidad y una gestión y evaluación que fortalezca la capacidad de los docentes en su práctica.

Para estudiar el desarrollo profesional docente desde esta perspectiva es necesario analizar la trayectoria de la carrera docente y de qué manera se articula con otros procesos propios de su profesión, como la obtención de una estabilidad laboral y un salario digno, condiciones que en la configuración de la carrera docente mexicana han estado ligadas a la evaluación del desempeño.

La trayectoria profesional se refiere a “las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social” (Jiménez Vásquez, 2009:2). Es una sucesión de actividades que implican la educación formal e informal, la formación continua, así como la experiencia laboral, que conducen al individuo a su desarrollo profesional (Vargas, 2000).

Los estudios de trayectoria representan una opción metodológica del enfoque biográfico que permite profundizar en los acontecimientos ocurridos en el tiempo de vida de una persona; los más recurrentes son aquellos enfocados en las trayectorias laborales, sin embargo, existe una amplia diversidad de enfoques y objetos de estudio que han sido abordados a partir del análisis de trayectorias (Jiménez Vásquez, 2011).

Como estudios antecedentes, se analizaron aquellos que construyeron trayectorias profesionales de docentes con diversas intenciones. Los trabajos de Sánchez Olavarría (2017) y Jiménez Vásquez (2011, 2014) centran su análisis en las funciones del profesorado de posgrado. En educación superior, León Paime y Ardila Trujillo (2013) abordan la configuración del conocimiento profesional; Lozano Andrade (2016) se enfoca en procesos autoformativos para el ingreso laboral; mientras que Rodríguez y Covarrubias Papahiu (2021) estudian la identidad de profesores universitarios. En el nivel medio superior, Sánchez Olavarría y Huchim Aguilar (2015) comparan condiciones laborales para el desarrollo profesional en instituciones públicas y privadas y Cornejo Valdivia (2023) explora la formación permanente de profesores peruanos en espacios no formales. En educación básica, Castañeda (2009) revela que las trayectorias de docentes mexicanos dan cuenta de una visión eficientista de un programa de actualización; por su parte, Rivas Flores (2014) indaga la identidad profesional de profesores españoles en su formación inicial y en los primeros años de inserción. En el análisis de investigaciones previas se encontró que los estudios de trayectorias con maestros de educación básica son los menos frecuentes en las últimas décadas. Aunado a ello, en Latinoamérica existen limitadas investigaciones sobre la carrera docente y sus regulaciones (Cuenca, 2015).

El estudio que se reporta en este artículo pretende avanzar en la comprensión de la carrera docente en México y del desarrollo profesional desde el análisis de sus trayectorias. Su objetivo fue analizar el desarrollo profesional de los maestros de educación primaria, a la luz de dos referentes: sus

trayectorias profesionales y sus participaciones en programas de evaluación del desempeño, dada la centralidad de su incidencia en la trayectoria docente. Puesto que en los estudios de trayectoria es importante considerar las transiciones que orientan la movilidad de los trayectos (Blanco y Pacheco, 2003), en esta investigación se tomó en cuenta, como factor de transición, la participación de los profesores en programas de evaluación del desempeño para el análisis de las trayectorias y de su desarrollo profesional. En particular, se construyen las trayectorias profesionales de los maestros que ingresaron al servicio entre 2006-2008 y, a través de ello, se caracterizaron los elementos para comprender cómo se da su desarrollo profesional y de qué manera influyen sus experiencias sobre evaluación del desempeño en este proceso.

Método

Este estudio se llevó a cabo bajo una metodología cualitativa, basada en el paradigma interpretativo, dado que su intención fue comprender un aspecto de la realidad: el desarrollo profesional docente, desde los sujetos implicados en ella. Para la construcción y el análisis de las trayectorias profesionales se siguió el enfoque biográfico, el cual orientó la recuperación de los datos y el análisis, profundizando en los acontecimientos ocurridos en el tiempo de vida de una persona desde su propia narración y significación.

Participaron seis profesores del estado de Colima, en México, que aceptaron dar cuenta de acontecimientos relevantes en sus respectivas trayectorias. Su experiencia en el servicio osciló entre los 14 y 16 años, por lo que sus experiencias laborales y sus trayectorias de ingreso y evaluación fueron definidas por las mismas políticas docentes. Participaron en, al menos, dos programas de evaluación del desempeño (tabla 1).

Se construyeron dos herramientas que permitieron proyectar las trayectorias de los profesores de educación primaria. Por un lado, los relatos de vida que pretenden reflejar, a través de la narración cronológica y de la descripción de acontecimientos, elementos significativos que favorecieron un acercamiento al desarrollo profesional (Pujadas Muñoz, 2008). Estos se hicieron mediante la técnica de relatos paralelos para construir comparaciones, categorizaciones, establecer hipótesis teóricas y validarlas mediante la acumulación de evidencias (Pujadas Muñoz, 2008). La idea del procedimiento consistió en converger los relatos hacia temas comunes: su participación en programas de evaluación docente y su desarrollo profesional.

TABLA 1

Características generales de los docentes seleccionados para la construcción de sus biogramas

Docente	Edad	Años de servicio	Sostenimiento de la/s plazas que ostenta	Programas de evaluación			
				CM	EC	EP	PH
Hugo	38	15	Federal y estatal	X		X	X
Andrea	37	14	Federal	X		X	X
Montserrat	38	15	Federal	X	X	X	
Emiliano	37	14	Federal (doble plaza)	X	X	X	X
Katy	39	16	Federal y estatal	X		X	X
Ivana	38	14	Estatal (doble plaza)	X		X	X

Nota: CM: Carrera Magisterial, EC: estímulos a la calidad docente, EP: evaluación de permanencia, PH: promoción horizontal.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se construyeron los biogramas –mapas de las trayectorias de los profesores– cuyo uso se orientó al análisis de los relatos de vida siguiendo su trazo temporal (Segovia, Martos y Titos, 2017). En estos mapas se presentan los acontecimientos en una línea del tiempo que ayudaron a comprender cómo se construyen las trayectorias profesionales desde las diferentes condiciones en que se configura el desarrollo profesional y, a la par, los diversos acontecimientos en la biografía de cada docente.

Como técnica de recogida de datos se optó por entrevistas en profundidad desarrolladas en dos momentos:

- Momento 1. Participaciones en evaluaciones del desempeño y otros aspectos ligados a su desarrollo profesional.
- Momento 2. Construcción de las trayectorias profesionales y recuperación de condiciones relacionadas con el desarrollo profesional.

Las sesiones de entrevista se realizaron de forma virtual, a través de Google Meet; las del momento 1 se efectuaron entre noviembre de 2020 y febrero

de 2021; mientras que las del momento 2, entre marzo y abril de 2021. El *corpus* de datos se conformó por archivos de video cuya duración total fue de 32 horas y 29 minutos, mismos que fueron transcritos de forma textual en procesadores de texto que alcanzan las 546 cuartillas.

Cabe señalar que en la recuperación de estas trayectorias se tomaron en cuenta diversos elementos del desarrollo profesional docente (Ferrerres Pavía y Imbernón Muñoz, 1999; Imbernón, 2020; Vaillant Alcalde, 2016): experiencias estudiantiles y de formación inicial, formación continua y superación profesional, condiciones laborales, y contexto personal y familiar. Dichos elementos se incluyeron en los seis biogramas que se construyeron y analizaron comparativamente. A manera de ejemplo, la figura 1 presenta uno de los biogramas de este estudio.

Resultados y discusión

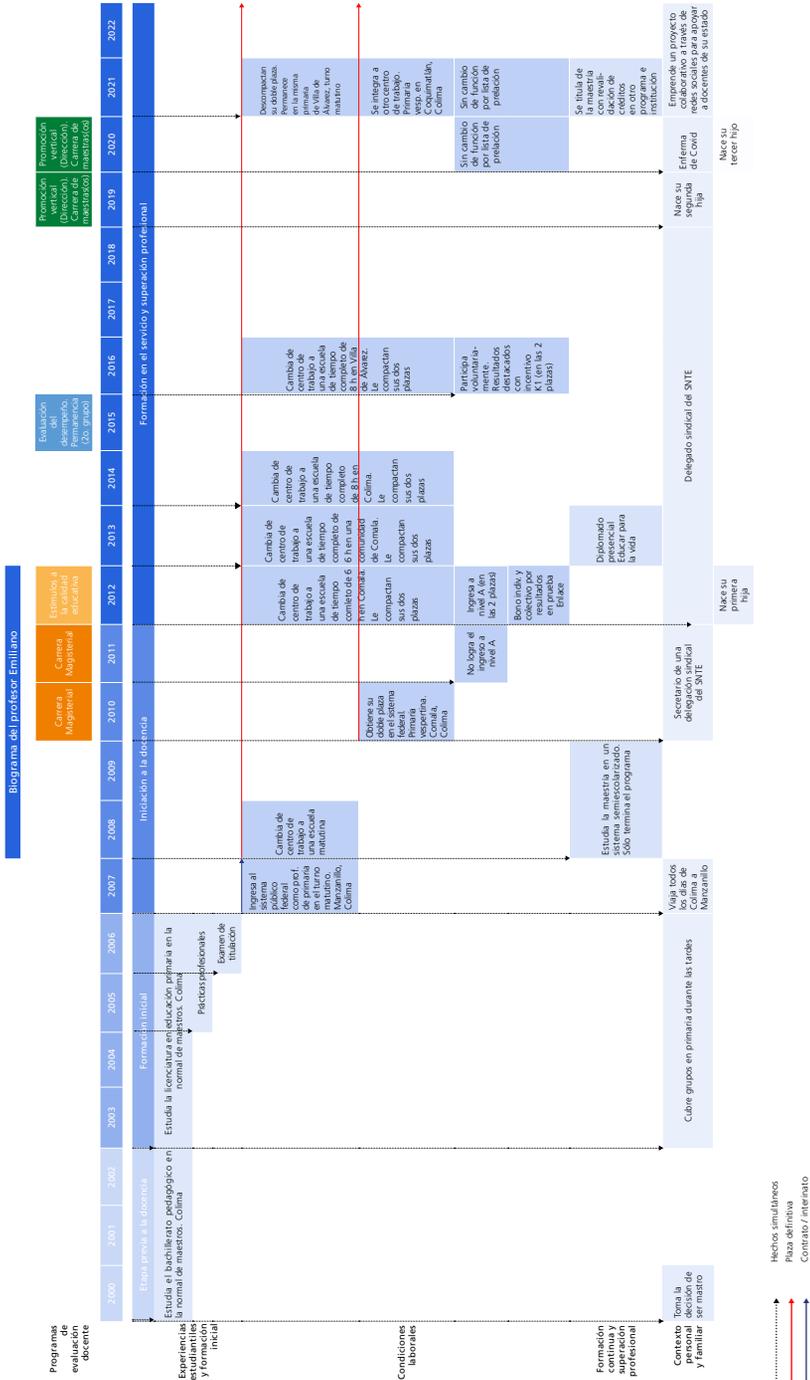
El análisis de las trayectorias docentes construidas a partir de las entrevistas en profundidad constituyó un acercamiento más preciso al desarrollo profesional de los maestros. A través de los sucesos representados y de las decisiones que cada profesor tomó, se identificaron ciertas tendencias que definen las trayectorias profesionales en el marco de la carrera docente en México. Para caracterizar el desarrollo profesional se analizaron cuatro elementos en cada trayectoria: experiencias estudiantiles y de formación inicial, condiciones laborales, formación continua y superación profesional, y experiencias de evaluación docente.

Experiencias previas a la docencia y de formación inicial

En algunos biogramas se identificaron acercamientos informales a la docencia que tuvieron su origen en el contexto familiar de los profesores, por ejemplo, la maestra Katy hace alusión a una experiencia con su tío, un maestro experimentado de primaria:

Salía de la secundaria y me iba por la tarde con mi abuela [...] ese día, a ella le habló mi tío porque se le olvidó un material; él trabajaba en la escuela que está a la vuelta. Voy, le llevo material y que le hablan de la dirección... Entonces me dice: “¿les dictas?” [...] Y yo: “sí, pero, ¿cómo le hago?” [...] y ya empiezo: “a ver, vamos a escribir olaaaa... ¿cómo hace la ola del mar?” y que empiezan los comentarios de los niños chiquitos. No sé, ¡me gustó tanto!, y yo dije, “¡yo quiero esto!” (maestra con 15 años de servicio).

FIGURA 1
Biograma del profesor Emiliano



Fuente: elaboración propia.

Previo a la formación inicial, los profesores del estudio compartieron el dilema que representó el proceso de elección de la carrera a una edad temprana, pues la mayoría tomó dicha decisión desde el momento en que entraron a estudiar el bachillerato en la normal de maestros.

Aunque en el contexto local se ofrecen otras opciones de formación inicial docente, la escuela normal fue considerada como la opción prioritaria; como parte este proceso, la mayoría de los participantes (5) comenzaron sus estudios de educación media superior en el bachillerato pedagógico de la normal de maestros de Colima. El ingreso a este bachillerato ya representaba una elección exclusiva por la carrera magisterial (el caso de la única participante que estudió su bachillerato en una institución universitaria inició la carrera de mercadotecnia, misma que abandonó después del primer año para ingresar a la normal). También se observó la indecisión sobre orientarse a la enseñanza de un nivel específico. Ser profesor de primaria fue la primera opción de la mitad de los profesores, mientras que los demás estaban indecisos por preescolar o secundaria.

En la formación inicial, además de las experiencias académicas, los profesores desarrollaron actividades de forma paralela, unas relacionadas con la docencia (cubrir grupos a contraturno) y otras que no se relacionan directamente (trabajar en comercios o practicar actividades culturales ajenas a la escuela normal).

En esta etapa, los profesores reportaron experiencias relevantes del ámbito académico y extraescolar. De forma coincidente con el estudio de García Rubio (2022), las más notables en su formación académica fueron las prácticas profesionales durante los últimos semestres de la carrera, así como el proceso de elaboración de su documento recepcional (requisito para la titulación).

De forma paralela a las actividades académicas de la formación inicial, los profesores se desarrollaban en otros ámbitos: artísticos, cívicos y deportivos. Desarrollar este tipo de habilidades es parte de las experiencias que los normalistas evidencian en sus trayectorias; los acercan también a la interacción con miembros de organizaciones como el sindicato y con profesores que se desarrollan en ámbitos alternos a la docencia. Así, la formación inicial se compone, de forma simultánea, de las actividades que de ella surgen con la intención de preparar a los maestros para su futuro profesional y de otro tipo de actividades que permiten socializar con colegas para comprender la profesión docente desde una perspectiva más amplia.

Condiciones laborales

Todos los profesores ingresaron al servicio público inmediatamente después de que egresaron de la escuela normal. Sobre el sostenimiento de sus primeros centros de trabajo, cinco de ellos laboraron en el sistema federal y uno en el estatal. Los maestros federales laboraron seis meses bajo el nombramiento de “contrato” y obtuvieron su plaza definitiva un día después de este periodo; la maestra estatal trabajó como interina durante cinco años, después obtuvo su plaza. En relación con la ubicación geográfica de sus escuelas, todos los docentes federales fueron enviados al municipio de Manzanillo (103 km de la capital) antes de poder reubicarse en Colima, ciudad donde residen; mientras que la estatal, inició sus labores en la ciudad capital del estado (tabla 2).

TABLA 2

Características del ingreso al servicio público

Docente	Formación inicial	Sostenimiento de la plaza o vacante	Periodo de trabajo cubierto para obtener su plaza	Ubicación del centro de trabajo
Hugo	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Andrea	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Monserrat	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Emiliano	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Katy	Normal	Federal	6 meses, un día	Manzanillo
Ivana	Normal	Estatal	5 años	Colima

Fuente: elaboración propia.

Las condiciones para el ingreso al sistema público fueron favorables para los docentes egresados de la escuela normal, pues lo hicieron prácticamente unos meses después de titularse; esta es una de las razones por las que el profesorado visualiza a dicha institución como la más viable para favorecer su desarrollo profesional, ante las condiciones laborales y económicas de ese momento. Todos los docentes presentaron examen de oposición para

el ingreso al sistema. Para los normalistas, este era considerado como requisito para elegir la ubicación del centro de trabajo, independientemente de los resultados obtenidos.

Sobre el sostenimiento del primer centro de trabajo, los profesores federales obtienen su base casi de forma inmediata a su ingreso; para los maestros de sostenimiento estatal, este logro laboral sucede años después. Por lo tanto, trabajar en escuelas federales es un camino más certero para la consecución de la plaza y para la mejora de las condiciones laborales en los primeros años de servicio.

Los centros de trabajo de sostenimiento federal de los maestros noveles se ubican en el municipio costero de Manzanillo, a poco más de una hora de la capital donde residen; condición que tiene implicaciones económicas y personales para los profesores, pues deben invertir tiempo y recursos para el transporte a sus escuelas, tal como lo compartió la maestra Monserrat:

Fue toda una experiencia buscar cómo te ibas a ir; si me iba a quedar o no. Entonces, yo dije “¡no, ni modo!, aunque me levante bien temprano y llegue cansada, voy y vengo” [...] Fue una experiencia muy enriquecedora en todos los niveles: personal, profesional y laboral, porque tuve que cambiar, pues en todos los esquemas, desde que mis papás siempre estuvieron al pendiente de mí, hasta hacer cosas por mí misma (maestra con 15 años de servicio).

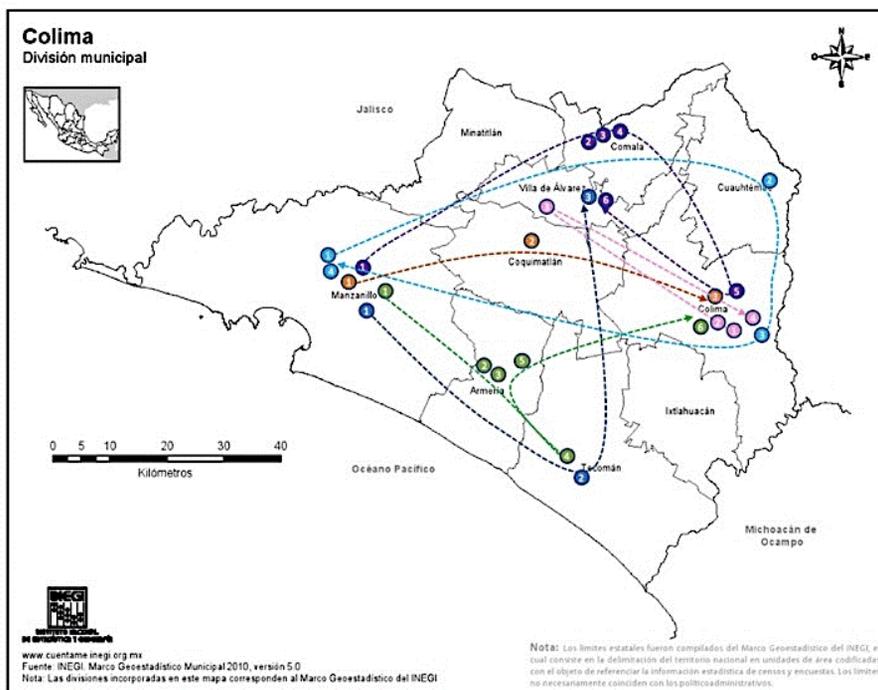
En otros estudios sobre las condiciones laborales de los docentes mexicanos se concluye que, al contar con una plaza base, los profesores disfrutaban de una mayor estabilidad laboral; lo que les genera seguridad en el empleo y prestaciones (Alarcón Nakamura, Gaytán Díaz y Ruiz López, 2018). En el contexto histórico y político en que los profesores de esta investigación comenzaron a trabajar (2005 y 2007), las condiciones laborales del ingreso al servicio público eran más favorables cuando se hacía a través de escuelas de sostenimiento federal, por una razón fundamental: la consecución de su plaza definitiva. De forma similar al estudio realizado por Díaz Sacco (2021), en las trayectorias de los profesores se identificaron como principales causas de movilidad escolar: el mejoramiento de las condiciones de trabajo y económicas, así como el acercamiento a los lugares de residencia.

Los primeros años de la trayectoria se caracterizan por ser un periodo de inestabilidad laboral, pues aun cuando los profesores federales gozan de una plaza definitiva, se identifica movilidad constante con la intención

de acercarse a sus lugares de residencia. La movilidad se entiende como el desplazamiento en las funciones o empresas que experimenta una persona en el contexto laboral (Arranz, Carrasco y Massó, 2017); en el ámbito educativo, se vincula con la rotación de docentes de una escuela a otra y con la búsqueda de mejores condiciones laborales. En las trayectorias se puede identificar que, durante los primeros diez años de servicio, los docentes laboraron en un rango de entre tres a seis escuelas diferentes. Las características más notables en dichos cambios se observan en la ubicación geográfica, seguido del turno (figura 2).

FIGURA 2

Movilidad en la primera plaza docente



Fuente: elaboración propia.

En cada cambio de escuela, los profesores trazan una ruta que los acerca al municipio donde residen. La maestra Andrea expone, además de estas razones, cuestiones relacionadas con la maternidad:

En las comunidades es más difícil encontrar quién te cubra cuando faltas, ¿verdad? El director siempre era muy accesible en ese sentido, pero no me gustaba pedirle permisos y fue por eso que me vine de allá, porque mi hija estaba creciendo y se estaba dando cuenta de que yo no iba a ningún evento de la estancia infantil. Me quedaba en la comunidad por no pedirle permiso al director (maestra con 14 años de servicio).

Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) exponen que, dentro de las condiciones de trabajo del profesorado en América Latina, hay una situación especial: una gran cantidad de docentes tiene más de un trabajo remunerado, ya sea como docente con doble plaza (lo que supone un doble turno) o compartiendo la docencia con otra actividad laboral. En el contexto de esta investigación se aprecia que, obtener la segunda plaza es una aspiración proyectada en los biogramas de los profesores; de los seis participantes, cuatro lo consiguen. El periodo en que comienzan a laborar doble turno se da entre los dos y cinco años de servicio. En este grupo de maestros, dos lograron su segunda plaza definitiva en un sostenimiento diferente al de su primera plaza, y los otros dos, en el mismo tipo de sostenimiento.

Obtener la basificación de la segunda plaza fue un proceso más tardado y complejo, en comparación con el de la primera. A excepción del maestro que logró doble plaza de sostenimiento federal, todos los demás iniciaron cubriendo vacantes como profesores de contrato o interinato. Cambiar dichos nombramientos al de “plaza definitiva”, les llevó –a tres de ellos– entre siete y diez años, uno lo consiguió inmediatamente y las dos profesoras restantes, no lo consiguieron (tabla 3).

En el camino para lograr la segunda plaza se puede identificar que algunos profesores optaron por la movilidad con la motivación de buscar condiciones que favorecieran la compatibilidad –por horario y ubicación– entre ambos centros de trabajo. Una vez que consiguieron sus dos plazas, se identifica menos movilidad laboral y permanecen en los mismos planteles durante periodos más prolongados.

La normatividad emitida a través de programas federales también tiene influencia en la movilidad laboral, un ejemplo de ello es el programa Escuelas de Tiempo Completo, implementado en el país en 2007. En sus reglas de operación (SEP, 2008) establece la ampliación de la jornada escolar y el pago de una compensación económica para los profesores. En el estudio

de Ceballos (2021) se identificaron cuatro formas en que se integraron a estas escuelas, una de ellas coincide con la reportada por dos maestros de la presente investigación,² a quienes la autoridad educativa local les compactó los dos turnos de trabajo en una sola jornada.

TABLA 3

Características de proceso de logro de la segunda plaza

Docente	Sostenimiento de la segunda plaza o vacante	Años de servicio en que comienza a trabajar doble turno	Nombramiento con que comienza a laborar en el segundo turno	Periodo de trabajo cubierto para obtener su segunda plaza definitiva
Hugo	Estatal	2 años	Contrato	13 años
Andrea	Federal	4 años	Contrato	No lo logra
Monserrat	Estatal	5 años	Interinato	No lo logra
Emiliano	Federal	3 años	Plaza definitiva	Menos de 1 año
Katy	Estatal	4 años	Interinato	10 años
Ivana	Estatal	5 años	Interinato	7 años

Fuente: elaboración propia.

La compactación de las dos plazas de un mismo sostenimiento es una regulación laboral que no se encuentra estipulada con precisión en las reglas de operación del programa, por lo que, de acuerdo con lo reportado por los profesores, este tipo de atribuciones correspondía a la autoridad educativa local. Durante tres y cuatro años, respectivamente, ambos maestros laboraron bajo estas condiciones; después de este periodo, nuevamente trabajaron en dos planteles con diferentes turnos.

A diferencia de la consecución de la primera plaza, que generalmente se dio a través del examen de ingreso, la búsqueda de la segunda es un proceso representado por caminos muy particulares. Esta diversidad se refleja principalmente en elementos como: el tipo de sostenimiento, el nombramiento, la compatibilidad de turnos y de ubicación geográfica de las escuelas donde se labora.

En los biogramas se identifica que los profesores permanecen, a lo largo de su trayectoria, desempeñando exclusivamente la misma función y en el mismo nivel educativo. También se reconocen algunas funciones adicionales a la docencia, como el caso de la tutoría de profesores de nuevo ingreso,³ además de fungir como delegados y representantes sindicales.

De acuerdo con Ezpeleta Moyano (2004), la escuela es una organización pedagógica que responde a lógicas curriculares y, al mismo tiempo, una organización administrativa y laboral a la que se integran los maestros según normas que definen un espacio de trabajo y por lo cual reciben un salario. Desde esta perspectiva, los profesores son constituidos por una doble condición de profesionales y asalariados. De forma integrada con el contexto personal y familiar, los docentes construyen su cultura profesional en la que la estabilidad laboral se vislumbra en la consecución de la doble plaza. Los constantes movimientos que caracterizan los primeros años persiguen mejores condiciones laborales para su futuro, por ello, es común que durante sus inicios permanezcan poco tiempo en un mismo centro de trabajo y dediquen periodos prolongados para los traslados.

Las condiciones laborales que se reflejan en las trayectorias son una respuesta a las regulaciones de la carrera docente vigentes en los diferentes contextos históricos y políticos. Tenti Fanfani (2017) considera este fenómeno como el producto de un sistema educativo organizado como una burocracia; por su parte, Ezpeleta Moyano (2004) refiere que los docentes atienden un rol como funcionarios de Estado. Desde estas perspectivas, y a la luz de las trayectorias construidas, se comprende que los maestros de primaria, además de ocuparse en tareas profesionales como la enseñanza, se ven en la necesidad de encontrar puntos intermedios entre el cumplimiento de los designios de la política educativa y de las oportunidades que favorezcan sus condiciones laborales.

Formación continua y superación profesional

En los biogramas se registraron experiencias de formación continua y de superación profesional que los profesores reportaron como relevantes desde su ingreso al servicio. Los factores que otorgaron relevancia a tales acontecimientos se atribuyen a razones propias de cada docente, algunos van desde la transferencia de aprendizajes que, según ellos, lograron con dicha experiencia; hasta el tipo de actividades y productos solicitados, las

características de los facilitadores, las retribuciones conseguidas, el valor curricular, etc.

La modalidad formativa mayormente mencionada por los docentes fue el diplomado; este tipo de dispositivo ofrece formación especializada, con duración mínima de 120 horas (SEP, 2021). Representa, además, una oportunidad para realizar actividades teóricas y prácticas con el acompañamiento de especialistas. La maestra Katy consideró relevante su participación en un diplomado sobre equidad de género:

Hubo un programa de la Universidad de Colima; desde entonces, ya se hablaba mucho de las cuestiones de género [...], fue significativo porque aprendí que las sociedades están cambiando [...], lo hicieron doctoras y especialistas que tienen un amplio conocimiento [...]. Se hicieron actividades, incluso era práctico, teníamos que hacer un proyecto con los niños (maestra con 16 años de servicio).

Asimismo, se reportan cursos de corta duración que obedecen a los procesos de promoción docente. Estas experiencias se concentran en los primeros seis años de servicio, por lo que, conforme se avanza en la trayectoria, se identifican menos procesos de formación continua.

Todos los profesores hicieron alusión al estudio de un posgrado como una de las experiencias de superación profesional más importante, que se da entre los tres y siete años de servicio. Algunas características referentes a estas experiencias:

- Solo un profesor fue beneficiario de una beca, el resto costearon sus respectivos programas.
- Dos profesoras estudiaron en programas de instituciones fuera del estado.
- Sobre el sostenimiento de las instituciones, la mitad eran privadas y la otra mitad públicas.
- La mayoría de los docentes asistía a clases de maestría los sábados; se reportaron sistemas escolarizados (dos docentes) y modalidad mixta (plataforma virtual y periodos de clases presenciales).

Se identificaron dos razones principales para el estudio de una maestría: mejorar profesionalmente y contar con mayores oportunidades de lograr una promoción horizontal en el programa Carrera Magisterial. El profesor

Emiliano, motivado por ambas ventajas, decidió estudiar su maestría, sin embargo, los cambios en la normatividad del programa mencionado no le brindaron el beneficio esperado:

Estudí la maestría por superación personal y profesional [...] el hecho de querer conocer más, de tener más herramientas para mi trabajo. Claro, considerando también el lado económico, pues ese puntaje era necesario para poder pasar a Carrera Magisterial [...] ¡Oh decepción!, no alcancé a presentar la tesis porque se quitó ese valor y dije: “ya pa’ qué” (maestro con 16 años de servicio).

Después del estudio de la maestría, en los biogramas se pueden visualizar algunos logros profesionales, por ejemplo: promociones horizontales; acceso a la función de tutoría; la oportunidad de laborar en el nivel medio superior y superior, el logro de la segunda plaza, etc. Sin embargo, tomando como referencia la información de los biogramas, no se cuenta con evidencia suficiente que permita valorar el papel del estudio del posgrado en la consecución de dichos resultados profesionales.

El desarrollo profesional, en el marco de la formación continua y de la superación profesional, tiene rasgos muy diversos que se reflejan de acuerdo con el contexto laboral, político e histórico de cada profesor. En los biogramas se puede identificar una mayor presencia de experiencias formativas durante los primeros años de servicio y, al pasar del tiempo, la relevancia de la formación en el servicio disminuye en las trayectorias. Por su presencia en todos los biogramas, el estudio de una maestría es un aspecto valorado en la cultura profesional del magisterio porque para su consecución, los maestros dedican tiempo fuera del horario laboral e invierten sus propios recursos para su financiamiento.

Experiencias de evaluación docente durante la trayectoria profesional

La evaluación del desempeño de los docentes de educación básica es una de las políticas docentes más controversiales entre diversos agentes educativos en el contexto nacional e internacional. No se trata de un tema nuevo entre los profesores mexicanos, pues en las últimas décadas se han implementado diversos programas como Carrera Magisterial (1994-2014), Evaluación Universal (2008-2011), Estímulos a la Calidad Docente (2012), Evaluación del Desempeño con Fines de Permanencia (2014-2018) y Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos (2020-actualidad).

Cada uno de ellos con sus propias características, impacto y dificultades en la ejecución.

La participación en programas de evaluación del desempeño es un momento clave de transición en las trayectorias de los docentes. Todos los profesores de esta investigación han participado en, por lo menos, tres programas diferentes. Los maestros evidencian intervenciones activas y constantes en los procesos de evaluación, considerando que, con excepción de la “evaluación de permanencia”, todos los demás programas tenían carácter voluntario para su participación.

Las primeras experiencias en los biogramas se dieron con el programa Carrera Magisterial, cuya vigencia se prolongó hasta 2014. Todos los profesores participaron entre una y tres ocasiones; además, consiguieron avanzar en los niveles de promoción horizontal que se consideraban en su normatividad (cuatro en el nivel A, y dos, en el B). Los logros obtenidos se reflejaron en incentivos adicionales al sueldo base. Estas promociones horizontales fueron consideradas por los docentes como “fáciles”, tal como lo relata la maestra Katy:

“Carrera” era fácil [...] Los exámenes no eran difíciles, nada más que sí tenías que tener presente el plan y programas, el artículo tercero y todas esas cosas que te preguntaban, pero yo no lo sentía difícil. El detalle era el presupuesto porque podrías salir muy alto, pero si había poco presupuesto, pues tenías que volverte a esperar otro año (maestra con 16 años de servicio).

El estímulo económico (pago único) que se ofrecía como parte del programa Estímulos a la Calidad Docente fue conseguido por dos profesores: en un caso, por los resultados de aprendizaje de los alumnos de la escuela donde laboraba –estímulo colectivo– y el segundo maestro ganó dos estímulos por los puntajes de la escuela y por grupo que atendía –colectivo e individual–.

La política de carrera docente que mayor análisis y discusión ha tenido en años recientes es la reforma educativa y laboral de 2013 que dio paso a una serie de cambios inéditos en la regulación de la carrera del docente en educación básica, pues consideraba un modelo de evaluación del desempeño con fines de permanencia, que ligaba los resultados de la evaluación a la conservación de la plaza (Cuevas, 2021).

Los profesores fueron notificados para participar en la Evaluación del Desempeño con Fines de Permanencia, instituida en la reforma educativa

de 2013 (H. Congreso de la Unión, 2013), cuyos resultados representaban dos consecuencias: ratificar su permanencia en la función y lograr un incentivo al obtener el nivel “destacado”. Todos los docentes permanecieron en la función, y de ellos, únicamente dos alcanzaron el incentivo denominado K1.

Tras los resultados obtenidos en este programa de evaluación, en 2019, las profesoras Ivana y Katy, del sistema estatal, lograron la basificación de su segunda plaza. Este cambio en el nombramiento se dio tal como se estipulaba en el artículo quinto de los lineamientos correspondientes (INEE, 2015). A diferencia de otros programas en los que se consideraban exclusivamente los beneficios de obtener un incentivo económico, la evaluación de permanencia contemplaba, adicionalmente, la posibilidad de cambiar el nombramiento a partir de los resultados obtenidos. La maestra Ivana refirió este suceso, de la siguiente manera:

Cuando pasó lo de la reforma (la del 2013), uno de los lineamientos mencionaba que si pasabas el examen, ya eras acreedora a tu plaza o algo así [...] Entonces ya, como al mes, me hablan de la Secretaría y me dicen “maestra, ocupamos unos datos y que venga a firmar, para lo de su basificación”. Así, en menos de un mes, me la dieron ¡y yo me quedé helada!, no sabía que eso se podía (maestra con 14 años de servicio).

Dicho esquema representó un factor que promovió el desarrollo profesional –desde las condiciones laborales– de dos maestras que tenían siete y diez años (en su segunda plaza), trabajando como interinas en el sistema estatal. Otro proceso de este programa de evaluación era el de “Reconocimiento”,⁴ que les permitía desempeñar funciones temporales y adicionales a la docencia. Dos maestras consiguieron ser tutoras de profesores de nuevo ingreso, lo que implicó una remuneración adicional en el periodo ejercido.

La Unidad del Sistema de la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm), organismo creado en 2019, considera procesos de evaluación y regulación de la carrera docente. Cuatro profesores de esta investigación participaron en la evaluación de promoción horizontal, de ellos, dos consiguieron el incentivo adicional. En la promoción vertical para acceder a la función de dirección, participaron dos profesores.

Las participaciones en múltiples procesos de evaluación del desempeño reflejan dos hallazgos importantes sobre el desarrollo profesional docente:

primero, el interés de los profesores por continuar desempeñando la misma función, incluso después de 14-16 años de servicio y, segundo, la oportunidad de mejorar sus condiciones laborales con la consecución de sus incentivos económicos.

En los casos documentados se identifican profesores que fueron favorecidos con incentivos económicos –asociados a evaluaciones–, al menos, una vez en su carrera; incluso se tienen documentados a dos maestros que lo consiguieron en tres ocasiones. Con el análisis de las trayectorias se comprende que los programas de evaluación representan una oportunidad para promover el desarrollo profesional de los maestros, fundamentalmente, desde las condiciones laborales –salario–, lo que representa una transición en su trayectoria. También es importante reflexionar dicho hallazgo desde una perspectiva más amplia: la relación entre los incentivos ganados y la temporalidad de la trayectoria. Por ejemplo, el panorama más alentador es el de los dos profesores que lograron tres promociones, pero que les llevó 15 años ganarlos. En contraparte, se tiene el caso de una docente que, durante 14 años, ha participado en tres evaluaciones y solo consiguió un incentivo asociado a dichos procesos.

Participar en evaluaciones no garantiza la mejora salarial del profesorado porque influyen múltiples aspectos: primero, la disponibilidad presupuestal designada al programa; segundo, la normatividad correspondiente, pues todos los programas que manejan promociones horizontales por niveles indican la permanencia obligatoria en cada nivel, durante determinado periodo; y tercero, algunos factores y criterios de evaluación no dependen completamente del maestro, por ejemplo, los puntajes asignados por la antigüedad en el servicio.

En los estudios de Tenti Fanfani (2005) y Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) también se identifica que la mayoría de los profesores de primaria se dedica a la enseñanza como principal actividad remunerada; considerando este fenómeno, resulta preocupante que en los biogramas no se visualizaron otros mecanismos en la carrera docente mexicana para favorecer la mejora salarial de los profesores, por lo que, la participación en las evaluaciones es vista como una aspiración para construir condiciones laborales más beneficiosas, y al mismo tiempo, como la única vía para conseguirlo, mientras desempeña la misma función.

Sobre los procesos de formación en el servicio registrados en los biogramas, solo dos cursos se asocian a los procesos de evaluación del desempeño,

específicamente, de Carrera Magisterial. La presencia de opciones formativas en los biogramas lleva a concluir que los programas de evaluación del desempeño difícilmente promueven la participación en experiencias de formación que los propios docentes consideren como importantes en su trayectoria. De manera similar al estudio realizado por Tenti Fanfani (2005), se advierte que la relación entre la asistencia a cursos y el logro de los incentivos de las evaluaciones es un aspecto importante, pero no es el más apreciado cuando se valora la relevancia de una opción formativa.

Contar con estudios de posgrado representaba un beneficio para determinados esquemas de evaluación del desempeño. Según los lineamientos de Carrera Magisterial, vigentes de 2008 a 2011, el posgrado incrementaba las posibilidades de lograr la promoción. Solo un profesor fue beneficiado con el puntaje vinculado a la maestría; el resto, todavía no la terminaba o no había comenzado los estudios correspondientes. En la última modificación de dichos lineamientos, el grado académico ya no se consideró como un factor para la evaluación.

En los programas Estímulos a la Calidad Docente y Evaluación de Permanencia, no se contemplaba el grado académico como elemento para valorar. En el esquema de las evaluaciones de la Usicamm se retoma el grado académico como un factor para la valoración. En la vigencia de dichos programas, todos los profesores de esta investigación ya tenían concluida su maestría y cinco de ellos, estaban titulados; por esto, los cinco que participaron obtuvieron su puntaje correspondiente a tal grado académico.

A partir del análisis de las trayectorias y de la normatividad de los programas, se infiere que, solo en dos casos, tener estudios de posgrado representó una ventaja para conseguir los incentivos correspondientes: Carrera Magisterial (hasta 2010) y Promoción Horizontal (2021). Estudiar un posgrado no es un factor definitivo en la puntuación y para las promociones conseguidas en dichos programas.

En cuanto a las condiciones personales durante la participación de estos programas, aquellas menos favorables se observan en los periodos correspondientes a Carrera Magisterial. Durante esos años, los profesores atravesaban por una etapa de inestabilidad laboral que exigía cubrir extensas jornadas de trabajo, además de desempeñar múltiples tareas fuera del horario escolar (Tenti Fanfani, 2005). Una consecuencia de la duplicidad laboral, según Murillo Torrecilla y Román Carrasco (2013) es que los docentes dedican menos tiempo a preparar clases, a trabajar en equipo y a

atender a estudiantes fuera de clases debido al cansancio y estrés provocados por tales condiciones. Casi todos los profesores reportaron estudiar la maestría mientras pasaban por un proceso de evaluación en este programa, aunado a la duplicidad laboral; situación que agravó el problema de la poca disposición de tiempo libre. Estas condiciones dibujaron un panorama altamente exigente y desgastante.

Cuando los docentes fueron convocados a la Evaluación de Permanencia, las condiciones laborales eran más estables, pues casi todos se encontraban con plaza y laborando en escuelas cercanas a sus lugares de residencia. En cuanto a los sucesos de la vida familiar, cuatro docentes ya tenían hijos en edades tempranas. La maternidad y la paternidad demandan el cumplimiento de compromisos adicionales para el profesorado, por ello, atender paralelamente los requerimientos de la Evaluación de Permanencia –aunado a sus consecuencias laborales– construyó escenarios complejos.

En el contexto de la promoción horizontal de la Usicamm, la mayoría de los profesores siguen enfrentando los desafíos de la crianza; en este punto, la familia de algunos comenzó a crecer, y con ello, se acentúa la preocupación por el logro de una mejor solvencia económica y de una mayor estabilidad laboral.

Conclusiones

La construcción y el análisis de las trayectorias permitieron comprender aspectos que caracterizan el desarrollo profesional de los profesores. Sobre la formación inicial, la escuela normal representó el camino más viable para su preparación como docentes y para el ingreso al servicio público; para la mayoría fue una elección que se manifestó entre los 14 y 15 años. Los maestros reportan experiencias relevantes en su periodo de formación inicial que no se restringen al ámbito académico ni al espacio de la institución formadora.

El primer paso para conseguir la estabilidad laboral se da mediante la consecución de la plaza definitiva; esto se logró de manera más simple, a través del concurso de ingreso al sistema. Las condiciones laborales de los profesores cambian a lo largo de sus trayectorias. En los primeros años, suelen ser desfavorables e inciertas; la movilidad laboral es un fenómeno presente en esta etapa. Todos los profesores buscan oportunidades para tener doble turno laboral; los caminos son muy diversos y en sus recorridos demandan al apoyo de otras personas e instituciones. En esta etapa se hace

evidente el doble rol de la profesión docente: como funcionario del Estado (Ezpeleta Moyano, 2004), lo que implica la sujeción de la profesión a las políticas educativas del momento; y como profesionista de la educación, comprometidos en la labor de la enseñanza.

Las experiencias de formación continua más relevantes para los profesores suceden en los primeros años de servicio, que generalmente son diplomados cuya elección obedece a necesidades observadas en su propia práctica. Con relación a la superación profesional, el estudio de una maestría parece ser una “tradicción” en la cultura profesional del magisterio, pues, aunque no tenga gran relevancia en los sistemas de promoción horizontal,⁵ sí representa una experiencia de formación importante y de reconocimiento social.

Respecto de las relaciones encontradas entre las experiencias de evaluación y el desarrollo profesional, se comprende que los profesores muestran interés por la participación en los programas de evaluación del desempeño a lo largo de toda la trayectoria, pues representan una alternativa para mejorar sus ingresos, sin embargo, por la normatividad de dichos programas, lograrlo puede implicar una inversión de muchos años en su carrera.

Se concluye que los programas de evaluación del desempeño que se han desplegado en los últimos años promueven limitadamente el desarrollo profesional de los docentes, pues tal como lo afirman Galaz Ruiz, Jiménez Vásquez y Díaz Barriga (2019), se centran en el rendimiento individual, en lugar de enfocarse en la práctica pedagógica y en procesos de formación y superación profesional como construcción social y colectiva.

Las trayectorias profesionales construidas en esta investigación evidencian, por un lado, que las políticas educativas sobre desarrollo profesional en México se centran en procesos desintegrados y enfocados principalmente a la formación en el servicio, descuidando otros elementos igualmente importantes para favorecerlo y, por otro, refuerzan los hallazgos reportados en los estudios de Alaníz Hernández (2018) y Sánchez Cerón (2018) sobre la precarización del trabajo docente, como consecuencia de programas de evaluación basados en el mérito, así como por las inconstantes normas que regulan los mecanismos de ingreso y promoción de los maestros de primaria en México.

La profesión docente se desarrolla en un contexto sociocultural y educativo temporal específico (Rico-Gómez y Ponce Gea, 2022), por lo que el estudio de trayectorias profesionales, desde la propuesta de esta

investigación, favoreció una aproximación a la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la carrera docente, así como del desenvolvimiento profesional desde una perspectiva compleja y contextual. Este abordaje metodológico permitió analizar la forma como opera la política educativa y sus efectos en el desarrollo profesional. Los resultados son la base para profundizar en un estudio más amplio que considere otros participantes, cuyas trayectorias brinden una perspectiva diversa de la carrera docente.

Se identifica que, en cuanto al desarrollo profesional docente, hay una escisión entre la dimensión laboral, que se traduce en la búsqueda por la estabilidad y el mejoramiento de condiciones de trabajo e ingresos; y la dimensión profesional, que se traduce en la elección de espacios formativos que les brinden el reconocimiento profesional necesario como parte de la cultura magisterial, al mismo tiempo que les otorgue herramientas para su práctica y de cara a su comunidad educativa y al contexto en que está inserta. Estas dimensiones no parecen relacionarse.

Las trayectorias profesionales revelan escenarios en los que convergen aspectos que van más allá de los que tradicionalmente se atribuyen a la profesión docente. Una política que ponga la mirada en el profesorado y su desarrollo profesional debe considerar la interrelación que existe entre diversos aspectos de la formación inicial y continua, de las condiciones laborales, así como de los acontecimientos de la vida personal, familiar y del propio contexto escolar que permean en la profesión. Ser docente en México se revela, así, como una profesión cuya carrera, en su regulación por el Estado, debe ser atendida desde la diversidad de trayectorias de cada profesor.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Uno con doble plaza federal y otro con doble plaza estatal.

³ La función de tutor de docentes de nuevo ingreso se implementa como parte de la evaluación del desempeño por reconocimiento, que inició en el sexenio de Peña Nieto (2012-2018) y continúa vigente en el gobierno de López Obrador. Este tipo de función implica el acom-

pañamiento de los docentes o técnicos docentes que se incorporan al servicio público educativo con la finalidad de fortalecer sus competencias (SEP, 2019).

⁴ A diferencia de la evaluación de permanencia, este proceso era voluntario.

⁵ De 2011 a 2014, el estudio de una maestría no era parte de los factores de evaluación en Carrera Magisterial; tampoco de 2014-2018, periodo correspondiente a la Evaluación de Permanencia de la reforma de 2013.

Referencias

- Alaníz Hernández, Claudia (2018). “La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización”, *Apuntes Universitarios*, vol. 8, núm. 2, pp. 49-77.
- Alarcón Nakamura, Daniel; Gaytán Díaz, Claudia Celina y Ruiz López, Salvador (2018). “Las condiciones laborales de los maestros y su relación con su satisfacción laboral”, *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1, pp. 503-513.
- Arranz, José; Carrasco, Concepción y Massó, Matilde (2017). “La movilidad laboral de las mujeres inmigrantes en España (2007-2013)”, *Revista Española de Sociología*, vol. 26, núm. 3, pp. 329-344. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2017.26>
- Blanco, Mercedes y Pacheco, Edith (2003). “Trabajo y familia desde el enfoque del curso de vida: dos subcohortes de mujeres mexicanas”, *Papeles de Población*, vol. 9, núm. 38, pp. 159-193.
- Calvo, Gloria (2020). *Estado del arte de investigaciones de políticas educativas*, Buenos Aires: Unesco-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375581.locale=es>
- Castañeda, Adelina (2009). *Trayectorias, experiencias y subjetivaciones en la formación permanente de profesores de educación básica*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ceballos, Fernando (2021). “Relaciones laborales y formas de ingreso a la docencia en escuelas de tiempo completo”, ponencia presentada en el XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, México, 15 a 19 de noviembre.
- Cordero Arroyo, Graciela (2021). “Repensar la formación continua”, *Educación en Movimiento*, núm. 8, pp. 04-06.
- Cordero Arroyo, Graciela (2022). “Ponencia | La formación docente situada”, *MejoredumX*, YouTube. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=NzuLbdYeXck>, 6 de abril.
- Cordero Arroyo, Graciela y Vázquez, María del Ángel (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*, Ciudad de México, Juan Pablos Editor.
- Cornejo Valdivia, Eugenia (2023). “Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú”, *Educación*, vol. 32, núm. 62, pp. 77-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>
- Cuenca, Ricardo (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia regional sobre docentes*, Santiago de Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Cuevas, Yazmín (2021). “Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: cambios, continuidades y desafíos”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502.
- Díaz Sacco, A. (2021). “Movilidad de profesores principiantes: una revisión sistemática de la literatura”, *Revista Complutense de Educación*, vol. 32, núm. 3. <http://dx.doi.org/10.5209/rced.70275>
- Ezpeleta Moyano, Justa (2004). “Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 403-424.
- Ferreres Pavía, Vicente Sebastián y Imbernón Muñoz, Francisco (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*, Madrid: Síntesis.

- Galaz Ruiz, Alberto; Jiménez Vásquez, Mariela Sonia y Díaz Barriga, Ángel (2019). “Evaluación del desempeño docente en Chile y México. Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización”, *Perfiles educativos*, vol. 41, número 163, pp. 177-199.
- García Rubio, Juan (2022). “Construcción de la primera identidad profesional del profesorado español de secundaria durante su formación inicial”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 94, pp. 751-778.
- H. Congreso de la Unión (2013). “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*, 11 de septiembre.
- Imbernón, Francisco (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI, *Curriculum*, núm. 33, pp. 49-67.
- INEE (2015). “Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia, dirección y supervisión en educación básica y media superior. LINEE-05-2015”, *Diario Oficial de la Federación*, 7 de abril.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2009). “Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 1.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2011). “Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx)”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 3, pp. 76-100.
- Jiménez Vásquez, Mariela Sonia (2014). “Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 36, núm. 143, pp. 30-48.
- León Paime, Edison y Ardila Trujillo, María (2013). “La práctica docente en contabilidad de gestión: una aproximación a partir de las trayectorias”, *Cuadernos de Contabilidad*, vol. 14, núm. 35, pp. 617-637.
- Lozano Andrade, Inés (2016). “Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 136-161.
- Murillo Torrecilla, F. Javier y Román Carrasco, Marcela (2013). “Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 58, pp. 403-424.
- Pujadas Muñoz, Juan José (2008). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales*, Cuadernos Metodológicos 5, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rico-Gómez, María Luisa y Ponce Gea, Ana Isabel (2022). “El docente del siglo XXI: perspectivas según el rol formativo y profesional”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101.
- Rivas Flores, José (2014). “Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar” *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 99-112.
- Rodríguez, Xochiquetzal y Covarrubias Papahiu, Patricia (2021). “Importancia de la trayectoria escolar como plataforma para la construcción de la identidad docente del

- profesor universitario. Voces y silencios”, *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 12, núm. 1, pp. 179-199.
- Sánchez Cerón, Manuel (2018). “La intensificación del trabajo docente en tres países latinoamericanos. Voces y silencios”, *Revista Latinoamericana de Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 4-27.
- Sánchez Olavarría, César (2017). “Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones”, *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, año 4, núm. 3.
- Sánchez Olavarría, César y Huchim Aguilar, Donaldo (2015). “Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 21, julio-diciembre, pp. 403-424.
- Segovia, Jesús; Martos, Lorena y Titos, Alberto (2017). “Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario”, *Revista del IICE*, número 41, pp. 81-96.
- SEP (2008). “ACUERDO número 475 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de diciembre.
- SEP (2019). Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso Ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2021). *Estrategia Nacional de Formación Continua*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Tenti Fanfani, Emilio (2005). La condición docente: análisis comparado de Brasil, Perú y Uruguay, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tenti Fanfani, Emilio (2017). “Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente”, *Educao & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, mayo-agosto, pp. 335-353.
- Unesco (2014). *Enseñanza y aprendizaje: lograr la calidad para todos*, París: Unesco. <https://doi.org/10.54676/NFKC5496>
- Vaillant Alcalde, Denise (2016). “Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente”, *Docencia*, núm. 60, pp. 5-13.
- Vargas, Ruth (2000). “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video Componentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2.
- Vezub, Lea (2021). “Investigar la formación continua y fortalecer el campo de la formación docente”, en G. Cordero, J. García-Poyato y K. Rivera (coords.), *Evaluación de la formación continua de docentes: investigaciones desde la Escuela Normal en Baja California*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor, pp. 29-34.

Artículo recibido: 31 de mayo de 2023

Dictaminado: 16 de enero de 2024

Segunda versión: 21 de febrero de 2024

Aceptado: 5 de abril de 2024

UNA MIRADA SISTÉMICA EN LA PRODUCCIÓN DE EXPECTATIVAS LABORALES EN CARRERAS DE INGENIERÍA

JUANA ESTELA MAZA NAVARRO / ISABEL STANGE ESPÍNOLA / AÍDA J. ORTEGA CAMBRANIS

Resumen:

Este artículo presenta un estudio de caso, basado en la teoría de sistemas sociales, sobre la influencia del proceso comunicativo en la configuración de las expectativas laborales al egresar de la universidad en dos grupos de estudiantes de ingeniería de las carreras de Electrónica y Mecatrónica de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La metodología tiene un alcance explicativo, utiliza un enfoque cuantitativo y, para realizar un análisis comparativo del grado de las interdependencias informativas entre los sistemas educativo, económico y familiar, se usaron la técnica de la encuesta y el método funcional. Los hallazgos resaltan trayectorias escolares continuas con apoyo económico de la familia y experiencias laborales, las cuales consisten en situaciones comunicativas que influyen en el tipo y grado de resonancia de la información para condensar, predominantemente, alternativas de trabajo orientadas a la industria automotriz y actividades en diseño de sistemas. Además, hay pocas intenciones de emprendimiento de negocios y estudios de posgrado.

Abstract:

This article presents a case study, based on the social systems theory, about how the communicative process influences the configuration of labor expectations upon graduation from the university in two groups of engineering students of the Electronics and Mechatronics careers of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. The methodology, which has an explanatory scope, has a quantitative approach, and makes use of a survey technique and functional method in order to carry out a comparative analysis of the degree of informational interdependencies between the educational, economic and family systems. The results highlight that continuous school paths are possible with economic support from the family and that the work experiences, which consist of communicative situations that influence the type and degree of resonance of the information to condense, are predominantly work alternatives oriented to the automotive industry and activities linked with the design of system. In addition, few intentions for business entrepreneurship and graduate studies can be observed.

Palabras clave: teoría de sistemas, organización, expectativas, socialización, trayectorias escolares.

Keywords: systems theory; organization; expectations; socialization; school trajectories.

Juana Estela Maza Navarro: profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Ciencias de la Electrónica, Puebla, Puebla, México. CE: estela.maza@correo.buap.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2717-6519>

Isabel Stange Espínola: profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Psicología, Puebla, Puebla, México. CE: isabel.stange@correo.buap.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7555-6271>

Aída J. Ortega Cambranis: profesora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Instituto de Fisiología, Puebla, Puebla, México. CE: aidaortegacambranis@gmail.com / <https://orcid.org/0009-0003-4321-0817>

Introducción

Este artículo tiene el objetivo de analizar, con la teoría de los sistemas sociales, la reproducción de las expectativas laborales en las y los estudiantes universitarios¹ de las licenciaturas en Electrónica e Ingeniería en Mecatrónica de la Facultad de Ciencias de la Electrónica (FCE) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), expectativas originadas por el proceso de interpenetración de estímulos comunicativos entre los tres subsistemas sociales en los que participan de manera cotidiana: la educación, la familia y la economía.

En este estudio, las expectativas laborales se refieren a las oportunidades de empleo en un campo ocupacional específico. Tales aspiraciones, junto con las oportunidades de formación profesional, conforman las expectativas profesionales de las personas, que moldean sus trayectorias de vida buscando mejorar sus habilidades comunicativas para integrarse en organizaciones laborales de forma progresiva. La dinámica de la inclusión social se entiende como un constante juego de procesos comunicativos y su importancia radica en explicar este proceso de mantenimiento y autoconservación por medio de la reproducción del equilibrio social, el cual implica la formación de personalidades adaptadas a la compleja sociedad contemporánea a nivel global.

Cada uno de los subsistemas –parte de los sistemas– provee de eventos que procesan los individuos creando estructuras de *sentido* con las cuales se reproducen secuencias comunicativas y con ello la autopoiesis –definida como la capacidad de los sistemas de reproducirse por sí mismos con sus propios elementos y conformarse como una unidad (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006)– estabilizándolos o provocando la emergencia de una nueva diferenciación de sistema/entorno (Luhmann, 2009). Luhmann indica que en el nivel básico de la autopoiesis los problemas son solo de autorreproducción; es decir, de continuar diferenciándose del entorno o de otros sistemas y evitar su desaparición.

Una de las operaciones más importantes para la autopoiesis es la interpenetración, que consiste en un modo específico de acoplamiento estructural entre sistemas psíquicos y sociales que coevolucionan de manera simbiótica, donde uno no puede existir sin el otro y cada uno de ellos pone a la disposición del otro su propia complejidad para continuar desarrollándose. Este proceso permite el intercambio de temas, eventos, situaciones, informaciones o datos entre diferentes sistemas parciales a través del *sentido* del

lenguaje que se utiliza de manera interdependiente, pero de acuerdo con las diferentes implicaciones de significado y válidas para cada subsistema (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006).

Estas interdependencias comunicativas surgen entre los subsistemas cuando se observan unos a otros como su propio entorno y procesan esa información por medio de sus códigos y programas, lo cual produce una resonancia y sensibilidad interna para abordar más problemas de otros ámbitos de comunicación de la sociedad. Esto permite al sistema societal mantener su unidad diferenciada con los subsistemas sociales (Izuzquiza, 2008).

Los subsistemas funcionales pueden prestarse temáticas unos a otros y retomarlas para participar en la solución de un problema de la sociedad (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006:210). Estos préstamos los hacen desde sus propias operaciones, especializando más sus funciones. Lo anterior ocurre en el subsistema educativo, donde las organizaciones de enseñanza superior se dedican a la formación para el trabajo (necesidad del subsistema económico), y cuyo objetivo se logra con el diseño de condiciones preestablecidas o normas exclusivas para tomar decisiones educativas; en este caso, de la relación con los aspectos del conocimiento de la ingeniería y tecnología (Ontiveros Quiroz, 1997; Arnold-Cathalifaud, 2008).

El proceso de articular las informaciones o temas compartidos entre los subsistemas sociales se realiza en el sistema psíquico (estudiantes); este opera con pensamientos en la consciencia de un observador, tal intersección o interpenetración de *sentidos* o significados puede irritar o resonar de tal manera que se reproduzca una expectativa o emerja otra nueva sobre la formación o el ejercicio profesional. Este estudio utiliza la teoría de los sistemas sociales para distinguir las informaciones que se generalizan y fijan en los estudiantes de ambas carreras de la FCE, el sentido y el grado en que influyen en la producción o reproducción de expectativas sobre el trabajo y la capacidad que tienen para estabilizar ciertas decisiones o comportamientos con el fin de responder a la pregunta, ¿qué aporta la escuela a las expectativas laborales?

En la primera parte del trabajo se expone cómo la teoría de los sistemas sociales explica la configuración de estructuras de expectativas que resultan del acoplamiento estructural y los tipos de operaciones que emergen con la conexión de los subsistemas como la interpenetración y los préstamos de eventos; asimismo, describe la interdependencia que resulta de estas relaciones en los estudiantes universitarios. En la segunda parte del trabajo

se exponen brevemente las premisas organizacionales de la FCE, principalmente la selección de sus miembros y condiciones de permanencia. En la tercera se revela la estrategia metodológica diseñada para observar la interpenetración de estímulos, los eventos prestados y las equivalencias funcionales entre las decisiones de los estudiantes. En la cuarta sección, de resultados, se describen las situaciones escolares entre las cuales destacan las cohortes participantes, sus edades, el sentido de género de las carreras y algunos eventos que al coincidir articulan ciertas trayectorias escolares.

La interdependencia entre los tres subsistemas en relación con la visión del futuro laboral reproduce las expectativas que influyen en las orientaciones hacia el área económica de trabajo, el campo industrial específico, el tipo de actividad de preferencia y el mecanismo de inserción laboral. Finalmente, se concluye resaltando los principales hallazgos y las reflexiones finales sobre la constitución de las expectativas laborales en las carreras de Electrónica e Ingeniería Mecatrónica.

Marco teórico

La teoría de los sistemas sociales sirve desde un ámbito conceptual como esquema de observación que permite establecer diferencias y lograr nuevas observaciones más precisas y acertadas, con las que se llegan a distinguir nuevos contrastes. Para Izuzquiza (2008), es una teoría que describe el modo en que la sociedad se observa a sí misma y observa cómo sus subsistemas se observan entre sí, por lo que es una observación de segundo orden.

De acuerdo con el enfoque sistémico de la sociología que propone Luhmann (2009), las funciones sociales se llevan a cabo por medio de la comunicación, a través de un *médium o sentido* –resultado de la evolución de los sistemas sociales y psíquicos–, el cual es un código lingüístico que asegura la probabilidad de la comunicación en la actual sociedad contemporánea, debido a que se ha generalizado simbólicamente dando validez universal a su perspectiva. Esta premisa ordena la experiencia del hombre, en la que aparece simultáneamente un dato vivenciado real y otro posible, la percepción de lo actual permite la potencialidad de otra referencia: “cada dato real se proyecta contra un horizonte de otras posibilidades” (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006:199).

Con el código (palabra o concepto) se regulan las acciones en cada situación específica, por ejemplo, el dinero es el *médium* en el sistema económico; el poder, en la política; la verdad, en la ciencia; la justicia, en

el derecho; el amor, en la familia; las noticias en el ámbito mediático; la formación, en educación (Brown César, 1999; Corsi, Esposito y Baraldi, 2006; Ortiz Ocaña, 2016).

Cada uno de los subsistemas trabaja para satisfacer o resolver un problema general de *sentido* y, al aplicar de manera práctica y concreta una actividad particular, constituye artificialmente otro tipo de sistema denominado organización, este último reespecifica los problemas funcionales hasta hacerlos operables en unidades especializadas de decisión donde se logran metas y fines que le otorgan una identidad propia, con estructuras que regulan las acciones internas y reducen la incertidumbre para poder decidir (Arnold-Cathalifaud, 2008).

Una de las grandes complicaciones de la creciente complejidad de la sociedad diferenciada por funciones es el de la inclusión/exclusión en la comunicación, lo cual es resultado de la evolución política, las revoluciones industrial y pedagógica, cuyos patrones clásicos de inclusión –por segmentos o estratificación social– dejan de ser predominantes y se vuelven más individualizados con la capacidad comunicativa (Luhmann, 1996; Luhmann, 2006).

Esta problemática de integración social es regulada por los sistemas parciales debido a que es inexistente algún “sistema secundario de funciones” (Luhmann, 2006:502) que atienda este problema, solo existen algunas intervenciones dispersas en el plano de las interacciones –tipo de sistema social– y las organizaciones políticas. El incremento de la capacidad de inclusión se desarrolla durante la carrera biográfica en la familia y la escuela, donde se promueven habilidades comunicativas en los individuos por socialización y educación.

En el sistema educativo, el fenómeno de la inclusión/exclusión puede observarse a través de sus organizaciones escolares que aplican condiciones estrictas de adscripción (Luhmann, 1998a), por lo que lograr la membresía a una de ellas requiere cumplir con criterios de ingreso como pasar los exámenes de admisión para ser estudiante en la carrera profesional o concursar por una plaza laboral y conseguir el empleo de docencia. De igual manera, en el mercado de trabajo se necesita una certificación de estudios superiores para competir en el segmento profesional o de oficios y ser seleccionado como empleado en una empresa (Pries, 1997).

De manera particular, la FCE de la BUAP atiende los anteriores temas económicos y de inclusión social con la formación para el trabajo,

a través de estructurar expectativas que orientan en el ámbito profesional a los estudiantes sobre las posibilidades que tienen de formarse en lo académico y en lo laboral; estas perspectivas resultan de la condensación (fijación o generalización) de referencias de sentido en las diversas situaciones desde las cuales los individuos recorren el sistema escolar (Maza Navarro, 2018).

Interpenetración (conciencia-sociedad)

La interpenetración es una condición de acoplamiento estructural –contacto de los sistemas psíquicos con los sociales–, consiste en que se entretujan percepciones y/o informaciones de eventos para operar en la conciencia –vivencia– y la comunicación –acción– de manera que se reproducen estructuras de *sentido* en las personas y en los sistemas sociales en donde ambos (lo psíquico y lo social) se encuentran en una relación estrecha y circular constituyéndose mutuamente en una porción de entorno necesario para cada uno de ellos (Luhmann, 1998b, 2008; Corsi, Esposito y Baraldi, 2006; Rodríguez Mansilla y Torres Nafarrete, 2008).

En esta relación, la conciencia se involucra totalmente en la comunicación para lograr niveles altos de complejidad y autorregulación; esto es, los individuos deben socializarse e incluirse en la sociedad, mecanismo que se cristaliza con el *médium* del lenguaje que hace probable la comprensión, o sea, atribuir la identidad de la información y ubicarla en el sistema social y/o la conciencia, dando continuidad al orden con estructuras normativas institucionalizadas en lo social e interiorizadas en lo psíquico (Luhmann, 2006).

Sin embargo, indica Luhmann, la socialización temprana en la familia, calle o localidad es insuficiente para la evolución social contemporánea, por lo que el sistema educativo interviene creando mecanismos para su progreso y la sofisticación de conductas transferibles al mundo globalizado. Además, por vía de la prestación de temas entre los sistemas parciales o subsistemas, la universidad forma profesionalmente a los jóvenes, socializando o internalizando el comportamiento con el fin de que participen en ellos (Luhmann, 1998a).

Con este fin, el sistema escolar, en este caso la FCE de la BUAP, planifica las relaciones específicas entre la conciencia y la comunicación asegurando la convergencia entre sistemas psíquicos y sociales con eventos académicos, como las clases, tareas, actividades y experiencias detalladas en

el currículo del programa educativo, que son percibidos simultáneamente desde diferentes perspectivas individuales (Luhmann, 1996). Los sistemas son interdependientes porque tienen capacidad de enlazarse operativamente con los recursos simbólicos o lingüísticos, así se interpenetran e influyen por medio de una relación recursiva provocándose un trastorno recíproco, con acciones que son estímulos directos y eficaces para continuar con la comunicación (Valencia Agudelo, 2010).

Mientras a la conciencia la irritan, entre otros, los sistemas educativos, económicos, familiares y políticos, también el conjunto de conciencias trastornan a estos sistemas y, de igual manera, la alteración puede extenderse entre las diferentes funciones sociales, por lo que al visualizarse problemas y necesidades, los sistemas parciales se interpelan e intervienen adjudicándose actividades para coadyuvar en la solución o satisfacción de la demanda con su capacidad operativa (Rodríguez Mansilla y Arnold Cathalifaud, 1999).

En especial, el subsistema educación es trastornado por la necesidad que el subsistema económico tiene de mano de obra calificada al que responde institucionalizando la educación superior y la habilitación del discurso profesional científico y técnico (Labraña, 2014); también es irritado por la expectativa de movilidad social que tienen las familias cuando uno de sus miembros se forma en una carrera profesional; a su vez, la escuela necesita posicionar a sus egresados en un mercado de trabajo con posibilidades de ser incluidos en las organizaciones empresariales o crear un negocio propio con el fin de mantener su función vigente y, para ello, diseña y actualiza sus programas educativos satisfaciendo necesidades y resolviendo problemas de la profesión.

Por un lado, formar para el trabajo es un objetivo que la universidad incorpora con actualizaciones constantes con el fin de atender las expectativas de inclusión, prestigio e ingresos salariales (Luhmann, 1996). Esta función privilegiada legitima las actividades de la institución, ya que de manera privativa transmite el lenguaje de la disciplina y promueve la comprensión de conocimientos científico-tecnológicos destinados al desempeño productivo, la formación de especialistas, la movilidad interna en las empresas, así como mantener la cohesión y estabilidad social por medio de la inclusión (Luhmann, 2006; Valencia Agudelo, 2010).

Por el otro lado, la economía toma prestada de la educación la formación para el trabajo, por lo que incorpora al mercado laboral un mecanismo

de reclutamiento con normas de asignación preferente a ciertos puestos, los perfiles de mano de obra calificada o profesionales certificados por los títulos de los grados de estudios acumulados (Pries, 1997).

Sistema psíquico: las personas

La teoría de los sistemas sociales concibe a los estudiantes como personas que constituyen el entorno interno y externo de los sistemas sociales donde participan vivenciando o actuando. Constituyen artefactos comunicativos portadores del sistema psíquico donde se realiza el acoplamiento estructural –entre conciencia y comunicación– y con ello la interpenetración o intercambio de datos por medio de la observación del sistema/entorno; ellos procesan la información y pueden activar secuencias comunicativas con capacidad de lograr resonancias en la organización o en el subsistema en el que interviene y con ello producir cambios (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006).

Los individuos se reconocen como personas al ser incluidos en la sociedad y participar en la comunicación, forman marcas de identidad en la estructura social y permiten ubicar la dirección donde se produce la comunicación (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006:124), lo que significa identificar un contexto individual al que se le atribuye la emisión de información y la posibilidad de comprenderla (Luhmann, 2006).

Aunque la inclusión en la sociedad contemporánea se basa en los postulados de los derechos humanos como la libertad –decidir participar contractualmente en un subsistema– y la igualdad –ausencia de discriminación a priori–, en la realidad a la estructura organizacional solamente pueden incluirse las personas de manera restringida, de acuerdo con la capitalización de sus historias escolares –conocimientos y experiencias– y las situaciones por las que atraviesan cuando seleccionan y participan (Luhmann, 2006).

En la sociedad tendiente a la individualización, las personas se distinguen como biografías, temporalizando su recorrido, en ellas las expectativas se diferencian entre un pasado y un futuro de la carrera o trayectoria (Luhmann y Schorr, 1990). Por eso, una posibilidad en el futuro se anticipa si el pasado lo potencia, por lo que la escolarización desde las primeras etapas de la trayectoria biográfica es muy importante, lo mismo la carrera universitaria donde la meta es acreditar la profesión, ya que es un factor adscriptivo a las organizaciones empresariales.

En particular, los estudiantes de las carreras de Electrónica y Mecatrónica seleccionan estas profesiones porque confían que en ellas tienen más posibilidades de logro para acreditarla debido a los estereotipos –elementos de la comunicación que ayudan a simplificar la complejidad– sobre las profesiones de ingeniería, entre los que resaltan: ser para hombres, personalidades de carácter fuerte para liderar proyectos y grupos de obreros, contenido de las carreras difíciles de entender y alto nivel de exigencia, gusto y habilidad en el conocimiento de las matemáticas.

No obstante, a la apariencia solitaria de las biografías en la organización educativa y programas educativos del área de ingeniería y tecnología, las personas interaccionan –sistemas de interacción– en los grupos académicos, en los pasillos, con amigos, con profesores y directivos; en esos sistemas de breve duración fluye información que también estructura *sentidos* de oportunidades de ejercicio profesional, o sea, expectativas complementarias ya que se conectan a otros organismos –políticos, artísticos, científicos, filosóficos, entre otros– de manera significativa repercutiendo en las decisiones de selección de rumbos futuros en la trayectoria personal (Pignuoli Ocampo, 2017).

Sistema familia

El proceso de diferenciación en términos evolutivos y funcionales produjo cambios en el terreno societal, un creciente contraste entre el sistema personal y los subsistemas sociales y, por lo tanto, también provocó en el individuo la necesidad de situarse en un ambiente comprensible y desempeñar habilidades personales y emocionales concordantes con su entorno (Arnold-Cathalifaud y Rodríguez Mansilla, 1992; Ortiz de Landázuri, 2018).

Pese a las transformaciones sociales que resultan del progreso histórico, el sistema familia se mantiene vigente y se ha especializado en ofrecer a los individuos la posibilidad de adquirir el estatus de persona en la sociedad con la función de incluirlos completamente y de manera solidaria a través de adscripción filial por descendencia de hijos o alianza conyugal entre parejas con el matrimonio (Cadenas, 2015).

El subsistema familia se basa en las relaciones íntimas y produce expectativas recíprocas de procurarse felicidad con el fin de estabilizar las personalidades adultas. El amor es el *médium* comunicativo que lo hace diferente de cualquier otro sistema (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006;

Cadenas, 2015) y sirve para articular el *sentido* de la vida individual (Brown César, 1999), orientando la conducta en relación con todos los temas sociales entre los que destacan el dinero, el poder, el arte y los valores, entre otros más (Luhmann, 2006).

La familia constituye el contexto donde en las etapas tempranas el individuo inicia su proceso de socialización, proporciona identidad legal de persona a los individuos que pertenecen a ella y resuelve en parte el problema de la exclusión de la sociedad (Luhmann, 2006), ya que asume el compromiso de satisfacer, de acuerdo con sus posibilidades, la cohesión social reproduciendo estructuras de expectativas y modela la conducta con un repertorio restringido pero aceptado por los demás.

Las familias a las que pertenecen los estudiantes universitarios que cursan las carreras de Electrónica y Mecatrónica coinciden en tener expectativas de que el estudio profesional es un elemento para ubicarse en mejores posiciones en la estructura social, cuentan con una cultura escolar media (preparatoria) y alta (licenciatura), con capacidad económica para pagar los estudios de sus hijos y con ocupaciones laborales de estatus económicos medio-alto, así como prestigio social (profesionistas que prestan servicios especializados, emprendedores de negocios familiares, entre otros).

Por lo anterior, la desintegración de los lazos o la exclusión familiar por la miseria económica del proveedor –pérdida del trabajo o muerte– puede poner en riesgo la carrera biográfica de sus miembros, sobre todo si en los primeros años de vida ocurre la ruptura de las expectativas de reciprocidad, solidaridad o a la falta de oportunidades de participar comunicativamente, el problema se extiende al abandono escolar donde se instituye la preparación para comunicar de manera formal.

Sistema económico

El sistema económico de la sociedad global de mercado o capitalista es un tipo de economía que opera de acuerdo con programas para actividades comerciales de bienes de consumo y servicios –productos materiales e inmateriales–, de dinero –banca– y de trabajo –empleo– para atender el problema de la escasez social. Esta dinámica de transacciones se aplica a través del precio que se establece y regula por la oferta y la demanda de productos (Luhmann, 2013).

En el enfoque sistémico, el dinero es el *médium* que identifica al sistema y facilita a las personas a realizar las operaciones económicas simplificán-

dolas con la posibilidad de pagar/no pagar para consumir un producto o contratar mano de obra, incluso para obtener crédito y comprar más dinero; permite el intercambio y la circularidad en la movilidad de los bienes y del mismo dinero, papeles valores, multas, impuestos o intereses (Gómez G., 2007). El sistema capitalista debe preservarse siendo rentable y reproducir la capacidad de realizar pagos por quienes participan, generando las condiciones con proveer trabajo, así como cumplir las obligaciones públicas y ampliar el rango en la distribución de bienes y servicios a la población (Luhmann, 2020).

El mercado de trabajo es un tipo de organización que consiste en la captación del recurso de mano de obra para realizar las actividades de las empresas, establece sus programas a partir de criterios económicos, la operación de oferta, demanda y pagos de la fuerza de trabajo. En este contexto la mano de obra profesional, con conocimiento altamente especializado, es una mercancía y su precio se ve reflejado en el programa de salarios que se fija de manera autorregulada por la función del sistema (Corsi, Esposito y Baraldi, 2006).

A pesar de que en la sociedad acéntrica o policéntrica –en la sociedad moderna, los subsistemas no están subordinados a una autoridad central única, son autónomos y funcionan como centros de toma de decisiones en sus respectivos dominios– todos los sistemas parciales tienen horizontalidad en sus funciones, el económico es el que tiene una mayor influencia sobre los demás (Izuzquiza, 2008; Valencia Agudelo, 2010), esto es así con la familia y la educación a los que les transmite contenidos que trastocan constantemente sus procesos selectivos; en particular, impacta al sistema educativo exigiendo el diseño de nuevos programas de acuerdo con la emergencia de necesidades de autorreproducción. En Puebla, la industria automotriz, con la Volkswagen y Audi, provoca el suficiente ruido para atraer la atención de los jóvenes y sus familias por el prestigio de desempeñar trabajos en compañías que utilizan alta tecnología, participar de alguna manera en la cadena de suministros y la ventaja de mayores ingresos.

Sistema educación

Este sistema tiene la función de desarrollar capacidades intelectuales y la conciencia en los individuos para permitirles participar en la comunicación de los distintos subsistemas de la sociedad, esto es, de ser incluidos

socialmente. En respuesta a esta selección social, las organizaciones educativas inducen la creación de expectativas que complementen la formación profesional, diversificando las áreas ocupacionales o subsistemas en las que el estudiante puede desempeñarse de acuerdo con la valoración de las propias aptitudes (Luhmann, 2006).

En especial, la universidad prepara en las competencias comunicativas indispensables para que los individuos participen en una pluralidad de organizaciones y en lugares donde la socialización primaria es insuficiente para lograr ser admitidos en ellas, sobre todo porque, aunque los sistemas consideran la inclusión para todos, las organizaciones excluyen a todos excepto a los miembros elegidos selectivamente (Luhmann, 1998a; Corsi, Eposito y Baraldi, 2006; Luhmann, 2006).

Debido a que la educación es un dispositivo especializado para alcanzar resultados útiles en otros sistemas y cooperar con ellos en su reproducción, las instituciones de educación superior se atribuyen el fin de formar profesionalmente a las personas y transferir sus resultados al contexto, básicamente al subsistema económico, por lo que diseñan objetivos, temas, actividades y calculan los resultados a través de una planificación pedagógica (Luhmann, 1996).

Las decisiones normadas por el programa educativo universitario oscilan entre elecciones codificadas con valores binarios de mejor/peor, condicionando la conducta a los marcos curriculares –calificaciones, asignaturas, horarios, servicio social, práctica profesional– y en relación con la adscripción a posiciones favorables –líder estudiantil, miembro del Consejo Universitario o Consejo de Unidad Académica– en la carrera profesional (Luhmann y Schorr, 1990).

Aunque la planeación educativa procura modelar el comportamiento y reproducir ciertas expectativas para enlazarlas al entorno, también existe la posibilidad de que las expectativas no se correspondan con la realidad social. Esto puede llevar a la frustración, cuando las acciones de otras personas, que también actúan en función de sus propias expectativas, resultan imprevisibles. Este fenómeno de incertidumbre se conoce como doble contingencia, por lo que el riesgo por lo indefinible está latente y lleva a problemas de coordinación de selectividad entre los sistemas sociales, desilusión y la necesidad de asumir riesgos.

Los riesgos del enlace comunicativo en las organizaciones y las interacciones entre personas –que son, al igual que la sociedad, tipos de sistemas

sociales de mayor especificidad funcional— aumentan por el resultado de la complejidad que alberga la diversidad de expectativas por parte de los individuos, cada uno con sus propios significados o *sentidos* producidos por las experiencias de vida en el trayecto biográfico; aquí se puede caer en el peligro de no fijarse o asegurarse la generalización de las referencias en los sistemas de conciencia, sobre todo en la relación docentes-estudiantes y en el nivel curricular, hoy tan importante en el actual periodo pospandemia de covid-19 (Díaz Barriga Arceo y Barrón Tirado, 2023) para la recuperación hacia una nueva realidad en nuestro país y la transición de modelos educativos tradicionales a la nueva escuela mexicana (Martínez García, 2023).

Marco organizacional de la FCE de la BUAP

Desde su fundación, en 1995, La FCE imparte la licenciatura en Electrónica, luego de separarse de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas; en 2005 abrió el programa de Ingeniería en Mecatrónica, en ambas, los contenidos científicos —matemática y física— tienen mayor importancia que la instrucción técnica, por lo que sus estudiantes tienen las opciones de ingresar a la industria, continuar su preparación en un posgrado o incluso incursionar en algún emprendimiento (Gómez Pavón, 2016).

Durante el trabajo de campo de esta investigación, en la FCE los estudiantes compartían una planta docente compuesta por 146 profesores-investigadores (Esparza Ortiz, 2017), quienes en su mayoría se orientaban más a la investigación y en menor medida al ejercicio en la industria. Gran parte de los académicos pertenecían al Padrón Institucional de Investigadores de la BUAP y al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), asimismo formaban parte de siete cuerpos académicos; además se destacaban por tener posgrados en ciencias; con especialidades en matemáticas, física, electrónica y mecatrónica (Maza Navarro, 2018).

Premisas organizacionales

Selección de miembros

Los requisitos de ingreso para las licenciaturas en Electrónica e Ingeniería en mecatrónica son: conclusión de la preparatoria o bachillerato, pago de inscripción al programa educativo y obtener un puntaje aprobatorio en el examen de admisión, donde se valora la aptitud académica para cursar la carrera solicitada.

Las normas de permanencia en la organización señalan la disponibilidad de tiempo completo por parte de los estudiantes para asistir de manera presencial (al menos 80%) a las clases en las instalaciones universitarias durante un periodo que oscila entre 3.5 a 6.5 años, tiempo para alcanzar los créditos indicados por el currículo, cumplir con el número de horas mínimas, realizar el servicio social, la práctica profesional y el examen de titulación para obtener la cédula profesional (FCE, 2009a; FCE, 2009b).

Programas educativos

Una de las características que distingue a las carreras de ingenierías con las de ciencias es la actividad fundamental del diseño, apoyado en las ciencias y una metodología iterativa con el fin de desarrollar nuevos dispositivos, estructuras y sistemas (Dettmer, 2003).

Las licenciaturas en Electrónica e Ingeniería en Mecatrónica que se imparten en la FCE tienen una variación básica en las orientaciones de sus programas: mientras en la primera se orienta más a la investigación científica y el desarrollo de tecnologías, pretende formar recursos humanos con el perfil científico-tecnológico mediante el diseño-desarrollo de prototipos y la generación y aplicación de conocimientos (FCE, 2009b), en Mecatrónica se dirige a una formación de liderazgo para solucionar problemas relacionados con la adopción de tecnología, desarrollo tecnológico, producción, mantenimiento y de servicios para la industria, empresas o institutos, con una marcada interacción entre la ciencia y técnica de forma pragmática (FCE, 2009a).

Esta diferenciación permea en la selección entre una y otra profesión, sobre todo porque la BUAP es una de las universidades más reconocidas en la región centro, sur y sureste del país –luego de la Universidad Nacional Autónoma de México–, que recibe a jóvenes de otras entidades interesados en ocupaciones predominantes en el lugar, como la industria automotriz, energía, telecomunicaciones, robótica, biomédicas, entre otras. Cualquier perspectiva, más teórica o técnica, para el desempeño ocupacional es un equivalente funcional de inclusión a las organizaciones empresariales en la siguiente selección del trabajo.

Metodología

El diseño metodológico se sustentó con un estudio instrumental de caso (Bisquerra Alzina, Dorio Alcaraz, Gómez Alonso, Latorre Beltrán *et al.*, 2009), con un alcance explicativo. El enfoque fue cuantitativo apoyado en

la técnica de la encuesta y en el cuestionario como instrumento de obtención de datos (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014). La indagación fue de tipo transversal con cortes estratificados por generaciones que contaban con el 75% de avance en los créditos curriculares en el momento del trabajo de campo.

El análisis se realizó con el método funcional, que consiste en abordar el tema desde un ámbito comparativo y distinguir equivalencias funcionales entre las cuales es viable intercambiar posibilidades y regular las decisiones en la organización universitaria (Luhmann, 1973) y en las personas. Las situaciones se representan en función de su ubicación en el espacio-tiempo; en este estudio nos referimos a las trayectorias o recorridos como alternativas metodológicas para visualizar el comportamiento de los individuos (trayectos biográficos), de los grupos generacionales en la escuela (trayectos escolares), del avance de los estudiantes en los grados o niveles progresivos del subsistema educativo (trayectos académicos) y de los estudiantes que trabajan (trayectos laborales).

El estudio se dirigió intencionalmente a estudiantes de los últimos cuatrimestres de ambos programas educativos (8°, 9° y 10°), generaciones de 2008 a 2012, quienes contaban con más del 75% de los créditos curriculares en el ciclo de primavera de 2016; el criterio se estableció porque durante la aplicación de la encuesta, los jóvenes podrían tener el servicio social concluido y la práctica profesional en proceso de realización, con suficiente experiencia escolar para reproducir expectativas sobre el ejercicio profesional después del egreso universitario.

La población total de las cohortes del estudio estaba constituida por 1,119 universitarios, 478 de Electrónica y 641 de Mecatrónica, de los cuales se obtuvo una muestra de 220 estudiantes correspondiente al 20% que, en términos generales, fue suficientemente representativo (Bisquerra *et al.*, 2009). La muestra cubrió 108 estudiantes de Electrónica y 112 de Mecatrónica (22% y 17% respectivamente) y el análisis estadístico de datos se realizó con el programa SPSS, versión 21. El grado de confiabilidad que se obtuvo con la evaluación de los coeficientes de alfa de Cronbach, logró un índice de 0.910 de consistencia interna (Maza Navarro, 2018).

Resultados

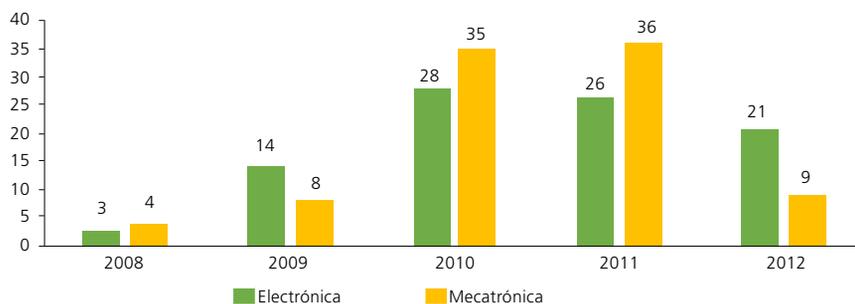
Generaciones y edades

Uno de los primeros hallazgos en la muestra de estudio fue el incremento de la preferencia por la carrera de Mecatrónica que en pocos años de su

creación duplicó su demanda, mientras que en Electrónica bajó gradualmente el número de ingresos. La Mecatrónica representa una rama de la ingeniería moderna y digital (Aquino Robles, Corona y Trujillo C., 2013; Villegas, 2023), innovadora de la disciplina antigua de la Electrónica, con la integración de la mecánica y la informática para la automatización de procesos productivos, es considerada más versátil en el ámbito tecnológico y laboral. Sin embargo, a pesar de la disminución en las inscripciones, la carrera de Electrónica sigue vigente en las expectativas de los jóvenes y periódicamente la población se renueva, reiterándose como un importante segmento de mercado de mano de obra (Pries, 1997).

Se localizó a un gran número de estudiantes de las generaciones 2010 y 2011 ubicados entre los recorridos de 5 y 6 años considerados en las trayectorias regulares, pero las cohortes 2008 y 2009 ya registraban un retraso escolar grave de hasta ocho años, es notorio que en los jóvenes de Electrónica hay mayores problemas en el ritmo de avance, esto es, con retraso escolar (figura 1).

FIGURA 1

Cinco generaciones escolares

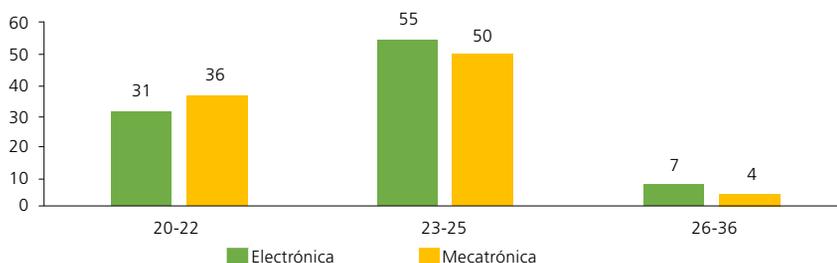
Nota: el eje Y muestra el porcentaje de alumnos que registran un retraso escolar; el x, la generación por años.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Como se puede observar en la figura 2, en relación con la edad, es notorio que el grupo entre 20 y 22 años tiene un ritmo rápido en el avance curricular, los del rango 23-25 años logran recorrer en tiempos adecuados los periodos regulares y establecidos socialmente, sin embargo, también se presentan situaciones con trayectorias biográficas o individuales largas con 26 y más años, cuyos recorridos implican alguna discontinuidad en los estudios académicos.

FIGURA 2

Edades



Nota: el eje Y muestra el porcentaje de alumnos de cada rango de edad; el X, los rangos de edad en años.

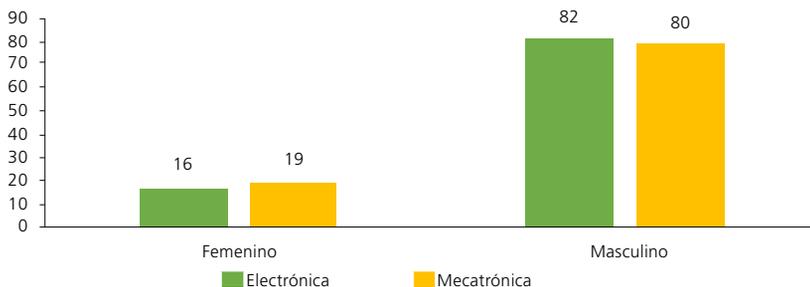
Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Sentido de género: factor de exclusión

Las carreras analizadas son elegidas más por hombres que por mujeres (figura 3). Las preferencias se encuentran influidas por el tema de género, situación generalizada que se explica por los roles estereotipados que se socializan culturalmente por la familia, la escuela y el mundo del trabajo (Sánchez Vadillo, Ortega Esteben y Vall-llovera, 2012), lo cual fomenta y mantiene la exclusión de las mujeres en la selección profesional del área, y más en la tradicional Electrónica. En estudios actuales sobre la ideología de roles sexuales en América Latina (Vázquez-Miraz, Medina Reyes, Pástrana Quintana y Rincón Socha, 2022) se observan percepciones machistas y arraigadas en este tipo de carreras.

FIGURA 3

Orientación de género en la selección de la carrera



Nota: el eje Y muestra el porcentaje de estudiantes; el X, los grupos femenino y masculino.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

El *sentido* de género está presente en la elección de la carrera profesional cuando al tomar la decisión también permea el reconocimiento de los roles masculinos, identificando al ingeniero con la realización de trabajos rudos, tener fuerza física y capacidad de mando para obtener autoridad y ser líder de grupos de trabajadores obreros en una planta productiva. Con estos prejuicios o patrones simplificados de pensamiento se reduce la doble contingencia entre lo que se cree que esperan los sistemas organizacionales (escuela, trabajo, familia) y el sistema psíquico (persona), acotando las elecciones de acuerdo con los atributos que deben tener los miembros de la organización (Paulus, 2006); igualmente, la escuela está acoplada estructuralmente a su entorno, como se observa en la tendencia masculinizada de las carreras con un 82 y 80% de varones en ambas licenciaturas y con solo 16 y 19% de mujeres para cada licenciatura (Rodríguez Mansilla, 2008).

Aquí, la doble contingencia se entiende como la improbabilidad de que ocurra una determinada conducta de la persona y/o de la organización, cada uno de ambos tipos de sistemas interactúan a partir de lo que cree que el otro espera de él, para lo cual se definen las normas, exigencias, prejuicios o creencias adecuando las expectativas y simplificando la participación (Rodríguez Mansilla, 2008:135-136).

Situaciones que se comparten durante el recorrido escolar

Otra de las observaciones comparativas entre los grupos de estudiantes de los dos programas educativos indica que existen situaciones, informaciones o estímulos predominantes y coincidentes en las experiencias de los estudiantes en torno a las temáticas comunes; están expresados en la búsqueda de autonomía de los jóvenes y promovidos por la cultura de la familia, el interés por aumentar los ingresos salariales y ubicarse en mejores puestos de laborales fomentado por el mercado de trabajo, y los valores del esfuerzo por mejorar el rendimiento y acreditar los estudios promovidos en el subsistema educativo (tabla 1).

La interpenetración de vivencias y acciones de tipo económico, escolar y laboral se muestran como condiciones básicas para reproducir ciertas estructuras de *sentido* en los sistemas psíquicos y sociales (Pignuoli Ocampo, 2017), en este estudio consideradas expectativas profesionales complementarias de los procesos productivos y de la inserción laboral (Luhmann, 2006).

TABLA 1

Eventos compartidos por los estudiantes y los subsistemas

Eventos favorables a las normas de permanencia/desfavorables*		Electrónica	Mecatrónica
Familiares	Dependencia económica (dinero/no dinero)	98**	100
	Actividad económica padre (empleado/desempleado)	92	90
	Cohabitación (familia/no familia)	75	79
	Escolaridad padre (licenciatura/no licenciatura)	36	54
	Escolaridad madre (licenciatura/no licenciatura)	31	45
Laborales	Experiencia laboral (sí/no)	78	66
	Relación con la carrera (alta/baja)	18	24
	Antigüedad (mínima-6 meses/larga-2 años)	30	43
	Impacto del trabajo (positivo/negativo)	34	61
	Motivo para trabajar (aprender/subsistir)	15	16
Escolares	Recorrido escolar (continuo/discontinuo)	79	88
	Rendimiento (notas de 8 o más/menos de 8)	55	85
	Créditos (cumplidos-75%/no cumplidos-74%)	59	85
	Opciones de elección (primera/segunda)	61	82
	Motivo de la elección (mayor vocación/menor vocación)	48	54

Notas:

* Sólo se consideran los porcentajes de las condiciones más favorables.

** %=el grado de la influencia positiva en los grupos de estudiantes para cumplir las normas de permanencia escolar, contrastándolas con las situaciones desfavorables que evitarían un ritmo regular en el avance del tiempo planificado por el programa de estudios para realizar la carrera.

Colores: el nivel del impacto favorable alto son las celdas verdes (>74%), con impacto favorable medio son las celdas amarillas (±50-54), el nivel de impacto favorable bajo son las celdas naranjas (<50%).

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Las principales circunstancias que resultaron influyentes son: en primer lugar, la capacidad de pago por los padres de los estudiantes (98% y

100%), con ello la satisfacción de la necesidad de dinero para pagar los estudios. En segundo lugar, la continuidad constante y sin interrupción en la secuencia escolar (recorrido escolar: 79% y 88%), lo que favorece la formación de sistemas de interacción entre jóvenes y profesores en el aula, la reflexión sobre sí mismo –autoobservación de la persona y el sistema de interacción– y la reestructuración significativa de proyectos profesionales.

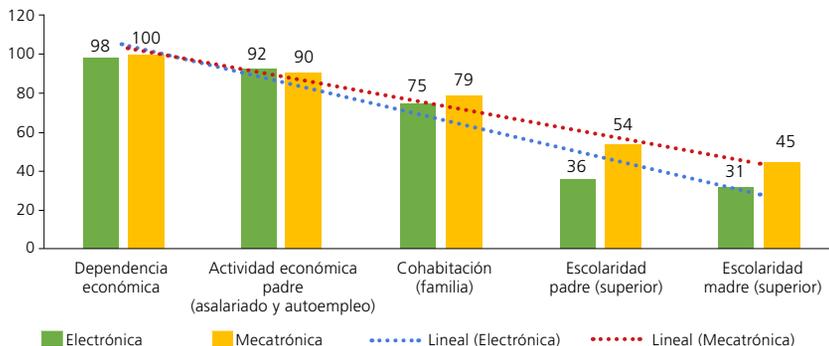
En tercer lugar, se ubicó la experiencia laboral, característica presente en el 78% en Electrónica y 66% en Mecatrónica de los recorridos personales. Desde la perspectiva escolar, la adición de una trayectoria laboral a la educativa tiene un influjo que se consideró negativo porque afectaba la disposición del tiempo completo para el estudio y del cumplimiento de las tareas y asistencia a clases establecidos en el reglamento. Sin embargo, a esto puede contraponerse la idea de que la práctica del trabajo aumenta la valoración de la formación universitaria por los individuos en su carrera biográfica y la agudización del cálculo lógico sobre las competencias laborales que necesita desarrollar y enfocar el proyecto biográfico (Ozuna, 2022; Nava Cruz y Rivas Sepúlveda, 2022), lo que a su vez mejora la empleabilidad (Nessier, Pagura, Pacífico y Zandomeni, 2017).

Con los datos anteriores se muestra que las mejores condiciones para cumplir con el programa educativo –que exige participación de tiempo completo y cubrir los créditos en seis años y medio– son las del subsistema familiar y su capital cultural, las cuales ofrecen todo el apoyo económico necesario para satisfacer las necesidades de la formación, derivadas de un proyecto familiar, sobre todo de las madres (Avendaño Rodríguez, Magaña Medina y Flores Crespo, 2020) y su compromiso con los hijos (Luhmann, 2006), el ejemplo del esfuerzo laboral del padre como empleado y la cohabitación con la familia donde el universitario tiene la principal función de estudiar (figura 4).

En relación con las situaciones escolares (figura 5) resalta la continuidad de los estudios sin abandonos o interrupciones académicas; sin embargo, es evidente una mejor posición de los estudiantes de Mecatrónica con mayor rendimiento en el aprovechamiento, ágil avance curricular y mayor preferencia (primera opción) por la profesión elegida (López-Cózar-Navarro, Benito-Hernández y Priede-Bergamini, 2020).

FIGURA 4

Situación familiar

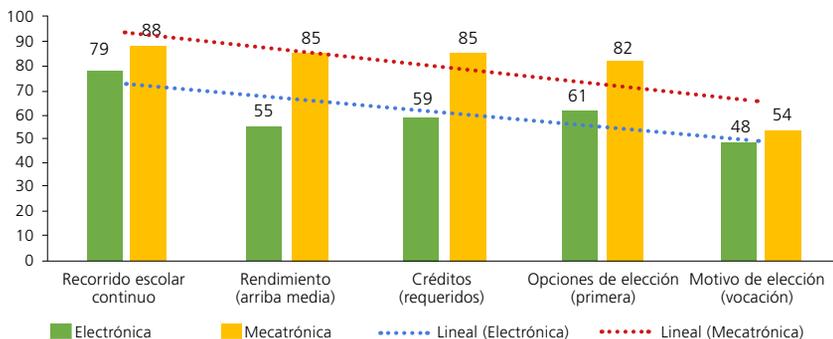


Nota: el eje Y muestra el porcentaje de estudiantes; el x, la situación familiar: dependencia económica, actividad económica del padre, cohabitación, escolaridad de los padres.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

FIGURA 5

Experiencias escolares



Nota: En el eje Y el porcentaje de estudiantes; en el X, las experiencias. La línea punteada indica el nivel de positividad más alto para los de Mecatrónica.

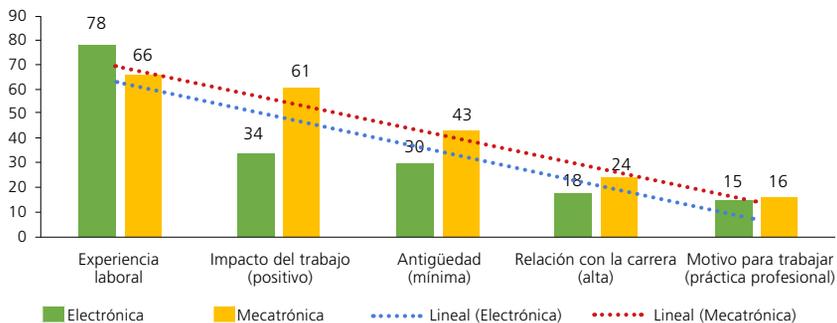
Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

No obstante que las condiciones de estudio son muy favorables, es interesante observar que en la mayoría de los participantes se distingue una baja elección de la carrera por vocación, 48 y 54% en Electrónica y Mecatrónica, respectivamente. Dubet (2005) señala esta situación como vocación sacrificada en

los jóvenes que realizan estudios tecnológicos, expresando el predominio de fines utilitarios de la profesión en relación con la imagen de sí mismo en el futuro y sus aspiraciones. En tanto, sobre el análisis de la permanencia en la organización, o retención escolar, otros especialistas indican la importancia de la trayectoria académica continua –el recorrido del estudiante en los niveles ascendentes del subsistema educativo de progresión lineal prevista teóricamente– previa y durante los estudios universitarios para precisar y confirmar la decisión laboral (Moreno y Chiecher, 2019). Esto se observa en las edades acordes a un ritmo regular de avance académico de los jóvenes durante la realización de la carrera, quienes están habituados a sus roles de estudiantes.

Por otra parte, respecto de las situaciones laborales, de manera general gran parte de los estudiantes señalaron experiencias poco favorables en relación con el impacto que tienen con la carrera universitaria, sobre todo en el grupo de Electrónica, donde se distingue una mayor necesidad de trabajar y un impacto negativo en la actividad escolar (figura 6).

FIGURA 6

Experiencia laboral

Nota: El eje y muestra el porcentaje de estudiantes, el x, las condiciones de experiencia laboral, el impacto positivo, la antigüedad, la relación con la carrera y el motivo para trabajar con mayor influencia desfavorable

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Esta circunstancia, en la que se trabaja y estudia al mismo tiempo por necesidad económica o para completar los gastos del estudio, se observa en ambos programas educativos; hay una correspondencia del tipo de población que integra la organización escolar y un estrato social de clase media (Uña Juárez y Hernández Sánchez, 2004) que elige estudiar en la universidad para lograr ser incluido en mejores actividades laborales, invirtiendo un gran

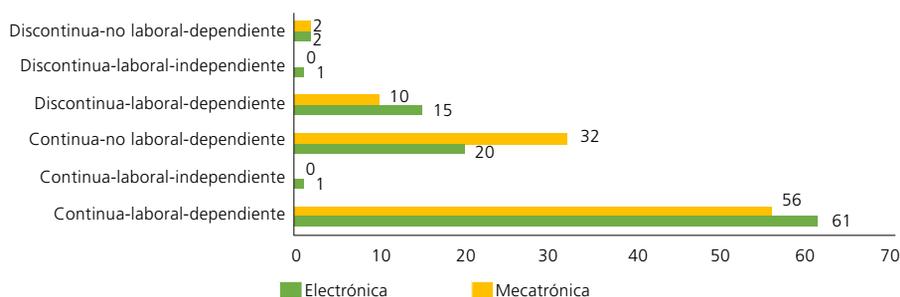
esfuerzo por la familia trabajadora y por los jóvenes que se abren camino en el recorrido escolar, lo que de alguna manera explica la vocación sacrificada o elecciones pragmáticas. A su vez, esta actividad también se considera una anticipación al mercado de trabajo profesional con el fin de ampliar los niveles de empleabilidad a través de conocer los contextos de interacción en el espacio productivo (Villegas, 2023) y, por otra parte, realizar ambas tareas es un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos, que logran combinarlas durante la formación, ya que adquieren experiencias que conllevan aprendizajes integrativos y actitudinales que los empleadores valoran al realizar las contrataciones (Busso y Pérez, 2015).

Caracterización de los recorridos escolares

Distinguir los tipos de trayectorias escolares permite identificar diversas situaciones por las que transitan los estudiantes durante la formación, así como los principales impactos que influyen en la toma de decisiones a partir de un abanico de posibilidades de desarrollo profesional y la visualización de otras alternativas complementarias de acuerdo con los dominios comunicativos alcanzados (Luhmann, 2006). En este trabajo se distinguieron seis tipos de trayectos, agrupados de acuerdo con los eventos o informaciones predominantes –en la escuela, la familia y el trabajo– articulados durante la formación profesional, para representar las condiciones de interdependencias entre los subsistemas en los que participan los estudiantes (figura 7). Sin embargo, por motivos de espacio en este artículo, solo se describen los más frecuentes.

FIGURA 7

Tipos de trayectorias escolares



Nota: el eje Y muestra los tipos de trayectorias escolares; el X, los porcentajes de estudiantes que tienen esa trayectoria.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Se reconoce que el factor que tiene mayor influencia para realizar estudios profesionales es el apoyo económico que brindan los padres a los estudiantes y el segundo es el laboral, con el 78% y 66% de la población de Electrónica y Mecatrónica, respectivamente. La combinación de estos elementos se expresa en el grupo más nutrido, caracterizado por un recorrido escolar continuo en los estudios, experiencia laboral y dependencia económica: continua-laboral-dependiente (CLD); el segundo se tipifica por la continuidad escolar, sin experiencia laboral y dependencia económica: continua-no laboral-dependiente (CNLD); y el tercero tiene un itinerario de discontinuidad escolar –por algunos abandonos temporales– con experiencia laboral y dependencia económica: discontinua-laboral-dependiente (DLD).

Selección: formación/trabajo

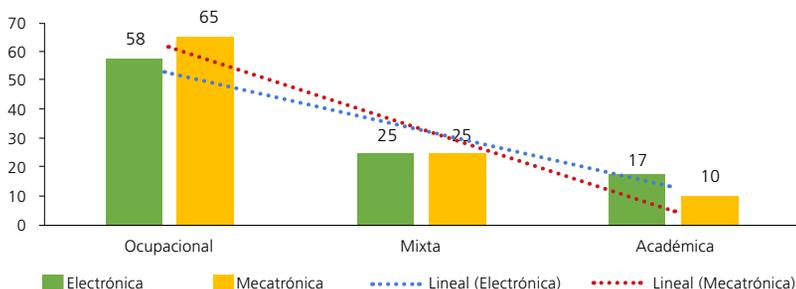
En el proceso de formación, los estudiantes universitarios observan los eventos como vivencia y/o acción (interpenetración); atribuyen el origen de los sucesos y valoran las posibilidades de desarrollar proyectos profesionales principalmente en dos líneas, por un lado, hacia una mayor especialización de sus conocimientos y, por el otro, competir en el mercado de trabajo para incluirse laboralmente en alguna empresa. Estas alternativas son equivalencias funcionales para el progreso de las carreras profesionales y biográficas, pero la selección de una opción implica el rechazo de la otra, sin embargo, los universitarios generan una estrategia en la que se combinan para solucionar la disyuntiva.

En la FCE se identificaron tres rutas profesionales para transitar después del egreso, una *ocupacional*, que consiste en la intención de trabajar, otra *académica*, que significa continuar con estudios de posgrado y la *mixta*, donde se armonizan ambas actividades para realizarse al mismo tiempo.

En el recorrido CLD, la principal expectativa es la ocupacional, la segunda es mixta y al final se opta por la académica (figura 8); aunque existe una mínima diferenciación entre los grupos de ambos programas educativos, apenas es visible que en Electrónica es mayor el interés académico. La posición mixta representa una aspiración de movilidad interna en el trabajo, el beneficio de las acreditaciones escolares en la competencia laboral y expectativas de confianza en el logro de objetivos profesionales que son fomentadas por las familias.

FIGURA 8

Expectativas en la trayectoria CLD



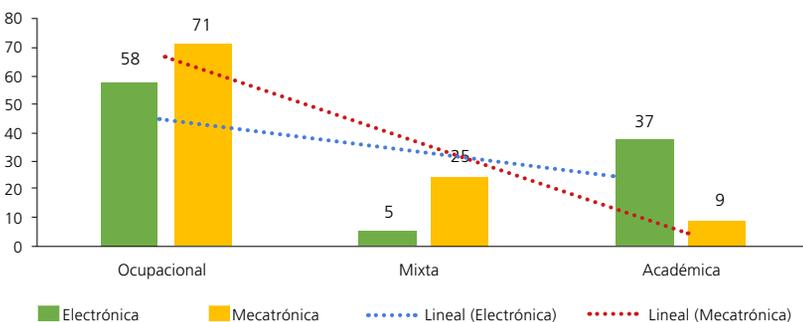
Nota: el eje Y muestra el porcentaje de estudiantes; el x, sus rutas al egreso: ocupacional, mixta y académica. Las líneas punteadas indican las tendencias.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

En el recorrido CNLD la preferencia por la *ocupación* se repite, pero, en contraste con el trayecto anterior, aumenta el interés por continuar estudios de posgrado. En los estudiantes de Electrónica se incrementa la preferencia por la especialización de competencias en la ruta *académica* a diferencia de Mecatrónica, donde disminuye (figura 9); esto muestra que los perfiles de egreso prometidos por los programas educativos se cumplen: investigación en Electrónica y líderes en la solución de problemas en Mecatrónica, lo cual es posible por la condición *no laboral*.

FIGURA 9

Expectativas en la trayectoria CNLD

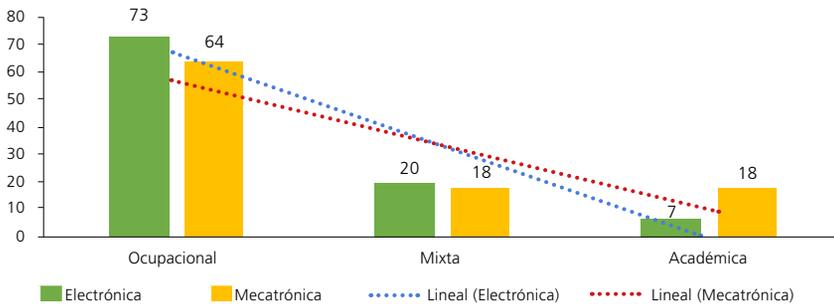


Nota: el eje Y muestra el porcentaje de estudiantes; el eje x, las expectativas. Las líneas punteadas indican las tendencias.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

De igual manera, en el itinerario DLD se refrenda la predilección por el rumbo *ocupacional* y, a diferencia de los anteriores, en los estudiantes de Mecatrónica aumenta la intención por la línea *académica*. Por otra parte, es interesante ver que la opción *mixta* se mantiene en un sitio intermedio, cuya estrategia laboral-estudio requiere mayor esfuerzo (figura 10).

FIGURA 10

Expectativas en la trayectoria DLD

Nota: el eje Y muestra el porcentaje de estudiantes; el X, las expectativas en la trayectoria DLD. Las líneas punteadas indican las tendencias.

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

La tendencia a elegir la ruta *ocupacional* al egreso pone de manifiesto la relevancia del factor económico y el cálculo reflexivo de las posibilidades de logro de las expectativas en la trayectoria biográfica de acuerdo con la internalización de estrategias exitosas para mejorar el nivel de vida y afrontar el desempleo en la sociedad global y sus políticas neoliberales (Ianni, 1999; Uña Juárez y Hernández Sánchez, 2004).

Por otra parte, en el subsistema educación, la irritación que produce la información de los profesores –durante la interacción en la clase– en los sistemas psíquicos o procesos de cognición incrementa la posibilidad del interés de los jóvenes por la academia y esto se pone en evidencia en la trayectoria CNLD donde la variable no laboral permite la resonancia de continuar estudios de posgrado en la visión de futuro. Una forma de resolver el dilema entre realidad y deseo es optar por la alternativa *mixta*, donde deben poner mayor esfuerzo, enfoque y una buena estrategia para conseguirlo.

Expectativas laborales

En este apartado se presentan las expectativas que resultan del cruce entre programas educativos, recorridos escolares, rutas laborales futuras y la información obtenida por las interacciones en la organización (con profesores y compañeros). Las personas eligen las carreras por el grado de irritación que produce la percepción de las condiciones del mercado de trabajo en la región centro y norte del país, donde existe un alto desarrollo industrial particularmente el automotriz, autopartes, metalmecánica, tecnologías de la información, entre otros sectores, además de contar con una infraestructura de 18 parques industriales y/o tecnológicos (Secretaría de Economía, 2016).

Las alternativas en la selección de la carrera, las rutas de desarrollo profesional, así como las preferencias por algunas áreas laborales, campo industrial, tipo de trabajo y mecanismo de ingreso laboral constituyen en sus respectivos niveles de acción equivalencias funcionales de proyectos profesionales, cumplen la misma función de inclusión social en las trayectorias biográficas y obran por las estructuras de expectativas que se reproducen históricamente en la FCE.

Trayectoria continua-laboral-dependiente

Los estudiantes con recorridos CLD condensan preferencias por el trabajo en la industria, principalmente en la automotriz y en actividades de diseño; quienes eligen continuar con estudios de posgrado se inclinan por los programas profesionalizantes como los de telecomunicaciones y biomédicas (tabla 2). El mecanismo de ingreso laboral está determinado por los medios convencionales del mercado laboral, compitiendo de acuerdo con las acreditaciones curriculares en el segmento profesional de trabajo (Pries, 1997).

Trayectoria continua-no laboral-dependiente

Los jóvenes con trayectos CNLD también expresan su interés por la industria, preferentemente en los campos de las telecomunicaciones, automotriz, biomédicas y robótica; desean realizar principalmente actividades de diseño y manufactura; también se piensa ingresar al campo laboral a través de los requisitos normativos de asignación a puestos de trabajo (Pries, 1997), son pocos los que continuarán en alguna empresa familiar o conseguirán trabajo por la vía de contactos personales (tabla 3).

TABLA 2

Expectativas laborales en la trayectoria CLD

Referencias	Trayectoria continua-laboral-dependiente (n=119)					
	Ocupacional (73=61%)		Académica (16=14%)		Mixta (30=25%)	
	<i>Electrónica</i> (n=34)	<i>Mecatrónica</i> (n=39)	<i>Electrónica</i> (n=10)	<i>Mecatrónica</i> (n=6)	<i>Electrónica</i> (n=15)	<i>Mecatrónica</i> (n=15)
Área laboral deseada	++Industria °Negocio °Docencia °Investigación	++Industria °Docencia °Ejército	+Industria °Investigación	++Industria	+Industria -Investigación °Negocio	++Industria °Algo sin relación con carrera °Investigación
Campo industrial preferente	-Automotriz °Biomédicas °Telecomunicaciones °Energía °Robótica °Circuitos integrados	-Automotriz -Robótica °Biomédicas °Control °Energía °Circuitos integrados	+Telecomunicaciones °Automotriz °Biomédicas °Energía	-Biomédicas -Energía °Aeroespacial	-Energía °Automotriz °Biomédicas °Telecomunicaciones °Robótica	°Biomédicas °Aeroespacial °Energía °Robótica
Tipo de trabajo preferente	-Diseño -Manufactura °Producción °Docencia	+Diseño -Producción ° Manufactura	+Diseño °Manufactura °Producción °Docencia	++Diseño °Producción	++Diseño °Manufactura °Producción	+Diseño -Manufactura °Producción
Posible mecanismo de ingreso al trabajo	++Solicitud °Contactos familia	+Solicitud -Contactos familia	++Solicitud °Contactos familia	++Solicitud	+Solicitud °Contactos familia °Negocio familiar	++Solicitud °Negocio familiar

Nota: ++Frecuencia máxima (80% y más), +frecuencia alta (51% a 79%), -frecuencia media (25% a 50%), °frecuencia baja (24% y menos).

Fuente: Tomado de Maza Navarro (2018).

TABLA 3

Expectativas profesionales en la trayectoria CNLD

Referencias	Trayectoria: continua-no laboral-dependiente (n=54)					
	Ocupacional (36=67%)		Académica (10=18%)		Mixta (8=15%)	
	<i>Electrónica</i> (n=11)	<i>Mecatrónica</i> (n=25)	<i>Electrónica</i> (n=7)	<i>Mecatrónica</i> (n=3)	<i>Electrónica</i> (n=1)	<i>Mecatrónica</i> (n=7)
Área laboral deseada	+Industria °Negocio °Docencia	++Industria °Docencia	++Industria °Investigación	+Industria -Docencia	++Industria	+Industria °Negocio

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Referencias	Trayectoria: continua-no laboral-dependiente (n=54)					
	Ocupacional (36=67%)		Académica (10=18%)		Mixta (8=15%)	
	<i>Electrónica</i> (n=11)	<i>Mecatrónica</i> (n=25)	<i>Electrónica</i> (n=7)	<i>Mecatrónica</i> (n=3)	<i>Electrónica</i> (n=1)	<i>Mecatrónica</i> (n=7)
Campo industrial preferente	Telecomunicaciones °Automotriz °Biomédicas °Energía °Robótica °Aeroespacial	°Automotriz °Biomédicas °Telecomunicaciones °Energía °Robótica	-Telecomunicaciones °Robótica °Biomédicas °Energía °Aeroespacial	+Biomédicas Robótica	++Robótica	-Automotriz -Robótica °Biomédicas
Tipo de trabajo preferente	+Diseño Manufactura °Producción	-Manufactura -Producción °Docencia	-Diseño -Manufactura -Producción	+Diseño Docencia	++Manufatura	-Diseño -Manufactura -Producción
Posible mecanismo de ingreso al trabajo	++Solicitud °Contactos	++Solicitud °Contactos °Negocio familiar	++Solicitud	++Solicitud	++Contactos	++Solicitud

Nota: ++Frecuencia máxima (80% y más), +frecuencia alta (51% a 79%), -frecuencia media (25% a 50%), °frecuencia baja (24% y menos).

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Trayectoria discontinua-laboral-dependiente

Con mayores dificultades para el recorrido escolar se encuentran estos grupos de estudiantes, quienes expresan preferencia por la industria con predominio por el campo automotriz y se visualizan realizando actividades de diseño; sin embargo, la experiencia de discontinuidad en los estudios y los aprendizajes externos a la organización escolar provocan la emergencia de selecciones nuevas como la política (tabla 4).

En general, las expectativas laborales se encuentran más acopladas a las condiciones de los trayectos biográficos y familiares que a las influencias teóricas de los programas dirigidos más hacia el desarrollo de la investigación y generación de negocios; también es importante el trastorno de las conciencias por los sistemas de interacción entre personas que se establecen en el salón de clase compartiendo experiencias con los demás jóvenes y profesores.

TABLA 4

Expectativas profesionales en la trayectoria DLD

Referencias	Trayectoria: discontinua-laboral-dependiente (n=26)					
	Ocupacional (18=69%)		Académica (3=12%)		Mixta (5=19%)	
	<i>Electrónica</i> (n=11)	<i>Mecatrónica</i> (n=7)	<i>Electrónica</i> (n=1)	<i>Mecatrónica</i> (n=2)	<i>Electrónica</i> (n=3)	<i>Mecatrónica</i> (n=2)
Área laboral deseada	++Industria	+Industria °Negocio °Investigación	++Docencia	-Docencia -Política	-Negocio +Investigación	-Industria -Investigación
Campo industrial preferente	Automotriz °Biológico-médicas -Telecomunicaciones °Energía	°Automotriz °Biológico-médicas °Energía -Robótica	++Energía	-Energía -Robótica	++Robótica	-Energía
Tipo de trabajo preferente	-Diseño e innovación -Fabricación o manufactura °Producción	-Diseño e innovación -Fabricación o manufactura -Producción	++Diseño e innovación	-Docencia o capacitación -Relaciones públicas	++Diseño e innovación	-Diseño e innovación -Fabricación o manufactura
Posible mecanismo de ingreso al trabajo	++Solicitud °Contactos familia	+Solicitud -Contactos familia °Negocio	++Solicitud	-Contactos familia -Solicitud	++Solicitud -Negocio familiar	-Contactos familia -Negocio familiar

Nota: ++Frecuencia máxima (80% y más), +frecuencia alta (51% a 79%), -frecuencia media (25% a 50%), °frecuencia baja (24% y menos).

Fuente: tomado de Maza Navarro (2018).

Conclusiones

En este estudio de caso se introdujo una mirada sistémica para comprender y explicar la configuración de expectativas laborales –trabajo profesional–, consideradas estructuras de *sentidos* –significados– que se autorreproducen en las instituciones de educación superior a través del proceso de interpenetración o socialización de acuerdo con la teoría de los sistemas sociales de Luhmann, cuyo fin es satisfacer la necesidad de formar para el trabajo y enseñar el discurso de la profesión, competencias importantes en el ejercicio productivo, en los servicios, docencia, investigación y/o negocios.

Se observó que el proceso de interpenetración es una conjunción de sentidos personales y sociales que orientan las selecciones comunicativas,

de tal manera que las trayectorias biográficas, al combinarse con las escolares y las laborales, disponen hacia la inclusión en el mundo productivo a través de inscribirse a las carreras profesionales en Electrónica y Mecatrónica. Mientras estas selecciones surgen en el seno familiar como resultado de su cultura escolar y laboral, la escuela ofrece diversas alternativas para el desempeño laboral en los diferentes nichos del mercado de trabajo locales, regionales, nacionales o internacionales y a su vez, el trabajo durante los estudios superiores ajusta y afina los intereses en relación con los tipos de actividades y estrategias de inserción laboral.

Se reconoce que el factor que tiene mayor influencia para realizar la carrera profesional es el apoyo económico que brindan los padres a los estudiantes y el factor laboral les imprime a estos jóvenes un plus para distinguir las diferencias entre estudio/trabajo, mayor compromiso escolar y adecuación a los entornos laborales, esto se encuentra presente en el 78 y 66% de la población de Electrónica y Mecatrónica, respectivamente. La combinación de estos elementos se expresa en los recorridos o trayectorias escolares identificadas tanto continuas como discontinuas, la más nutrida es la continua-laboral-dependiente, le sigue la continua-no laboral-dependiente y, en menor medida, la discontinua-laboral-dependiente.

Trabajar y estudiar permite confirmar el compromiso del joven con el proyecto profesional, adquirir confianza en su capacidad para incluirse a las nuevas organizaciones laborales modernas, en especial la automotriz que se encuentra en auge en Puebla con la Volkswagen y Audi. Por otra parte, los estudiantes sin experiencia laboral, pero dedicados más a las tareas escolares –característica de trayectorias académicas lineales– perciben la oportunidad de realizar estudios de posgrado, sobre todo, en los perfiles más científicos de la Electrónica.

La aportación de la escuela a través de las carreras de Electrónica y Mecatrónica es habilitar la capacidad de enlace entre la organización escolar –programas educativos– y los estudiantes al lograr crear expectativas laborales prediseñadas en el perfil de egreso. Este acoplamiento estructural se observa en las preferencias por ejercer profesionalmente en el campo de la industria donde la organización genera amplias posibilidades laborales, consideradas equivalencias funcionales de inclusión al mundo productivo y adulto; también esta contribución se expresa en la inclinación por las actividades de diseño y, aunque menos, en la decisión de continuar con estudios de posgrado. Todo esto nos indica su pertinencia social.

La práctica educativa en la Facultad de Ciencias de la Electrónica logra desplegar las potencialidades de las competencias comunicativas de las profesiones de Electrónica y Mecatrónica, hay éxito en alcanzar un elevado nivel de complejidad en sus estructuras de *sentido* –diversidad del ejercicio laboral– y la capacidad de autopoiesis constante de las operaciones organizacionales, regulando la doble contingencia que se produce por la impredecibilidad en las relaciones entre personas y organizaciones (Luhmann, 1998a).

Sin embargo, y a pesar de una elevada conexión intersistémica lograda por el diseño curricular de los programas educativos para formar perfiles científico-técnicos y de mantener estabilidad de la dinámica operativa de las comunicaciones entre los participantes, también se encontraron debilidades, entre las cuales destaca un evento de desviación de resultados manifestado con la respuesta *trabajar en lo que sea, menos en la profesión*, esta revelación indica una falla de la integración o identidad con la profesión, y con ello la decepción de la expectativa profesional (Urteaga Olano, 2008).

Otro de los hallazgos consiste en confirmar que en los grupos estudiados de trayectorias biográficas de sectores sociales medios y medios bajos (Bobbio, Matteucci y Pasquino, 1998) se reproducen expectativas laborales para emplearse en la industria, por encima de los intentos actuales e incipientes de la escuela por socializar para el emprendimiento empresarial, ya que esta institución pública aún mantiene la tendencia científico-tecnológica por sobre los perfiles de gestión para puestos administrativos (Ruiz Larraguivel, 2004). Un dato significativo en estos recorridos es la dependencia económica que tienen los estudiantes de los padres, por lo que trabajar para independizarse es el fin último de la carrera profesional, en tanto que la mayoría deja en segundo término continuar con estudios académicos.

De acuerdo con la teoría de los sistemas sociales, la carrera de Electrónica revela su pertinencia en la población por su capacidad de proyectar la posibilidad de incluir a los jóvenes en el trabajo, de reproducirse y diferenciarse de Mecatrónica. Por otra parte, también se muestra en el reglamento organizacional de las carreras la exclusión de la actividad laboral al exigir la presencialidad física y el tiempo completo de disposición para recibir clases, sin considerar que más del 75% de la comunidad estudiantil trabaja, condición que resulta contradictoria y requiere una mejor gestión administrativa.

Finalmente, esta herramienta teórica resulta potente para comprender la reproducción social en el ámbito educativo; asimismo, la perspectiva sistémica permite considerar amplias posibilidades de su aplicación práctica en el desarrollo del currículo escolar para mejorar resultados –considerar al grupo que trabaja– en la implementación de políticas educativas con perspectivas de género, la organización del programa educativo en la nueva escuela mexicana e incluso adecuar la práctica docente fortaleciendo la comunicación con los estudiantes.

En el estudio solo se consideran tres subsistemas sociales en el análisis, sin incluir el político e ideológico, para explicar la expansión del ámbito educativo por el desarrollo tecnológico y geopolítico, así como la legitimación asignada a la educación en la movilidad social ascendente e intergeneracional (Kaplan, Bracchi, Gabbai, Nobile *et al.*, 2023). También, por las incipientes investigaciones que existen, se recomienda ampliar la visión del fenómeno rodeando a la unidad sistema/entorno y observar los procesos que quedaron fuera de esta exposición, entre los cuales se encuentran la aproximación al concepto *aprendizaje* de los sistemas, aquí solo indicado de soslayo por la generalización de referencias de sentido y la socialización de las personas; la satisfacción social por el grado de inclusión logrado por los programas educativos y el desempeño laboral posterior al egreso, tanto de los empleadores como por las familias y los mismos egresados, todo esto queda por dilucidar en futuras investigaciones.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Aquino Robles, José Antonio; Corona, Leonel y Trujillo C., Juan Carlos (2013). “Tendencia en la enseñanza de la Ingeniería Mecatrónica y su campo disciplinar”, *Ciencia y Tecnología*, vol. 1, núm. 13, pp. 233-250. <https://doi.org/10.18682/cyt.v1i13.109>.
- Arnold-Cathalifaud, Marcelo (2008). “Las organizaciones desde la teoría de los sistemas sociopoiéticos”, *Cinta de Moebio*, vol. 32, pp. 90-108. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-554X2008000200002&script=sci_abstract (consultado: 20 de febrero de 2024).
- Arnold-Cathalifaud, Marcelo y Rodríguez Mansilla, Darío (1992). “Las organizaciones: observaciones teóricas y sus proyecciones en la investigación sociocultural”, *Revista Chilena de Antropología*, vol. 11, pp. 87-94. Disponible en: <https://repositorio.uchile>.

cl/bitstream/handle/2250/122101/Las_organizaciones_observaciones_teoricas_y_Sus_proyecciones_en_la_investigacion_sociocultural.pdf?sequence=1&isAllowed=y (consultado: 20 de febrero de 2024).

- Avendaño Rodríguez, Karla Cristina; Magaña Medina, Deneb Eli y Flores Crespo, Pedro (2020). “Influencia familiar en la elección de carreras STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) en estudiantes de bachillerato”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 2, pp. 515-531. <https://doi.org/10.6018/RIE.366311>
- Bisquerra Alzina, Rafael; Dorio Alcaraz, Inma; Gómez Alonso, Jesús; Latorre Beltrán, Antonio; Martínez Olmo, Francesc; Massot Lafon, Inés; Mateo Andrés, Joan; Sabariego Puig, Marta; Sans Martin, Antoni; Torrado Fonseca, Mercedes y Vilá Baños, Ruth (2009). *Metodología de la investigación educativa*, Madrid: La Muralla. Disponible en: https://www.academia.edu/38170554/METODOLOGÍA_DE_LA_INVESTIGACIÓN_EDUCATIVA_RAFAEL_BISQUERRA_pdf (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Bobbio, Norberto; Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (1998). *Diccionario de política*, 11ª ed., Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Brown César, Javier (1999). “Comunicación y política educativa”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm. 4, pp. 63-131. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27029403> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Busso, Mariana y Pérez, Pablo Ernesto (2015). “Combinar trabajo y estudios superiores ¿un privilegio de jóvenes de sectores de altos ingresos?”, *Población y Sociedad*, vol. 22, núm. 1, pp. 5-29. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=386939752001> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Cadenas, Hugo (2015). “La familia como sistema social: conyugalidad y parentalidad”, *Revista Mad*, núm. 33. Disponible en: <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2015.37322>
- Corsi, Giancarlo; Esposito, Elena y Baraldi, Claudio (2006). *Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Dettmer G., Jorge (2003). “Ciencia, tecnología e ingeniería”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 32, núm. 128, pp. 81-93. Disponible en: http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista128_S2A1ES.pdf (consultado: 20 de febrero de 2024).
- Díaz Barriga Arceo, Frida y Barrón Tirado, María Concepción (2023). “Currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia”, *El Cardo*, vol. 19. <https://doi.org/10.33255/18511562/1587>
- Dubet, Francois (2005). “Los estudiantes”, *Revista de Investigación Educativa*, núm. 1. Disponible en: <https://www.uv.mx/cpue/num1/inves/completos/Dubet.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Esparza Ortiz, José Alfonso (2017). *Anuario estadístico institucional 2016-2017*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Disponible en: https://repositorio.buap.mx/rplaneacion/public/inf_public/2017/7/ANUARIO_BUAP_2016_2017.pdf (consulta: 20 de febrero de 2024).
- FCE (2009a). *Actualización del Programa Educativo de Ingeniería en Mecatrónica en el marco del Modelo Universitario Minerva*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Ciencias de la Electrónica.

- FCE (2009b). *Actualización del Programa Educativo de Licenciatura en Ciencias de la Electrónica en el marco del Modelo Universitario Minerva*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla-Facultad de Ciencias de la Electrónica.
- Gómez G., Luis Jair (2007). “Niklas Luhmann: un examen de la economía desde la teoría general de sistemas”, *Gestión y Ambiente*, vol. 10, núm. 3, pp. 95-103. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=169419821008> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Gómez Pavón, Luz del Carmen (2016). “Historia de la FCE”, *Facultad de Ciencias de la Electrónica* (sitio web). Disponible en: <http://www.ece.buap.mx/fce/historia.php> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, María del Pilar (2014). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill. Disponible en: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Ianni, Octavio (1999). “La era del globalismo”, en *Nueva Sociedad*, núm. 163, pp. 92-108. Disponible en: https://static.nuso.org/media/articulos/downloads/2798_1.pdf (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Izuzquiza, Ignacio (2008). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*, Barcelona: Anthropos.
- Kaplan, Carina; Bracchi, Claudia; Gabbai, María Inés; Nobile, Mariana y Peón, Javier (2023). “La sociología de la educación en perspectiva histórica: orígenes de la disciplina y principales debates en el marco de las teorías del consenso y del conflicto”, *Revista de Educación*, vol. 14, núm. 28, pp. 17-35. Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/369325810> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Labraña, Julio (2014). “Aportes del concepto de educación en Luhmann y su vinculación con el estudio de la exclusión”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 40, núm. 1, pp. 309-326. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100019>.
- López-Cózar-Navarro, Cristina; Benito-Hernández, Sonia y Priede-Bergamini, Tiziana (2020). “Un análisis exploratorio de los factores que inciden en el abandono universitario en titulaciones de ingeniería”, *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, vol. 18, núm. 2, pp. 81-96. Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/13294/13436> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Luhmann, Niklas (1973). *Ilustración sociológica y otros ensayos*. Buenos Aires: Sur. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/522740011/Luhmann-Niklas-Ilustracion-Sociologica-y-Otros-Ensayos> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Luhman, Niklas (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía*, Barcelona: Paidós.
- Luhmann, Niklas (1998a). *Complejidad y modernidad: De la unidad a la diferencia*, Madrid: Trotta. Disponible en: https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/niklas_luhmann_-_complejidad_y_modernidad.pdf (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Luhmann, Niklas (1998b). *Sistemas sociales. Lineamientos para una teoría general*, Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, Niklas (2006). *La sociedad de la sociedad*, Ciudad de México: Herder.

- Luhmann, Niklas (2008). *El amor como pasión. La codificación de la intimidad*, Barcelona: Ediciones Península.
- Luhmann, Niklas (2009). *Introducción a la teoría de los sistemas: lecciones*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Luhmann, Niklas (2013). “La economía de la sociedad como sistema autopoiético”, *Revista MAD*, núm. 29, pp. 1-25. <https://doi.org/10.5354/0718-0527.2013.27342>
- Luhmann, Niklas (2020). *Comunicación ecológica. ¿Puede la sociedad moderna responder a los peligros ecológicos?*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Luhmann, Niklas y Schorr, Karl Eberhard (1990). “Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna”, *Revista de Educación*, núm. 291, pp. 55-79. Disponible en: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70546/00820073003544.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Martínez García, Bernardo (2023). “La Nueva Escuela Mexicana y la contingente evolución del sistema educativo”, *Revista ISCEEM*, vol. 1, núm. 32, pp 43-58. <http://dx.doi.org/10.22136/isceem21202295> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Maza Navarro, Juana Estela (2018). *Expectativas profesionales de estudiantes de la FCE de la BUAP. Un estudio desde sus trayectorias escolares*, tesis de doctorado, Tlaxcala: Universidad Autónoma de Tlaxcala. Disponible en: https://posgradoeducacionuatx.org/tesis_c_/2018_2.html (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Moreno, Jacqueline Elizabet y Chiecher, Analía Claudia (2019). “Abandono en carreras de Ingeniería. Un estudio de los aspectos académicos, socio-demográficos, laborales y vitales”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 2, pp. 73-90. Disponible en: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/2908> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Nava Cruz, Raúl y Rivas Sepúlveda, Edith (2022). “¿Estudias o trabajas? Las distintas rutas que siguen los estudiantes trabajadores de la UAM-Azcapotzalco”, *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, vol. 6, e1665. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1665>
- Nessier, Andrea Fabiana; Pagura, María Fernanda; Pacífico, Andrea María y Zandomeni, Norma (2017). “Estudiantes universitarios que trabajan: desafíos de la simultaneidad”, *Escritos Contables y de Administración*, vol. 8, núm. 2, pp. 57-77. Disponible en: <https://revistas.uns.edu.ar/eca/article/view/600/720> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Ontiveros Quiroz, Sofía Josefina (1997). “Niklas Luhmann: una visión sistémica de lo educativo”, *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 78. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207803.pdf> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Ortiz de Landázuri, Carlos (2018). “El debate actual sobre la familia en la teoría social: ¿desaparición, transformación o profundización en una categoría antropológica básica?”, *Estudios Sobre Educación*, vol. 6, pp. 39-55. <https://doi.org/10.15581/004.6.25604>
- Ortiz Ocaña, Alexander (2016). *Niklas Luhmann. Teoría emergente de los sistemas sociales*, Bogotá: Ediciones Ediberun. Disponible en: <https://www.researchgate.net/profile/>

- Alexander-Ortiz-Ocana/publication/315843995_NIKLAS_LUHMANN_Teoría_emergente_de_los_sistemas_sociales/links/58eba8fc0f7e9b6b274b934e/NIKLAS-LUHMANN-Teoría-emergente-de-los-sistemas-sociales.pdf (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Ozuna, Laura Isabel (2022). “Universitarios trabajadores y rendimiento académico, un análisis de su relación”, *Ciencia Latina. Revista Multidisciplinar*, vol. 6, núm. 1, pp. 1190-1204. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1569.
- Paulus, Nelson (2006). “Las universidades desde la teoría de los sistemas sociales”, *Revista Calidad en la Educación*, núm. 25, pp. 285-314. Disponible en: <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/263/267> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Pignuoli Ocampo, Sergio (2017). “La inclusión de lo humano en dos sociologías críticas del humanismo: un ensayo sistemático acerca de la mediación técnica en Latour y de la interpenetración en Luhmann”, *Miriada: Investigación en Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 13, pp. 149-170. Disponible en: <https://p3.usal.edu.ar/index.php/miriada/article/view/4091/5056> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Pries, Ludger (1997). “Teoría sociológica del mercado de trabajo”, *Iztapalapa: Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 42, pp. 71-98. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7082200> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Rodríguez Mansilla, Darío (2008). *Gestión organizacional. Elementos para su estudio*, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en: https://www.academia.edu/43370463/Gestion_Organizacional_Dario_Rodriguez (consultado: 20 de febrero de 2024).
- Rodríguez Mansilla, Darío y Arnold Cathalifaud, Marcelo (1999). *Sociedad y teoría de sistemas: elementos para la comprensión de la teoría de Niklas Luhmann*, Santiago de Chile: Universitaria. Disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122275> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Rodríguez Mansilla, Darío y Torres Nafarrete, Javier (2008). *Introducción a la teoría de la sociedad de Niklas Luhmann*, Ciudad de México: Herder.
- Ruiz Larraguivel, Estela (2004). “Las nuevas tareas de los ingenieros en las industrias manufactureras. Hacia la desprofesionalización de la ingeniería”, *Perfiles Educativos*, vol. 26, núm. 104, pp. 57-78. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v26n104/v26n104a4.pdf> (consultado: 20 de febrero de 2024).
- Sánchez Vadillo, Naira; Ortega Esteben, Octavio y Vall-llovera, Montse (2012). “Romper la brecha digital de género. Factores implicados en la opción por una carrera tecnológica”, *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 12, núm. 3, pp. 115-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/537/53724611007.pdf> (consultado: 20 de febrero de 2024).
- Secretaría de Economía (2016). *Información económica y estatal. Puebla*, Puebla: Gobierno de México-Secretaría de Economía. Disponible en https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/157940/puebla_2016_1024.pdf
- Uña Juárez, Octavio y Hernández Sánchez, Alfredo (2004). *Diccionario de Sociología*, Madrid: ESIC.

- Urteaga Olano, Eguski (2008). “Sociología de las profesiones, una teoría de la complejidad”, *Lan Harremanak: Revista de Relaciones Laborales*, núm. 18, pp. 169-198. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2961869> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Valencia Agudelo, Germán D. (2010). “La metáfora sistémica, o cómo el mundo de la economía lo describe Niklas Luhmann”, *Lecturas de Economía*, vol. 5, núm. 55, pp. 105-139. <https://doi.org/10.17533/udea.le.n55a4887>
- Vázquez-Miraz, Pedro; Medina Reyes, María Fernanda; Pastrana Quintana, Camilo Andrés y Rincón Socha, María Eugenia (2022). “Ideología de roles sexuales de estudiantes en una Facultad de Ingeniería Colombiana”, *Masculinities and Social Change*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-25. <https://doi.org/10.17583/MCS.8345> (consulta: 20 de febrero de 2024).
- Villegas, Melissa (2023). “Jóvenes universitarios que trabajan: Aportes a la comprensión de los vínculos entre educación y trabajo en las trayectorias universitarias”, *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 18. <https://doi.org/10.34236/rpie.v15i18.388>.

Artículo recibido: 11 de julio de 2023
Dictaminado: 29 de enero de 2024
Segunda versión: 26 de febrero de 2024
Aceptado: 5 de abril de 2024

¿QUIÉNES ASISTEN A LA ESCUELA PRIVADA EN ARGENTINA?

Análisis de los factores explicativos según localización geográfica

MARÍA MARTA FORMICHELLA / NATALIA KRÜGER

Resumen:

La segregación del alumnado por nivel socioeconómico es una de las principales fuentes de inequidad educativa en Argentina. El objetivo de este trabajo es estudiar los factores explicativos de la asistencia escolar a instituciones de gestión privada en el nivel secundario. Asimismo, dadas las diferencias en la participación del sector privado por provincias, se busca especialmente comparar dichos determinantes entre estas para detectar si hay discrepancias vinculadas con la localización geográfica. Para ello, se utilizan datos del operativo de evaluación Aprender 2017 y se estima un modelo econométrico de regresión logística. Se halla evidencia a favor de que, más allá del poder adquisitivo, diversas características sociales, económicas y culturales de los hogares se asocian con el tipo de escuela a la cual se asiste. Además, se observa que dichas relaciones no son totalmente homogéneas entre las provincias.

Abstract:

Student socioeconomic segregation is one of the main sources of educational inequity in Argentina. The objective of this paper is to study the explanatory factors of school attendance in privately managed institutions at the secondary level. Furthermore, given the differences in the participation of the private sector by provinces, we particularly aim to compare these determinants to identify possible discrepancies related to geographic location. Some evidence was found that, beyond purchasing power, various social, economic, and cultural characteristics of households are associated with the type of school attended. Moreover, it can be observed that these relationships are not totally homogeneous between the provinces.

Palabras clave: equidad educativa; gestión escolar; educación básica.

Keywords: educational equity; school management; basic education.

María Marta Formichella: investigadora de la Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesora del Departamento de Economía de la misma Universidad. Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: mformichella@iieess-conicet.gob.ar / <https://orcid.org/0000-0002-2057-0938>

Natalia Krüger: investigadora de la Universidad Nacional del Sur, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur-Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y profesora del Departamento de Economía de la misma Universidad. Bahía Blanca, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: natalia.kruger@uns.edu.ar / <https://orcid.org/0000-0001-8401-2639>

Introducción

Argentina es uno de los países con mayor segregación social en el nivel secundario y, así, las y los alumnos¹ tienen escasas probabilidades de encontrarse en su escuela con pares de otro grupo social (OECD, 2019a). Uno de los componentes de la segregación escolar por nivel socioeconómico suele ser la distribución desigual del alumnado entre los sectores de gestión estatal y privada. Dicho factor resulta en Argentina de gran relevancia, ya que explica cerca de un 30% de la segregación total, mientras que para el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) esta proporción no supera al 8% (OECD, 2019a). Asimismo, se ha registrado un crecimiento de la segregación entre ambas redes desde fines del siglo pasado (Gasparini, Jaime, Serio y Vázquez, 2011) y un nivel de segregación al interior del sector privado sustancialmente mayor al que se observa en el sector estatal (Krüger, 2019).

De esta manera, los factores asociados a la asistencia al sector educativo de gestión privada —así como la selección de alumnos por parte de las escuelas— pueden, a nivel agregado, redundar en una disminución de la equidad educativa (Murillo, Martínez-Garrido y Graña, 2023; OECD, 2019b; Palardy, 2020; Santos y Elacqua, 2016; Zancajo y Bonal, 2022) y atentar contra la posibilidad de que la educación favorezca la cohesión social (Bonal y Bellei, 2018; Krüger, 2019; OECD, 2019b). Estas dos cuestiones motivan el estudio propuesto.

En Argentina, la educación se estructura en cuatro niveles, constituyendo los primeros tres la educación básica: 1) inicial, 2) primario, 3) secundario y 4) superior. El nivel secundario, en el que se enfoca el presente trabajo, es obligatorio y está destinado a aquellos que ya hayan cumplimentado el primario. Está conformado por dos ciclos de tres años cada uno: un ciclo básico, común para todos, y otro orientado, donde existen ocho modalidades de acuerdo con las áreas de conocimiento (Ley 26.206, Ministerio de Educación, 2006). La edad típica en que se cursa está comprendida entre los 12 y los 17 años.

Si bien el sistema educativo ha sido desarrollado y sostenido fundamentalmente por el Estado, también presta servicios el sector privado, cuya participación ha crecido significativamente durante el siglo pasado (Morduchowicz, 2002). Narodowski, Moschetti y Gottau (2017) recopilan las distintas explicaciones que la literatura ofrece para el proceso de privatización

de la educación en el país, entre las que se encuentran el mejoramiento de los ingresos de la población; las preferencias académicas y de socialización de las familias; la frecuente interrupción de las clases en el sector estatal debido a las medidas de fuerza de los sindicatos docentes; la creciente validación de los servicios privados por parte de la legislación educativa; el financiamiento estatal y la desregulación de la oferta privada; y la conformación de un modelo cuasi-monopólico en el que ambos sectores permiten cubrir la demanda reduciendo el costo para el Estado.

Actualmente, el sector privado asume un rol relevante en la provisión de servicios educativos, es tal que la distribución desigual de los alumnos entre ambas redes de gestión explica parte importante de la segregación escolar por nivel socioeconómico. Por ello, cobra interés el análisis de los factores vinculados con el hecho de que un alumno asista a cada tipo de institución.

Otra de las características fundamentales del sistema educativo argentino es la descentralización de su gobierno y financiamiento. Es decir que, si bien el país se organiza de modo federal, la educación básica se encuentra mayormente bajo la órbita de responsabilidad de las provincias (Ley 26.206, Ministerio de Educación, 2006). Ello ocurre en un contexto de gran disparidad en los distintos indicadores demográficos, económicos y sociales de las jurisdicciones que conforman, según Steinberg, Cetrángolo y Gatto (2011), escenarios territoriales heterogéneos.

La organización descentralizada del sistema educativo ha sido señalada como una de las principales fuentes de desigualdad en su dimensión territorial, al profundizar el traslado al ámbito educativo de las disparidades existentes entre jurisdicciones (Morduchowicz, 2019). Los indicadores de acceso, permanencia y terminalidad en la educación básica dan cuenta de la persistencia de amplias brechas en los resultados educativos según el contexto socio-territorial en el que opera el sistema. Dichas desigualdades responderían a diferencias en el desarrollo socioeconómico, en los recursos asignados a la educación, en la estructura social, y en la gobernanza del sector educativo a nivel provincial y subprovincial (Buchbinder, McCallum y Volman, 2019; Llach, Roldán y Montoya, 2000; López, 2006; Piovani y Salvia, 2018; Riquelme y Kodric, 2013). Asimismo, se han hallado situaciones muy divergentes en relación con la segregación escolar por nivel socioeconómico, tanto en el nivel primario como en el secundario (Krüger, McCallum y Volman, 2022).

En este marco, se observan también significativas diferencias respecto de la participación del sector privado en la educación básica. Algunos estados

cuentan con un porcentaje de matrícula escolar en gestión privada muy por encima del promedio nacional (29%) –por ejemplo: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires y Santa Fe–, mientras que otros tienen un porcentaje que está muy por debajo de dicho promedio –tales como Formosa, La Rioja y Neuquén– (Krüger, McCallum y Volman, 2022). Por ende, cobra relevancia la comparación interprovincial de los factores explicativos de la asistencia a escuelas de gestión privada.

La literatura internacional que se reseña en la próxima sección ha identificado una compleja red de factores económicos y socioculturales que incide tanto en las preferencias como en la capacidad de elección escolar de las familias. En Argentina, las disparidades en la provisión del servicio educativo estatal en cada provincia, la presencia desigual de los actores privados, la variación en el perfil socioeconómico del alumnado e incluso en la idiosincrasia propia de cada región configuran escenarios muy disímiles en los que se toman las decisiones relativas a la escolarización. Así, se esboza la hipótesis de que los modelos explicativos de la asistencia a una escuela de gestión privada pueden variar entre jurisdicciones, cobrando en algunos casos mayor relevancia ciertas variables frente a otras.

El presente trabajo tiene como objetivos analizar los factores explicativos de la probabilidad de asistencia a una escuela secundaria privada en Argentina y compararlos entre las provincias con el fin de identificar discrepancias vinculadas a la localización geográfica.

El trabajo se estructura así: en la próxima sección se resumen los antecedentes del estudio; luego, en la tercera, se describen los métodos; en la cuarta se analizan los resultados y, por último, se presentan las conclusiones.

Antecedentes

Entre los factores asociados a la asistencia a determinado sector de gestión escolar existe una restricción económica principal que es el costo de los servicios privados (Chakrabarti y Roy, 2010), pero más allá de esta, resultan clave las preferencias, valoraciones y acceso a la información (Bast y Walberg, 2004). Dichos factores difieren entre familias, se vinculan con sus características socioeconómicas y demográficas (Bell, 2009), a tal grado que a qué tipo de colegio asistir resulta, en definitiva, una acción de clase (Orellana, Caviedes, Bellei y Contreras, 2018).

En principio, Chakrabarti y Roy (2010) señalan que las preferencias de los padres pueden vincularse a la oferta académica de las escuelas, la

composición social, la localización y el clima escolar. Luego, Orellana *et al.* (2018) agregan el prestigio y la distinción social. Dichas preferencias se vinculan al nivel cultural y económico de las familias y las diferencias cualitativas entre las escuelas estatales y privadas en sus recursos, organización y objetivos influyen en las características del alumnado que atraen o seleccionan (Bertola y Checchi, 2013).

Por otro lado, como sostiene Bell (2009), la capacidad para recopilar información o movilizar distintos recursos para conocer y acceder a ciertas escuelas difiere entre las familias y grupos sociales, resultando clave el capital social y educativo. De este modo, las elecciones de las familias se encuentren estrechamente ligadas a la estructura de clases (Goldring y Phillips, 2008; Orellana *et al.*, 2018), lo cual deriva en distintos niveles de segregación entre ambos sectores de gestión y al interior de los mismos (Canales, Bellei y Orellana, 2016).

Diversos modelos teóricos y estudios empíricos a nivel internacional han analizado los factores involucrados en la elección de escuela. La mayoría de las investigaciones se han realizado en Europa Occidental y América del Norte, mientras que, en América Latina, estos análisis son más escasos (Orellana *et al.*, 2018) y adoptan principalmente un enfoque cualitativo. A continuación, se hace referencia a una selección de antecedentes sobre los determinantes de la elección escolar que han orientado el desarrollo del presente estudio, con énfasis en los trabajos empíricos de tipo econométrico, más cercanos a la metodología escogida aquí.

El análisis de Bertola y Checchi (2013) es el más abarcativo, porque emplea datos de todos los países participantes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) para analizar los determinantes de la matriculación en escuelas privadas. Hallan, entre otros resultados, que el nivel cultural y la capacidad para pagar tienen un rol importante en la elección escolar. Asimismo, estudios enfocados en países europeos, como el de Checchi y Jappelli (2003) para Italia o el de Dearden, Ryan y Sibietta (2011), que compara al Reino Unido con Australia, confirman la importancia de distintas características demográficas y socioeconómicas de las familias y el alumnado en la elección del tipo de gestión. Por otra parte, algunos trabajos para España, como los de Villarroya y Escardíbul (2008) y Escardíbul y Villarroya (2009), hallan una asociación positiva entre distintos indicadores del nivel socioeconómico, como el nivel educativo y la ocupación de los padres, la riqueza, la

disponibilidad de libros y computadoras y la asistencia al sector privado. Encuentran, asimismo, una influencia relevante de la trayectoria educativa previa, específicamente la asistencia al nivel inicial, así como otras variables académicas vinculadas con las expectativas, las preferencias o motivaciones del alumno. Más recientemente, Vega-Bayo y Mariel (2018) analizan las distintas regiones españolas y concluyen que la valoración por la gestión privada y la composición social crece con la riqueza del hogar y la educación de los padres. Luego, Rogero-García y Andrés-Candelas (2020) realizan una interesante comparación entre las preferencias de los padres y encuentran que aquellos con mayor capital sociocultural y estatus económico tienden a preferir el sector privado.

Para Estados Unidos, uno de los trabajos pioneros es el de Long y Toma (1988), quienes encuentran que factores familiares como los ingresos, la etnia, la ocupación y la educación del jefe de hogar inciden en la asistencia a una escuela privada. Luego, Goldring y Phillips (2008), para el caso de Nashville, señalan que los padres que participan más en la escolarización de sus hijos son atraídos por las escuelas privadas. Hallan, asimismo, efectos positivos del ingreso familiar y el nivel educativo de los padres.

Para América Latina, el trabajo de Cámara, Decándido y Gertel (2012) se enfoca en el peso que tiene la oferta de actividades extracurriculares de las escuelas en la elección del sector privado. De todas formas, su análisis muestra un efecto considerable de otros factores personales (como el sexo, la historia de repitencia y la actitud hacia la escuela) y familiares (como el nivel educativo y la ocupación de los padres o la riqueza del hogar), así como diferencias en la asistencia al sector privado por país.

Por su parte, Solís, Rodríguez Rocha y Brunet (2013) estudian el caso de México, pero realizan un análisis más global, ya que consideran diferentes etapas de la trayectoria de elección escolar (no solo acerca de la institución). En sus resultados destacan que existen otros determinantes, más allá del nivel socioeconómico de las familias, que operan con enorme importancia: el entorno institucional que enfrentan los estudiantes, sus antecedentes escolares y sus expectativas de seguir estudiando. Estos dos últimos representan un doble efecto: como determinantes por sí mismos y como mediadores de los efectos vinculados al nivel socioeconómico. En igual sentido, Rodríguez Rocha (2014) analiza la transición de los estudiantes mexicanos hacia la educación media superior y concluye que el factor determinante más relevante en la elección de la institución escolar es el nivel socioeconómico de

las familias y, adicionalmente, aunque en una escala menor, el nivel cultural presente en los hogares. Sin embargo, hallan que estos efectos disminuyen, aunque no enormemente, al incluir en el modelo información sobre las trayectorias educativas y las expectativas sobre el futuro. De este modo, las elecciones educativas se vinculan estrechamente a las condiciones de origen de los estudiantes, pero existe margen para que parte de estas decisiones sean independientes de dichas condiciones.

Asimismo, Aedo (1996) analiza el caso de Chile y estima los determinantes de la asistencia a un colegio privado subvencionado *versus* a uno municipal, identificando efectos significativos de distintos indicadores personales y del hogar. Entre ellos, destaca a la estructura familiar, la educación de las madres, el ingreso y la riqueza del hogar y el rezago escolar del alumno. Por su parte, Gallego y Hernando (2010) también realizan un análisis para Chile y hallan que en los hogares con mayor capital educativo y económico se valoran más la composición socioeconómica de la escuela y los resultados académicos, mientras que tiene un menor peso la proximidad al hogar.

Poniendo el foco en Argentina, distintas investigaciones para el país muestran que el perfil socioeconómico de los alumnos que asisten al sector de gestión estatal difiere significativamente del de quienes asisten al sector privado. En el primero, tienden a concentrarse aquellos de origen social más desfavorecido —con algunas excepciones en el caso de escuelas de élite—, mientras que las clases medias y altas han ido paulatinamente migrando hacia la red privada (Gasparini *et al.*, 2011; Krüger, 2014; Krüger y Formichella, 2012; Narodowski y Gottau, 2017; Narodowski, Gottau y Moschetti, 2016).

Desde una perspectiva cualitativa, puede encontrarse un amplio y diverso conjunto de trabajos que buscan dar cuenta de las motivaciones, preferencias y valoraciones individuales y sociales que se ponen en juego en la elección escolar, problematizando incluso el mismo concepto de “elección” y su racionalidad. Autores como Gamallo (2011), Gómez Schettini (2007), Gottau (2020), Judzik y Moschetti (2016), Narodowski y Gottau (2017), Tiramonti (2007), Veleda (2012) y Ziegler (2007), entre otros, analizan la mirada de las familias de diverso origen social para reconstruir las lógicas de acción detrás de las decisiones y así contribuyen a comprender la configuración segregada del sistema educativo argentino. Respecto de la opción por el sector educativo de gestión privada, si bien los antecedentes en general destacan la influencia de las distintas formas de capital econó-

mico y sociocultural, también advierten que no existe una correspondencia estricta o una relación lineal entre la asistencia a la red privada y el nivel socioeconómico familiar. Aquí se hace hincapié en los estudios que aplican metodologías más afines a las del presente trabajo, pero cabe mencionar que estas investigaciones cualitativas han permitido sustentar la construcción de los modelos explicativos en los estudios de corte cuantitativo y contribuyen a esbozar hipótesis interpretativas de sus hallazgos.

Desde un enfoque cuantitativo, si bien en el país es menor la disponibilidad de estudios, diversos trabajos presentan resultados en línea con la literatura internacional. Por ejemplo, Krüger (2011) analiza la incidencia de distintas variables personales, familiares y contextuales en la probabilidad de asistir a una escuela privada y encuentra efectos significativos de un indicador del estatus económico y sociocultural de las familias (que condensa información sobre la ocupación y el nivel educativo de los padres y diversos recursos materiales del hogar). También halla un impacto del género, la edad al iniciar el nivel primario, la composición familiar y el tamaño de la localidad. Jaume (2013) presenta un modelo de elección en el que las características de las familias desempeñan un papel determinante en la decisión escolar. Estima un modelo econométrico para determinar la probabilidad de asistir al colegio y, en caso de hacerlo, elegir uno privado. Entre los factores explicativos con efectos significativos en la segunda etapa, destaca el rol del ingreso per cápita del hogar. Siguiendo a Jaume (2013), Ibáñez Martín (2015) estima el mismo modelo de decisión escolar hallando efectos significativos de los ingresos familiares y la educación de los padres, así como de la edad y el género del alumnado. Asimismo, Krüger, Ibáñez Martín y Formichella (2016) analizan esta cuestión para la localidad de Bahía Blanca, ciudad de la Provincia de Buenos Aires, y concluyen que los principales elementos que determinan la asistencia a un establecimiento de gestión privada son el nivel de ingresos y el clima educativo del hogar (definido como el promedio de años de educación de los miembros adultos). Hallan, asimismo, un efecto ambiguo del sexo del alumno y cierta influencia del estatus ocupacional de los padres y de la estructura familiar. Por último, el trabajo más reciente es el de Segnana y Adrogué (2021), quienes concluyen que el nivel educativo del jefe de hogar y la posición del hogar en la distribución del ingreso –interpretada como la clase social de pertenencia– son predictores de la asistencia al sector privado.

Para cerrar esta sección, la tabla 1 expone un resumen de los principales factores que los distintos estudios empíricos, mayormente desde un enfoque cuantitativo, han tenido en cuenta como posibles determinantes de la asistencia a una escuela privada. Los mismos han guiado la selección de variables explicativas en la presente investigación.

TABLA 1

Síntesis de los potenciales factores explicativos de la asistencia al sector privado según la literatura reseñada

Factores personales	Edad	
	Sexo	
	Trayectoria educativa previa	Asistencia al nivel inicial y su duración Edad al inicio del nivel primario
	Nacionalidad (nativo o inmigrante)	
	Etnia	
Factores familiares	Estructura del hogar	Familia nuclear Cantidad de menores de edad
	Capital económico del hogar	Capacidad de pago o ingresos Posición del hogar en la distribución del ingreso Recursos materiales Riqueza del hogar
	Capital educativo y sociocultural del hogar	Estatus y categoría ocupacional de padre y/o madre Nivel educativo de padre y/o madre o clima educativo del hogar Cantidad de libros en el hogar Disponibilidad y uso de recursos informáticos Acceso a información Redes sociales o capital social
Factores motivacionales personales y familiares	Actitud acerca de la utilidad de la escuela	
	Expectativas educativas	
	Expectativas laborales	
	Tradiciones familiares	
	Preferencia por la enseñanza religiosa	
	Involucramiento de padres en la escolarización de sus hijos	
Factores contextuales	Localización urbana/rural	
	Tamaño poblacional	
	Tamaño del sistema educativo o la oferta educativa	
	Diversidad de la oferta educativa (nivel de competencia, participación del sector privado)	

Fuente: elaboración propia.

Datos y metodología

Datos

La fuente de datos escogida es el operativo nacional Aprender 2017 para el nivel secundario. El mismo aplica evaluaciones estandarizadas en las áreas de Lengua y Matemática, de manera censal, a estudiantes del último año del nivel medio de la modalidad común en las 24 provincias argentinas. La prueba es diseñada por equipos técnicos de la Secretaría de Evaluación Educativa del exministerio de Educación de la República Argentina. Además, se administran cuestionarios de contexto que proveen información complementaria sobre los alumnos y sus familias.

Cabe aclarar que, por diversos problemas de implementación, pese al carácter censal del operativo, no se ha logrado una cobertura del 100%. En este caso la tasa de respuesta promedio es del 66.5% a nivel nacional, por lo que no puede descartarse la posibilidad de que existan sesgos. Especialmente, en las provincias de Neuquén, Río Negro y Santa Cruz los resultados deben tomarse con cautela ya que no se alcanzó el 50% de cobertura considerado como el mínimo aceptable por parte de la Secretaría de Evaluación Educativa. La cantidad de alumnos participantes por provincia puede encontrarse en la tabla 3A del anexo.

Variables

A partir de la revisión de la literatura se han incluido diversas características demográficas y académicas del alumnado, así como indicadores del capital socioeconómico y cultural de sus familias, que podrían tener una influencia en la probabilidad de asistir al sector privado. Las variables empleadas buscan representar, según lo permite la información disponible, las distintas dimensiones sintetizadas en la tabla 1 y se describen sucintamente en la tabla 2.

Cabe aclarar que, mientras que la variable dependiente no presenta valores perdidos en la base de datos, las distintas variables explicativas presentan tasas de no-respuesta que, en muchos casos, superan el 5%. Por ello, tal como sugiere Graham (2009), se optó por imputar los valores perdidos. Siguiendo a Danhier (2018), entre otros, se realizó una imputación múltiple multivariada por cadena de ecuaciones (StataCorp, 2015). Como se recomienda en la literatura especializada, para la construcción de los modelos de imputación se incluyeron todas las variables finalmente empleadas en los modelos predictivos de la elección escolar. Los datos de estadística descriptiva de las variables utilizadas pueden observarse en la tabla 1A del anexo.

TABLA 2

Descripción de las variables empleadas

	Significado para valor =1	Frecuencia para valor =1 (total país) (%)
Variable dependiente		
Gestión privada (GP)	Escuela de gestión privada, con o sin subvenciones estatales	42.5
Variables explicativas		
<i>Factores personales</i>		
Varón	Género masculino según lo declarado por el alumno	45.1
Nativo	Tanto el alumno como sus padres nacieron en Argentina	90.9
Trabaja	El alumno manifiesta asistir a sus padres en su trabajo o bien trabajar fuera de la casa para alguien externo a la familia	43.9
Asistencia prolongada al jardín (APJ)	El alumno asistió al jardín de infantes (nivel inicial) durante 2 o más años	78.9
Repitencia en primaria (RP)	El alumno repitió al menos 1 año durante el nivel primario	7.3
Repitencia en secundaria (RS)	El alumno repitió al menos 1 año durante el nivel secundario	17.2
Materias previas (MP)	El alumno adeuda materias de años anteriores	33.0
<i>Factores familiares</i>		
Familia nuclear (FN)	El alumno vive con ambos padres	60.9
Nivel educativo de la madre (NEM)	a) Secundario completo o superior incompleto: la madre cuenta con estudios secundarios completos o bien terciarios/universitarios incompletos (Hasta Secundario Completo-HSC_M.) b) Superior completo: la madre cuenta con estudios terciarios/universitarios completos o de posgrado (SC_M)	a) 33.9 b) 27.5
Nivel educativo del padre (NEP)	Ídem nivel educativo de la madre	a) 33.5 b) 19.8
Escasez de libros (EL)	En el hogar hay solo 25 libros o menos	41.4
Hacinamiento	En la vivienda del alumno viven más de 3 personas por cuarto. Se incluye como indicador de las condiciones de vida o riqueza del hogar.	8.8
Internet	El alumno dispone de conexión a Internet en su hogar. Se incluye como indicador de la disposición de recursos educativos y la riqueza del hogar	84.2
Computadora (PC)	El alumno dispone de una computadora en su hogar. Se incluye como indicador de la disposición de recursos educativos y la riqueza del hogar.	86.2
Aire acondicionado (AAc)	El alumno dispone de equipo acondicionador de aire en su hogar. Se incluye como indicador de la riqueza del hogar.	65.4

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

	Significado para valor =1	Frecuencia para valor =1 (total país) (%)
<i>Factores motivacionales personales y familiares</i>		
Expectativa de trabajo (ET)	El alumno espera trabajar y estudiar o solo trabajar al finalizar el nivel secundario	45,9
Ausentismo alto (AA)	El alumno declara haber faltado más de 15 días a clase durante el corriente año escolar	53,1
Interés por la escuela (IE)	El alumno manifiesta interés por lo que le enseñan en la escuela	81,8
Autoconcepto en Lengua (AL)	Indicador construido por la Secretaría de Evaluación Educativa que refleja si el estudiante cree que le va bien y que entiende rápido en relación con la asignatura a) Autoconcepto alto (AAL) b) Autoconcepto medio (AML)	a) 13.5 b) 74.3
Autoconcepto en Matemática (AM)	Ídem autoconcepto en Lengua (AAM y AMM)	a) 12.6 b) 77.9
Interés por la lectura (IL)	El alumno lee libros en su tiempo de ocio	35.4
Idiomas	El alumno toma clases de idiomas por fuera de la escuela	14.0
Actividades extracurriculares (AE)	El alumno realiza actividades deportivas o artísticas por fuera de la escuela	67.2
<i>Factores contextuales</i>		
Escuela lejana (EL)	El alumno tarda más de media hora en llegar de su hogar a la escuela	19.4
Urbana	La escuela se localiza en un contexto urbano	91.6

Fuente: elaboración propia con base en datos de Aprender 2017.

Estrategia metodológica

Para modelizar la elección del tipo de gestión, se optó por emplear un modelo de regresión logística (*logit*) en el cual la variable dependiente toma valor 1 para reflejar la asistencia a una escuela privada. El mismo considera que la posibilidad de un alumno i de asistir a una escuela privada depende de un índice de utilidad no observable (latente) Z_i , que se determina por una serie de variables explicativas X_i . Así: $Z_i = \alpha + \beta X_i$ (1).

Se supone que la variable Z_i representa la tendencia de un individuo a asistir a una escuela privada, y que existe un umbral Z_i^* por encima del cual la variable dependiente toma valor 1. El modelo *logit* supone que Z_i

es una variable aleatoria que sigue una distribución logística, de modo que la probabilidad de $Z_i \geq Z_i^*$ puede calcularse a partir de la función de distribución acumulada logística (Greene, 2003). La estimación de este modelo, realizada mediante el programa Stata 14.0, permite predecir la probabilidad de asistir a una escuela privada para un estudiante con ciertas características personales y familiares. Así, analizamos la incidencia de dichas características, dando por supuesto que las familias conocen o al menos intuyen las diferencias promedio entre escuelas de ambos tipos de gestión (Aedo, 1996).

En este tipo de modelos la interpretación de los coeficientes de las variables explicativas no es directa y la magnitud de su efecto se evalúa a través de los denominados *odds-ratios* (razones de probabilidad). Estos se calculan como $\exp(\beta)$, siendo β un nombre genérico asignado a los coeficientes de la regresión. Los *odds-ratios* miden la probabilidad de que ocurra un suceso Y , condicionada a la ocurrencia de otro evento X ; en relación con la probabilidad de que no ocurra Y , condicionada al mismo evento X . Las razones de probabilidad asociadas a variables cuyos coeficientes son positivos son mayores a uno, mientras que las asociadas a coeficientes negativos son menores a la unidad. La variación en la probabilidad de ocurrencia del suceso que se intenta explicar ($Y = 1$) en relación con la probabilidad de no ocurrencia del mismo ($Y = 0$), ante la modificación de una variable independiente cualquiera, se mide así: (*odds-ratio* - 1).

Resultados y discusión

Análisis global de los resultados

Aquí se describen y analizan los principales hallazgos del análisis empírico para el total país. Los resultados pormenorizados de la estimación del modelo propuesto para cada provincia se presentan en la tabla 2A del anexo. Cabe señalar que, como medida de la bondad de ajuste de los modelos, consideramos su capacidad predictiva: en promedio, el porcentaje total de observaciones correctamente predichas es del 77.9%, mientras que la sensibilidad (predicción correcta de valores positivos) es de 50.7% y la especificidad (predicción correcta de valores negativos), de 86.2%² (ver tabla 3A del anexo).

Además, Wooldridge (2001) menciona que existe la posibilidad de analizar la bondad de ajuste del modelo por medio de la medida denominada pseudo R^2 . Así, en la tabla 3A del anexo también puede observarse el pseudo R^2 McFadden que proporciona el software STATA, cuyo valor es

igual a 0.22, en promedio. Según Mc Fadden (1979, citado en Hemmert, Schons, Wieseke y Schimmelpfennig, 2018), un valor mayor o igual a 0.2 indica un buen ajuste del modelo.

La primera cuestión a resaltar es que se verifica la hipótesis de que los factores asociados a la asistencia a un tipo de gestión escolar no son totalmente homogéneos entre jurisdicciones. En la tabla 2A del anexo se observa que la significatividad de las variables explicativas difiere entre provincias, aunque cuando una variable es significativa en más de una provincia, el signo que acompaña a su coeficiente es consistente entre las mismas.

Más allá de las discrepancias evidenciadas, algunas variables han resultado ser estadísticamente significativas en más del 60% de los estados. Algunos indicadores que de algún modo reflejan la riqueza o el nivel socioeconómico de los hogares se encuentran en este grupo y los signos de sus coeficientes sugieren el vínculo esperado. Las variables que indican un mayor nivel socioeconómico familiar se asocian a una mayor probabilidad de asistencia a escuelas privadas, tal como señalaran Villaroya y Escardíbul (2008).

Así, los estudiantes que habitan hogares en los que hay hacinamiento tienen menos probabilidades de asistir a escuelas de gestión privada, mientras que aquellos que disponen de internet y/o aire acondicionado aumentan sus oportunidades en dicho sentido.

Una variable personal relacionada indica si el estudiante trabaja, la cual podría estar manifestando que el costo de oportunidad de destinar la totalidad del tiempo a estudiar es más elevado porque existe la necesidad de sumar ingresos en el hogar. Su coeficiente es negativo, entonces trabajar reduce las probabilidades de que el alumno asista a un establecimiento de gestión privada. En el mismo sentido parecen operar las expectativas de trabajar –ya sea de trabajar y estudiar o solo trabajar– luego de concluir el nivel educativo medio. Es decir que quienes tienen un horizonte de continuación de los estudios superiores o condiciones familiares que les permitirán posponer el ingreso al mundo del trabajo son quienes con mayor probabilidad se vuelcan al sector escolar privado. Aquí se entrecruzan factores vinculados tanto al capital económico como sociocultural de los hogares.

Específicamente respecto del nivel cultural y el clima educativo de los hogares, se encuentra que la menor presencia de libros en el hogar tiene signo negativo. Asimismo, todos los coeficientes que acompañan a las

variables representativas del nivel educativo de los padres tienen signo positivo, es decir que, a mayor clima educativo del hogar, mayor es la probabilidad de asistir a un colegio de gestión privada. Por otro lado, con respecto a la disponibilidad de recursos informáticos para estudiar, la significatividad y efecto hallados para la variable “internet” coinciden con lo esperado y encontrado por Villarroya y Escardíbul (2008); mientras que no sucede lo mismo con la variable “computadora”, la cual solo resultó ser significativa en un reducido número de provincias (25%).

En suma, se observa que los estudiantes que habitan hogares con menor nivel socioeconómico, cultural y educativo presentan menores probabilidades de estar asistiendo a un establecimiento de gestión privada en su último año escolar, lo cual es consistente con investigaciones previas (Segnana y Adrogué, 2021; Aedo, 1996; Cámara, Decándido y Gertel, 2012; Canals 2013; Ibáñez Martín, 2015; Krüger, 2011; Villarroya y Escardíbul, 2008). En este sentido, Gallego y Hernando (2010) hipotetizan que padres más ricos y educados tienen mayor disposición a pagar por una escuela que se ajusta mejor sus preferencias. Por su parte, Krüger, Ibáñez Martín y Formichella (2016) afirman que las escuelas de gestión privada, al ser percibidas como mejores en calidad, son demandadas por aquellas familias que se encuentran en condiciones de pagar por el servicio y que las más educadas tienen una mayor predisposición a invertir en educación.

Respecto de los atributos personales del alumnado, la trayectoria académica previa aparece como relevante: quienes han asistido al nivel inicial durante dos años o más tienen mayores oportunidades de estar cursando su último año de secundario en una escuela de gestión privada; mientras que quienes han repetido algún año en el nivel primario o secundario tienen menores probabilidades de que esto sea así. La evidencia sobre la asistencia a preescolar es coincidente con la hallada por Villarroya y Escardíbul (2008) y Escardíbul y Villarroya (2009) y podría interpretarse de diversas maneras a partir de los aportes de Gamboa y Krüger (2016). Por un lado, es en sí mismo un indicador de un mayor capital económico y sociocultural familiar, así como posiblemente de una mayor valoración de la educación por parte de los padres, por lo cual podría estar captando la influencia de distintos atributos no observables en este sentido. Por otro lado, dado que la asistencia escolar temprana incide positivamente en el desempeño académico en el nivel medio, la influencia de esta variable podría estar señalando que quienes presentan trayectorias educativas más exitosas asis-

ten en mayor medida a escuelas privadas. En el mismo sentido operaría la repitencia, observándose aquí también un resultado consistente con la literatura previa (Aedo, 1996; Cámara, Decándido y Gertel, 2012; Canals, 2013). Asimismo, Ibáñez Martín (2015), si bien no incorpora la variable repitencia en el modelo, sí incluye la edad y también halla una asociación negativa con la oportunidad de asistir a centros privados.

Por último, se ha incorporado la variable “interés por la escuela” vinculada a resultados educativos denominados no-cognitivos, es decir que no tienen que ver con aptitudes o conocimientos adquiridos por los estudiantes, sino con actitudes y expectativas. La hipótesis de base es que el interés que el alumno demuestra por lo que le enseñan en la escuela es un reflejo de sus expectativas en relación con la continuidad de los estudios y de la valoración y el involucramiento familiar en la educación, lo cual podría ser indicativo de un mayor capital sociocultural familiar y una mayor disposición a pagar por una escolarización privada, que en muchos casos se percibe como de mayor calidad. Sin embargo, su signo negativo muestra aquí que aumenta las probabilidades de asistencia a una escuela estatal, lo cual no coincide con lo esperado ni la evidencia previa (Cámara, Decándido y Gertel, 2012). En investigaciones futuras será de interés profundizar en esta cuestión.

Análisis de los resultados por subgrupos de provincias

Ahora bien, como se expresó en el párrafo inicial de esta sección, existen discrepancias entre estados y con el fin de organizar los resultados se han combinado dos clasificaciones: la distribución geográfica de las provincias en regiones –de acuerdo con las regiones estadísticas del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC)– y la tipificación propuesta por Riquelme y Kodric (2013). Así, por un lado, existen seis regiones: Patagonia, Cuyo, Pampeana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), Noreste (NEA) y Noroeste (NOA) y, por otra parte, cuatro grupos: G1, G2, G3 y G4. Estos últimos surgen de la clasificación realizada por Riquelme y Kodric (2013) a partir de un conjunto de indicadores sociales y económicos provinciales: Índice de Desarrollo Humano (IDH), Producto Bruto Geográfico per cápita (PBG), tasa de mortalidad infantil y tasa de desempleo. El G1 agrupa a las provincias más desarrolladas, decreciendo el grado de desarrollo con el número de grupo tal que el G4 agrupa a los estados menos desarrollados. De la combinación de estas dos clasificaciones surgen 11 subgrupos y las provincias quedan distribuidas como lo muestra la tabla 3.

TABLA 3

Distribución de las provincias según área geográfica y grado de desarrollo

CABA	G1	CABA
Patagonia	G1	Tierra del Fuego; Santa Cruz; Chubut; Neuquén
	G2	Río Negro
Pampeana	G2	Buenos Aires; Córdoba
	G3	Santa Fe; Entre Ríos; La Pampa
Cuyo	G2	Mendoza
	G3	San Luis
	G4	San Juan
NEA	G4	Corrientes; Formosa; Chaco; Misiones
NOA	G3	Catamarca; La Rioja; Salta
	G4	Tucumán; Jujuy; Santiago del Estero

Fuente: elaboración propia con base en las regiones estadísticas del INDEC y la tipología de Riquelme y Kodric (2013).

Una de las variables que presenta efectos dispares según la provincia es el género de los estudiantes, la cual no es estadísticamente significativa en la mayoría de las jurisdicciones, pero que sí resulta mayormente explicativa en algunos subgrupos: CABA-G1, región Cuyo-G2 y región Pampeana-G2. Lo que tienen en común estos tres subgrupos es que los indicadores sociales y económicos de las provincias que los conforman se corresponden con los de mayor nivel de vida. Sin embargo, en los subgrupos G3 y G4 también hay casos aislados de provincias en las que el género resulta significativo (ver Formosa, Santa Fe y Misiones). Por ende, no se pueden relacionar los niveles de desarrollo con los patrones de género y asistencia a escuelas públicas o privadas. De este modo, no puede derivarse una conclusión general que permita explicar la influencia del género. Esto coincide con Villarroya y Escardíbul (2008), quienes restan relevancia a factores personales como el sexo y la edad, en contraposición a las variables familiares.

Sí puede afirmarse que, en los casos en que la variable “varón” presenta efectos estadísticamente significativos, su coeficiente es negativo; es decir, ser hombre disminuiría las probabilidades de asistir a una escuela de gestión

privada. Podría ser objeto de futuras investigaciones analizar esto en mayor detalle, ya que la literatura previa no ha sido concluyente (Escardíbul y Villarroya, 2009). Algunas investigaciones han encontrado una correlación positiva entre ser varón y asistir a escuelas de gestión privada (Ibáñez Martín, 2015; Villarroya y Escardíbul, 2008), mientras que otras han hallado lo contrario (Cámara, Decándido y Gertel, 2012; Krüger, 2011).

Por otra parte, ser nativo o hijo de nativos de Argentina no parece tener relación con la probabilidad de asistencia escolar, ya que la variable resultó ser no significativa en prácticamente todas las provincias, con excepción de CABA. Allí, ser argentino se vincula con una mayor probabilidad de asistir al sector privado, lo cual coincide con los hallazgos de otros estudios (Villarroya y Escardíbul, 2008). Si bien pueden esbozarse algunas ideas acerca del vínculo entre ser nativo y la asistencia a la escuela de gestión privada en CABA, quizás a partir de una posible asociación con el nivel socioeconómico familiar, se requeriría de una investigación específica sobre este tema para poder encontrar las razones que den cuenta del mismo. De todas maneras, el principal resultado aquí es que no se evidencia dicho vínculo en la mayor parte de las jurisdicciones.

Convivir con una familia compuesta por padre y madre también se presenta como una situación heterogénea entre provincias, ya que solo en el 54% de ellas la variable “familia nuclear” aparece como estadísticamente significativa. Si se observa el comportamiento por subgrupos, en la mayoría de las provincias de las regiones CABA y Pampeana la variable es significativa y lo mismo sucede en los subgrupos Patagonia-G2, Cuyo-G2 y NOA-G4.

En aquellas provincias donde la variable presenta efectos estadísticamente significativos, su coeficiente es positivo, reflejando que los estudiantes que conviven con ambos padres tienen mayor oportunidad de asistir a un centro privado. Sin embargo, no puede ignorarse que en prácticamente la mitad de los estados la variable no resultó ser significativa y que la evidencia previa no es consistente, ya que algunas investigaciones hallaron un efecto positivo (Krüger, 2011) y otras un impacto negativo (Escardíbul y Villarroya, 2009 y Villarroya y Escardíbul, 2008). De este modo, el principal resultado en relación con esta variable es la disimilitud entre jurisdicciones.

Una variable que aparece como no significativa en la mayoría de las provincias es el ámbito, urbano o rural, de la localidad en la que se ubica la escuela. Sin embargo, en la región Pampeana y en un subgrupo de la región de Cuyo (G2) la probabilidad de asistir al sector privado es mayor

en el contexto urbano, lo cual podría estar reflejando una mayor diversidad de la oferta educativa y disponibilidad de establecimientos privados, entre otras cuestiones. Este efecto positivo también fue hallado por Canals (2013) y Krüger (2011). Nuevamente, se observa discrepancia acerca de la significatividad de la variable entre jurisdicciones, pero en los estados donde la variable ha resultado ser relevante, se ha hallado el mismo impacto que en la literatura previa.

Asimismo, algunas de las variables que anteriormente se describieron como altamente homogéneas entre provincias presentan excepciones en el análisis por grupos. En relación con las vinculadas al nivel socioeconómico, pueden mencionarse la no significatividad de la variable “internet” en la región Patagonia y en los subgrupos Cuyo-G3, Cuyo-G4 y NOA-G3; la irrelevancia en la posesión de aire acondicionado en la región Patagonia, lo cual resulta esperable debido a las bajas temperaturas de dicha área geográfica; la no significatividad de “expectativa de trabajo” en CABA y la ambigüedad de este resultado en el subgrupo Pampeana-G3. Además, la variable “computadora”, también vinculada al nivel socioeconómico, no es significativa en el 75% de las provincias; pero sí lo es en CABA y en la mayoría de las provincias dentro del subgrupo región Pampeana-G2, y su signo es el esperado coincidiendo con “internet”: positivo.

Respecto de las variables relacionadas con el nivel cultural y clima educativo de los hogares, “escasez de libros” es mayormente significativa al interior de todos los subgrupos, con excepción de Patagonia-G4. Lo mismo sucede con las variables representativas del nivel educativo de los padres, con excepción del subgrupo Cuyo-G3 en el caso de que la madre tenga solo estudios secundarios o superiores incompletos.

En relación con la trayectoria previa de los alumnos, nuevamente aparece la homogeneidad entre grupos, con excepción de la repitencia en primaria en los subgrupos Patagonia-G2 y NOA-G4, y de la repitencia en secundaria en NEA-G4. A diferencia de otras variables vinculadas a la trayectoria previa como la repitencia o la asistencia al nivel inicial, la variable que indica si los estudiantes tienen materias previas, sí presenta gran heterogeneidad entre provincias y subgrupos de provincias, ya que solo es mayormente significativa en la mitad de estos últimos.

Por otro lado, la variable que refleja la distancia a la escuela resultó ser estadísticamente significativa solo en el 58% de las provincias, pero al analizarla por subgrupos se detecta mayor homogeneidad: es significativa

en la mayoría de las provincias que conforman 8 de los 11 subgrupos, con las excepciones de Patagonia-G2, GEA-G4 y NOA-G4. El signo que la acompaña es negativo, es decir que, a mayor lejanía de la escuela, menor probabilidad de asistir a un establecimiento de gestión privada. Este resultado difiere del hallado por Canals (2013) y Gallego y Hernando (2010), quienes argumentan que padres con mayor nivel educativo e ingresos tendrían una mayor posibilidad y predisposición a pagar por escuelas con ciertos atributos, por ejemplo, mejor composición socioeconómica del alumnado y mejores resultados escolares, y no se verían tan afectados por la cercanía de la escuela al hogar. Sin embargo, esta cuestión está muy vinculada a la realidad geográfica de cada localidad, ya que en muchos casos los alumnos que habitan zonas periféricas o rurales deben viajar largas distancias para acceder a una escuela secundaria. Si la escasez de oferta se registra principalmente donde habita la población más vulnerable, esto podría contribuir a explicar la asociación hallada. De todas formas, el tema merece un estudio más específico para indagar en la discrepancia con la evidencia previa.

Las variables que se vinculan a los denominados resultados educativos no-cognitivos –“ausentismo alto”, “interés por la escuela”, “autoconceptos en lengua y matemática” e “interés por la lectura”– presentan efectos muy heterogéneos entre provincias, con excepción de “interés por la escuela”, como ya se ha mencionado. Sin embargo, cabe resaltar algunos hallazgos: en CABA todas estas variables resultaron ser estadísticamente significativas; mientras que en la región Pampeana sucede algo similar, con excepción de “autoconcepto medio en lengua” e “interés por la lectura” en el subgrupo Pampeana-G3. En relación con los signos, en los subgrupos en los que dichas variables resultan relevantes se observa que las actitudes y disposiciones más favorables se asocian a una menor oportunidad de asistir a una escuela privada, lo cual resulta en principio inesperado. Si bien estos hallazgos se verifican en una minoría de los subgrupos, vale la pena considerar futuras investigaciones que busquen responder, entre otras, a las siguientes preguntas: ¿las escuelas de gestión pública incentivan en mayor medida a sus estudiantes?, ¿los alumnos de las escuelas estatales que logran permanecer escolarizados hasta el último año del nivel secundario, pese a que en promedio provienen de un origen social más desfavorecido, poseen mejores competencias no-cognitivas que contribuyen a su éxito escolar?

Respecto de las variables que reflejan las actividades extraescolares que realizan los alumnos, aquí predomina un resultado de no significatividad estadística, aunque pueden señalarse algunas cuestiones particulares. Sobre la variable “idiomas” se observa que es significativa en la mayoría de las provincias al interior de los subgrupos Cuyo-G2, NEA-G4, Pampeana-G2, NOA-G3 y G4. Por otro lado, en relación con la variable “actividades extraescolares”, solo es significativa en la mayoría de las provincias al interior de los subgrupos Cuyo-G3 y Pampeana-G2. En ambos casos, el signo que acompaña a estas variables es positivo, es decir que los estudiantes que toman clases fuera del colegio tienen más oportunidades de asistir a establecimientos de gestión privada.

En síntesis, el principal hallazgo de esta sección es que no existe homogeneidad entre jurisdicciones en relación con los factores que explican la asistencia a escuelas de un tipo de gestión u otra, confirmándose así la hipótesis inicialmente presentada. Asimismo, el segundo hallazgo, producto de este análisis exploratorio, muestra que en algunos casos el efecto marcado por las variables coincide con la evidencia previa, mientras que en otros no, dando lugar a un conjunto de nuevas preguntas de investigación para abordar a futuro.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo se ha analizado el vínculo entre las diferentes características de los estudiantes y sus hogares y la probabilidad de asistencia a centros educativos de gestión privada en cada una de las provincias de Argentina. Se trata de un estudio exploratorio que ha identificado factores que resultan significativos en la mayoría de las provincias y otros que parecen serlo solo en algunos casos. Así, el principal resultado a destacar es que se corrobora la hipótesis planteada inicialmente: la relación entre las diferentes variables y la probabilidad en cuestión no es homogénea entre estados. Se desprende, entonces, la necesidad de estimar a futuro modelos específicos para cada provincia, ya que los resultados obtenidos a partir de investigaciones a nivel nacional no son directamente extrapolables a cada contexto subregional.

De todas maneras, los resultados arrojan información precisa acerca de un comportamiento más homogéneo en el caso de algunas variables. Por un lado, puede concluirse que el estatus socioeconómico, educativo

y cultural de los hogares se vincula fuertemente y de forma directa con la probabilidad de asistencia a establecimientos del sector privado.

Por otra parte, se observa una relación entre la trayectoria educativa previa y la oportunidad de asistir al sector de gestión privada: haber transitado una mayor cantidad de años en el nivel inicial opera de manera positiva, mientras que haber repetido lo hace en sentido contrario. Así, dado que las variables que reflejan la trayectoria previa de los alumnos tienen un vínculo con las características socioeconómicas de los hogares (Formichella y Krüger, 2017; Gamboa y Krüger, 2016), se podría estar reflejando la siguiente relación: a mayor nivel socioeconómico, cultural y educativo, mayor probabilidad de asistir más años a nivel inicial, menor oportunidad de haber tenido un mal desempeño académico traducido en repitencia y mayor probabilidad de estar asistiendo a un establecimiento de gestión privada al finalizar el nivel educativo medio.

También, se han hallado relaciones que merecen ser atendidas en futuras investigaciones con el fin de poder dar mayores explicaciones acerca de sus causas. Por ejemplo, se observa que los estudiantes que asisten a establecimientos de gestión estatal poseen mejores resultados no-cognitivos y, entre estos, se destaca la homogeneidad entre provincias en relación con la variable “interés por la escuela”. Asimismo, ha quedado fuera del alcance de este trabajo indagar en posibles hipótesis que den cuenta de las excepciones halladas en la significatividad de algunas variables según el subgrupo analizado.

Finalmente, cabe mencionar algunas limitaciones del trabajo. En relación con la base de datos, el operativo Aprender no aporta información acerca del nivel de ingresos familiar o estatus ocupacional de los padres, ni distingue entre aquellas escuelas de gestión privada subvencionadas e independientes del financiamiento estatal. Tampoco informa sobre quienes no están incluidos en el sistema educativo, por lo cual no puede estudiarse el primer escalón relacionado con el acceso, ni acerca de la oferta de escuelas de cada localidad.

Por otra parte, no se conoce el grado de decisión que tienen las familias. Por ello, se ha planteado el análisis como el estudio de factores explicativos de la asistencia al sector de gestión privada, más que como un estudio de los “determinantes de la elección escolar”. Esta es otra cuestión que podría ser abordada a futuro, en donde una alternativa sería realizar abordajes de tipo cualitativo, para conocer las preferencias, valoraciones y lógicas

de decisión de las familias, en especial de las pertenecientes a diferentes clases sociales.

En suma, a partir del presente trabajo se ha logrado una aproximación al problema para cada una de las provincias argentinas y se han podido establecer algunas semejanzas y discrepancias entre las mismas. Queda para investigaciones futuras indagar con mayor profundidad en cada uno de los hallazgos.

Anexo

TABLA 1A

Estadísticas descriptivas por variables (datos agrupados)

Variable	GP	Varón	Nat.	Hacinam.	Urb.	FN	Int.	PC	AAc	EL	HSC_M	SC_M	ASC_P	SC_P	Trab	APJ
Valor=1	0.43	0.45	0.91	0.09	0.92	0.61	0.84	0.86	0.65	0.41	0.34	0.28	0.33	0.20	0.44	0.79
Valor=0	0.57	0.55	0.09	0.91	0.08	0.39	0.16	0.14	0.35	0.59	0.66	0.72	0.67	0.80	0.56	0.21

Variable	RP	RS	MP	AA	EL	IE	AAL	AML	AAM	AMM	ET	IL	Idioma	AE
Valor=1	0.07	0.17	0.33	0.53	0.19	0.82	0.13	0.74	0.13	0.78	0.46	0.35	0.14	0.67
Valor=0	0.93	0.83	0.67	0.47	0.81	0.18	0.87	0.26	0.87	0.22	0.54	0.65	0.86	0.33

Fuente: elaboración propia con base en datos de Aprender 2017.

TABLA 2A

Resultados por provincia según subgrupo

Variables	Regiones/Grupos										
	CABA G1	Tierra del Fuego	Santa Cruz	Patagonia G1	Chubut	Neuquén	Río Negro	G2	Mendoza	Cuyo G3	G4
Y: asistencia a sector privado	CABA	Tierra del Fuego	Santa Cruz	Patagonia G1	Chubut	Neuquén	Río Negro	G2	Mendoza	Cuyo G3	G4
X/Provincias	CABA	Tierra del Fuego	Santa Cruz	Chubut	Neuquén	Río Negro	Mendoza	San Luis	San Juan		
Varón	-0.29***	-0.43**	-0.37	-0.07	0.01	0.04	-0.25**	0.24	-0.27		
Nativo	0.51***	0.39	0.24	0.04	0.14	-0.08	-0.10	0.41	0.03		
Hacinamiento	-0.88***	-2.02***	-0.35	-1.58**	-0.70*	-1.13**	-0.58***	-0.92***	-0.82***		
Urbana	0.00	0.00	0.00	0.00	-0.25	0.38	0.86**	0.00	0.59		
Familia Nuclear (FN)	0.41***	-0.02	0.04	0.44**	0.28**	0.36***	0.20***	-0.15	0.09		
Internet	0.49***	1.06	0.26	0.41	0.73*	0.32	0.49***	-0.07	0.56***		

(CONTINÚA)

TABLA 2A / CONTINUACIÓN

Variables	Regiones/Grupos									
	CABA		Patagonia			G2		Cuyo		G4
	G1	Tierra del Fuego	Santa Cruz	Chubut	Neuquén	Río Negro	Mendoza	G3		
Y: asistencia a sector privado	CABA									
X/Provincias	CABA	Tierra del Fuego	Santa Cruz	Chubut	Neuquén	Río Negro	Mendoza	San Luis	San Juan	
Computadora	0.41***	0.39	1.69**	0.10	-0.91**	0.32	-0.12	-0.26	-0.11	
Aire acondicionado	0.78***	0.12	0.20	0.91***	0.63**	0.04	0.49***	0.80***	0.75***	
Escasez de libros	-0.30***	-0.22	-0.29	-0.37**	-0.49**	-0.92***	-0.32***	-0.58***	-0.27**	
HSL_M	0.45***	0.47**	0.73**	0.57***	0.15	0.58***	0.50***	0.18	0.44***	
SC_M	0.84***	1.12***	0.83**	0.87***	0.33	1.01***	0.75***	0.79***	0.72***	
HSL_P	0.35***	0.44*	0.04	0.39**	0.89***	0.48***	0.46***	0.53***	0.27**	
SC_P	0.84***	0.77**	0.58**	0.94***	0.90***	0.95***	0.74***	0.70***	0.67***	
Trabaja	-0.14***	-0.16	-0.13	-0.19*	-0.32**	-0.17	-0.04	-0.09	-0.17*	
APJ	0.53***	0.94**	0.85**	0.89***	0.44**	1.04***	0.61***	0.74***	0.81***	
RP	-0.20***	-1.43**	-0.65*	-1.59***	0.15	-0.08	-0.34**	-0.64**	-0.65***	
RS	-1.07*	-1.5***	-0.37	-1.29***	-1.00***	-0.96***	-0.52***	-0.52*	-0.46**	
MP	-0.45***	0.12	-0.84**	-0.30	-0.75***	0.09	-0.13	-0.20	-0.36***	
AA	0.16***	0.08	1.21***	0.26	1.14***	0.17	-0.06	0.25	0.23**	
EL	-0.95**	-0.81*	-0.68*	-0.69**	0.10	-0.32	-0.85***	-0.55**	-0.61***	
IE	-0.50***	-0.83***	-0.56**	-0.06	-0.51**	0.00	-0.58***	-0.48**	-0.42**	
AAL	-0.77***	-1.37**	0.34	-0.35	-1.07***	-0.57**	-0.29**	-0.35	-0.30*	
AML	-0.24***	-0.54*	0.14	0.13	-0.65**	-0.25	-0.11	-0.09	0.06	
AAM	-0.70**	-0.15	-1.32**	-0.48	-0.58	-0.70**	-0.36***	-0.17	-0.38	
AMM	-0.53***	-0.36	-1.17**	-0.38	-0.43	-0.41**	-0.30**	-0.05	-0.29*	
ET	-0.05***	-0.70***	-0.82***	-0.78***	-0.34	-0.31**	-0.21**	-0.46***	-0.22*	
IL	-0.34	-0.33*	-0.55**	-0.12	-0.41**	0.09	-0.06	-0.06	-0.12	
Idioma	0.10***	0.42*	0.04	0.28*	0.00	0.00	0.14*	0.20	0.12	
AE	0.00	0.10*	-0.17	0.24**	0.21	-0.19	0.08	-0.23**	0.06	
Constante	-1.04	-1.83	-2.62	-3.52***	-1.15	-2.68	-2.04***	-2.01**	-2.37***	

Variables	Regiones/Grupos								
	NEA			Pampeana					
	G4		Chaco	G2		G3			
Corrientes	Formosa	Misiones		Bs. As.	Córdoba	La Pampa	Entre Ríos	Sta. Fe	
Y: asistencia a sector privado									
X/Provincias	Corrientes	Formosa	Chaco	Misiones	Bs. As.	Córdoba	La Pampa	Entre Ríos	Sta. Fe
Varón	0.01	-0.34*	9	-0.19**	-0.29***	-0.28***	0.02	-0.11	-0.25***
Nativo	0.48**	-0.01	-0.07	0.01	9	0.19*	-0.06	-0.26	-0.12
Hacinamiento	-0.43**	-0.13	-0.42**	-0.46***	-0.92***	-0.94***	-0.90**	-0.54***	-0.42***
Urbana	-0.72**	1.88*	0.50	0.21	1.11***	1.04***	0.00	1.89***	0.48*
Familia Nuclear (FN)	0.03	0.20*	-0.04	0.08	0.29***	0.07**	0.17	0.24***	0.26***
Internet	0.57***	0.82***	0.29**	0.42***	0.44***	0.53***	-0.18	0.44***	0.39***
Computadora	0.16	0.20	0.12	0.02	0.25***	0.11*	-0.18	-0.09	-0.04
Aire acondicionado	0.19	0.08	0.44**	0.82***	0.71***	0.46***	0.25***	0.51***	0.53***
Escasez de libros	-0.50***	-0.41***	-0.46***	-0.41***	-0.55***	-0.41***	-0.54**	-0.35***	-0.31***

TABLA 2A / CONTINUACIÓN

Variables	Regiones/Grupos									
	Y: asistencia a sector privado	NEA G4			Pampeana					
		Corrientes	Formosa	Chaco	Misiones	Bs. As.	Córdoba	G2	La Pampa	Entre Ríos
HSL_M	0.27**	0.72***	0.28**	0.37***	0.31***	0.48***	-0.03	0.29***	0.32***	
SC_M	0.63***	1.14***	0.43**	0.52***	0.61***	0.77***	0.32**	0.42***	0.52***	
HSL_P	0.27***	0.31**	0.18	0.34***	0.23***	0.45***	0.02	0.19**	0.30***	
SC_P	0.60***	0.57***	0.45***	0.43***	0.69***	0.75***	0.42**	0.38***	0.71***	
Trabaja	-0.15*	-0.27**	-0.07	-0.09	-0.29***	-0.14***	0.07	-0.13*	-0.21***	
APJ	0.70***	0.88***	0.17	0.50***	0.48***	0.12**	0.31*	0.47***	0.46***	
RP	-0.55***	-0.50*	-0.29*	0.05	-0.62***	-0.68***	-0.84***	-0.58***	-0.27**	
RS	-0.25	-0.33	-0.56***	-0.26**	-0.94***	-0.68***	-0.56	-0.79***	-0.70*	
MP	-0.05	-0.36	-0.45***	-0.21**	-0.22***	-0.07	-0.10	-0.36***	-0.18**	
AA	0.24*	0.70	0.63***	-0.09	0.55***	-0.66***	-0.08	0.56***	0.17**	
EL	0.10	-0.60	-0.21	0.21	-0.47***	-0.51***	-0.71**	-0.78***	-0.32**	
IE	-0.72***	-0.53	-0.30**	-0.49***	-0.51***	-0.36***	-0.02	-0.36***	-0.53***	
AAL	0.03	-0.18	-0.31*	-0.22	-0.40***	-0.15	-0.58**	-0.24*	-0.25**	
AML	0.11	0.11	-0.18	-0.08	-0.06**	-0.02	0.02	-0.13	-0.09	
AAM	-0.21	0.44	-0.11	-0.23*	-0.66***	-0.65***	-0.06	-0.49***	-0.38***	
AMM	-0.22	0.52**	-0.19*	-0.07	-0.41***	-0.36***	-0.21	-0.22*	-0.27***	
ET	-0.24**	-0.34**	-0.27**	-0.22***	0.00	-0.20***	-0.41**	-0.54***	-0.06	
IL	-0.17**	-0.28**	-0.01	-0.18**	-0.17***	-0.09**	-0.20**	0.00	-0.16***	
Idioma	0.46***	0.20	0.42***	0.30***	0.34***	0.17**	0.36**	0.10	0.28***	
AE	-0.09	0.01	0.01	0.00	0.09***	0.09**	0.02	0.10	0.03	
Constante	-1.67***	-5.65***	-2.29***	-1.49***	-2.25***	-1.33***	-0.33	-1.34***	-1.30***	

Variables	Regiones/Grupos					
	Y: asistencia a sector privado	NOA				
		G3		G4		
X/Provincias	Catamarca	La Rioja	Salta	Tucumán	Jujuy	Santiago del Estero
Varón	-0.31	-0.26	-0.16	-0.14	-0.07	0.08
Nativo	-0.83**	0.11	0.03	0.00	-0.12	-0.49**
Hacinamiento	-0.77**	-0.25	-0.41***	-0.69***	-0.75***	-0.34**
Urbana	0.00	-1.08	0.77	2.26***	0.58	0.59
Familia Nuclear (FN)	0.13	-0.01	0.15**	0.05	0.12*	0.12**
Internet	0.26	-0.01	0.87***	0.46***	0.87***	0.29**
Computadora	-0.07	0.14	0.08	0.08	0.25**	-0.14
Aire acondicionado	1.03**	0.49*	0.24	0.94***	0.63***	0.33**
Escasez de libros	-0.37**	-0.75***	-0.46***	-0.45***	-0.26**	-0.32***
HSL_M	0.46**	0.37**	0.48***	0.31***	0.67***	0.32***
SC_M	0.74***	0.68***	0.94***	0.60***	1.03***	0.58***

(CONTINÚA)

TABLA 2A / CONTINUACIÓN

Variables	Regiones/Grupos					
	G3		NOA		G4	
Y: asistencia a sector privado						
X/Provincias	Catamarca	La Rioja	Salta	Tucumán	Jujuy	Santiago del Estero
HSI_P	0.55***	0.34**	0.57***	0.50***	0.74***	0.36***
SC_P	0.50**	0.82***	0.88***	0.73***	0.91***	0.53***
Trabaja	-0.20	-0.19*	-0.28***	-0.34***	-0.33***	-0.08
APJ	1.05***	0.44*	0.72***	0.61***	0.71***	0.10
RP	-0.20	-0.64**	-0.18	-0.24	-0.42	-0.42***
RS	-0.91***	-0.50	-0.64***	-0.43***	-0.44**	-0.84***
MP	-0.50***	-0.03	-0.36***	-0.06	-0.41**	-0.15**
AA	0.58**	-0.28	0.11	0.42***	-0.06	0.37***
EL	-0.39*	-0.73***	0.25	-0.06	-0.15	-0.27
IE	-0.41**	-0.56***	-0.61***	-0.49***	-0.56***	-0.46***
AAL	-0.13	-0.34	-0.10	-0.31**	0.02	-0.40***
AML	0.08	-0.16	0.13	-0.12	0.11	-0.04
AAM	-0.59**	-0.38	-0.17	-0.18	-0.32	-0.49***
AMM	-0.40**	-0.17	-0.14	-0.08	0.06	-0.40***
ET	-0.42	-0.41**	-0.32***	-0.25***	-0.12	-0.31***
IL	0.02	-0.07	-0.10*	-0.08	-0.18**	0.19**
Idioma	0.11	0.75***	0.17**	0.01	0.32**	0.29**
AE	-0.02	-0.09	0.07	-0.03	-0.19**	-0.07
Constante	-1.50**	-0.65	-2.95***	-3.83***	-3.62***	-0.49

Significatividad estadística: *10%, ** 5%; ***1%.

Fuente: elaboración propia con base en datos de Aprender 2017.

TABLA 3A

Bondad de ajuste y pseudo R² por provincia

Provincia	Observaciones (N)	Sensibilidad	Especificidad	Capacidad predictiva	Pseudo R ²
CABA	21 596	0.8904	0.6189	0.7931	0.31
Buenos Aires	10 6876	0.794	0.6586	0.7319	0.22
Catamarca	4 096	0.5183	0.8777	1	0.23
Córdoba	31 415	0.7443	0.7015	0.7227	0.21
Corrientes	8 610	0.333	0.9369	0.7922	0.18
Chaco	9 013	0.2082	0.9669	0.8117	0.14

TABLA 3A

Provincia	Observaciones (N)	Sensibilidad	Especificidad	Capacidad predictiva	Pseudo R ²
Chubut	4 140	0.3768	0.9523	0.846	0.27
Entre Ríos	10 575	0.5663	0.8404	0.7468	0.21
Formosa	5 277	0.302	0.9753	0.8802	0.27
Jujuy	7 226	0.3892	0.9418	0.8296	0.26
La Pampa	2 757	0.2713	0.9228	0.7298	0.11
La Rioja	3 945	0.1707	0.9703	0.8286	0.17
Mendoza	14 133	0.5205	0.8772	0.7693	0.21
Misiones	1 0618	0.4723	0.8819	0.7552	0.17
Neuquén	2 234	0.4823	0.9126	0.792	0.21
Río Negro	3 904	0.5416	0.8849	0.7846	0.22
Salta	13 369	0.4898	0.9172	0.8094	0.25
San Juan	5 440	0.5715	0.8739	0.7783	0.22
San Luis	4 257	0.3571	0.9333	0.79	0.19
Santa Cruz	1 028	0.7056	0.7771	0.7454	0.26
Santa Fe	20 833	0.6885	0.6902	0.6894	0.15
S. del Estero	9 023	0.4685	0.8794	0.7449	0.16
Tucumán	14 051	0.652	0.8449	0.777	0.27
T. del Fuego	1 255	0.6545	0.8453	0.7748	0.26

Fuente: elaboración propia con base en datos de Aprender 2017.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Es relevante no reportar únicamente el porcentaje de predicciones correctas de valo-

res positivos, dado que podría suceder que el modelo fuera incapaz de predecir los negativos (Wooldridge, 2001). En el presente estudio, el porcentaje de pronósticos correctos es importante en ambos casos.

Referencias

- Aedo, Cristian (1996). "Calidad de la educación y elementos de mercado", en *Educación en Chile: un desafío de calidad*, Santiago de Chile: Enersis, pp 57-130.
- Bast, Joseph y Walberg, Herbert (2004). "Can parents choose the best schools for their children?", *Economics of Education Review*, vol. 23, núm. 4, pp. 431-440.

- Bell, Courney (2009). "All choices created equal? The role of choice sets in the selection of schools", *Peabody Journal of Education*, vol. 84, núm. 2, pp. 191-208.
- Bertola, Giuseppe y Checchi, Daniele (2013). "Who chooses which private education? Theory and international evidence", *Labour*, vol. 27, núm. 3, pp. 249-271.
- Bonal, Xavier y Bellei, Cristian (2018). "Introduction: The renaissance of school segregation in a context of globalization", en X. Bonal y C. Bellei (eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*, Londres: Bloomsbury Academic, pp. 123-154.
- Buchbinder, Nicolás; McCallum, Axel y Volman, Víctor (2019). *El estado de la educación en la Argentina*, Buenos Aires: Argentinos por la Educación. Disponible en: https://argentinosporlaeducacion.org/wp-content/uploads/2022/02/El_estado_de_la_educacion_Argentina.pdf
- Cámara, Florencia; Decándido, Gonzalo y Gertel, Héctor (2012). "Influencia de la oferta de actividades extracurriculares en la elección de escuelas privadas: un enfoque de efectos fijos por país en América Latina", ponencia presentada en la Reunión Anual de la Asociación Argentina de Economía Política 2012, Trelew, Argentina, 14-16 de noviembre. Disponible en <https://aaep.org.ar/anales/works/works2012/Camara.pdf>
- Canales, Manuel; Bellei, Cristian y Orellana, Víctor (2016). "¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 42, núm. 3, pp. 89-109.
- Canals, Catalina (2013). *Factores sociales y geográficos que inciden en la elección de escuela*, tesis para optar al título profesional de socióloga, Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Chakrabarti, Rajashri y Roy, Joydeep (2010). "The economics of parental choice", *Economics of Education*, núm. 3, pp. 336-342.
- Checchi, Daniele y Jappelli, Tullio (2004). *School choice and quality*, CSEF Working Papers 91, Nápoles: University of Naples-Centre for Studies in Economics and Finance. Disponible en <https://ideas.repec.org/p/sef/csefwp/91.html>
- Danhier, Julien (2018) "How big is the handicap for disadvantaged pupils in segregated schooling systems?", *British Journal of Educational Studies*, vol. 66, núm. 3, pp. 341-364.
- Dearden, Lorraine; Ryan, Chris y Sibieta, Luke (2011). "What determines private school choice? A comparison between the United Kingdom and Australia", *Australian Economic Review*, vol. 44, núm. 3, pp. 308-320.
- Escardíbul, Oriol y Villarroja, Anna (2009). "The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data", *Journal of Education Policy*, vol. 24, núm. 6, pp. 673-695.
- Formichella, María Marta y Krüger, Natalia (2017). "Reconociendo el carácter multifacético de la educación: los determinantes de los logros cognitivos y no-cognitivos en la escuela media argentina", *El Trimestre Económico*, vol. 84, núm. 333, pp. 165-191. <https://doi.org/10.20430/ete.v84i333.266>
- Gallego, Francisco y Hernando, Andrés (2010). *School choice in Chile: Looking at the demand side*, Documento de Trabajo núm. 356, Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile. Disponible en https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1725911

- Gamallo, Gustavo (2011). “Mercantilización del bienestar. Hogares pobres y escuelas privadas”, *Revista de Instituciones, Ideas y Mercados*, núm. 55, pp. 189-233.
- Gamboa, Luis Fernando y Krüger, Natalia (2016). “¿Existen diferencias en América Latina en el aporte de la educación preescolar al logro educativo futuro?: PISA 2009-2012”, *Revista CEPAL*, núm. 118, pp. 85-100.
- Gasparini, Leonardo; Jaume, David; Serio, Monserrat y Vázquez, Emmanuel (2011). “La segregación entre escuelas públicas y privadas en Argentina. Reconstruyendo la evidencia”, *Desarrollo Económico*, vol. 51, núms. 202-203, pp. 189-219.
- Goldring, Ellen y Phillips, Kristie (2008). “Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice”, *Journal of Education Policy*, vol. 23, núm. 3, pp. 209-230.
- Gómez Schettini, Mariana (2007). “La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires”, en: M. Narodowski y G. Schettini (eds.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Gottau, Verónica (2020). *Sapos de otro pozo. Cultura postmaterialista y elección de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Graham, Jhon (2009). “Missing data analysis: making it work in the real world”, *Annual Review of Psychology*, vol. 60, núm. 1, pp. 549-576.
- Greene, Willam (2003). *Econometric analysis*, 5th ed, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Hemmert, Giselmara; Schons, Laura; Wieseke, Jan y Schimmelpfennig, Heiko (2018). “Log-likelihood-based pseudo- R^2 in logistic regression: Deriving sample-sensitive benchmarks”, *Sociological Methods & Research*, vol. 47, núm. 3, pp. 507-531. <https://doi.org/10.1177/0049124116638107>
- Ibáñez Martín, María María (2015). “Segmentación educativa: una estimación para la última década en Argentina”, *Estudios Económicos*, vol. 32, núm. 64, pp. 53-82.
- Jaume, David (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar argentina*, Documento de Trabajo núm. 143, La Plata: Centro de Estudios Distributivos, Laborales y Sociales Disponible en: <http://cedlas.econo.unlp.edu.ar/esp/areas-de-trabajo.php?idA=8>
- Judzik, Darío y Moschetti, Mauro (2016). “¿Una segunda fase de privatización de la matrícula escolar? Los sectores populares y la educación privada en la Ciudad de Buenos Aires”, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 2, pp. 197-211.
- Krüger, Natalia (2011). “The segmentation of the argentine education system: evidence from PISA 2009”, *Regional and Sectoral Economic Studies*, vol. 11, núm. 3, pp. 41-64.
- Krüger, Natalia (2014). “Más allá del acceso: segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino”, *Cuadernos de Economía*, vol. 33, núm. 63, pp. 513-542.
- Krüger, Natalia (2019). “La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 8, pp. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Krüger, Natalia y Formichella, María Marta (2012). “Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio”, *Perspectivas*, vol. 6, núm. 1, pp. 113-144.
- Krüger, Natalia; Ibáñez Martín, María María y Formichella, María Marta (2016). “Elección escolar e inequidad educativa en el aglomerado Bahía Blanca-Cerri”, en S. London y S. M. Pérez (comps.), *Los pilares del desarrollo económico: salud, educación y empleo*, Bahía Blanca: EdiUNS.
- Krüger, Natalia; McCallum, Axel y Volman, Víctor (2022). “La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 176, pp. 22-44.
- Llach, Juan José; Roldán, Flavia y Montoya, Silvia (2000). *Educación para todos*. Buenos Aires: IERAL.
- Long, James y Toma, Eugenia (1988). “The determinants of private school attendance, 1970-1980”, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 70, núm. 2, pp. 351-357.
- López, Néstor (2006). “Desigualdades sociales y educativas en América Latina: algunas señales para repensar las políticas en la región”, en X. Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina ¿Hacia una nueva agenda política?*, Barcelona: CIDOB, pp. 143-165.
- Ministerio de Educación (2006). *Ley N°26.206 de Educación Nacional*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Poder Ejecutivo-Ministerio de Educación.
- Morduchowicz, Alejandro (2002). “(Des)regulación y financiamiento de la educación privada en Argentina”, en L. Wolf, P. González y J. Navarro (eds.), *Educación privada y política pública en América Latina*, Santiago de Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe/Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 107-142.
- Morduchowicz, Alejandro (2019). “El financiamiento educativo argentino”, *Propuesta Educativa*, núm. 52, pp. 11-23.
- Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cyntia y Graña, Raquel (2023). “Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en América Latina y el Caribe”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 23, núm. 1, pp. 87-117.
- Narodowski, Mariano; Gottau, Verónica y Moschetti, Mauro (2016). “Quasi-State monopoly of the education system and socio-economic segregation in Argentina”, *Policy Futures in Education*, vol. 14, núm. 6, pp. 687-700.
- Narodowski, Mariano; Moschetti, Mauro y Gottau, Verónica (2017). “El crecimiento de la educación privada en Argentina: ocho explicaciones paradigmáticas”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 47, núm. 164, pp. 414-441.
- Narodowski, Mariano y Gottau, Verónica (2017). “Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia”, *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 157, pp. 34-51.
- OECD (2019a). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*, París: OECD Publishing.
- OECD (2019b). *Balancing school choice and equity: An international perspective based on PISA*, París: OECD Publishing.

- Orellana, Víctor; Caviedes, Sebastian; Bellei, Cristian y Contreras, Mariana (2018). “La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura”, *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, pp. 1-19.
- Palardy, Gregory (2020). “The impact of socioeconomic segregation in U.S. high schools on achievement, behavior, and attainment and the mediating effects of peers and school practices”, en J. E. Hall, A. Lindorff y P. Sammons (eds.), *International perspectives in educational effectiveness research*, Cham: Springer, pp. 109-132.
- Piovani, Juan Antonio y Salvia, Agustín (eds.) (2018). *La Argentina en el siglo XXI: cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta nacional sobre la estructura social*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Riquelme, Graciela y Kodric, Axel (2013). *Deuda social educativa. Atención del derecho a la educación*, Buenos Aires: Lumiere.
- Rodríguez Rocha, Eduardo (2014). “El rol de las elecciones educativas en la transición a la educación media superior en la Ciudad de México”, *Revista Latinoamericana de Población*, año 8, núm. 15, pp. 119-144.
- Rogero-García, Jesús, y Andrés-Candelas, Mario (2020). “School choice and post hoc family preference in Spain: Do they match up?”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 28, núm. 3. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4354>
- Santos, Humberto y Elacqua, Gregory (2016). “Segregación socioeconómica escolar en Chile: elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico”, *Revista CEPAL*, núm. 119, pp. 133-148.
- Segnana, Juan y Adrogué, Cecilia (2021). “Factores socioeconómicos del hogar en la elección del tipo de gestión del establecimiento educativo en Argentina”, *Páginas de Educación*, vol. 14, núm. 1, pp. 112-126.
- Solís, Patricio; Rodríguez Rocha, Eduardo y Brunet, Nicolás (2013). “Orígenes sociales, instituciones, y decisiones educativas en la transición a la educación media superior. El caso del Distrito Federal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.
- StataCorp (2015). *Stata: Release 14. Statistical Software*, College Station, Texas: StataCorp LP.
- Steinberg, Cora; Cetrángolo, Oscar y Gatto, Francisco (2011). *Desigualdades territoriales en la Argentina. Insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Tiramonti, Guillermina (2007). “Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar”, en Narodowski y G. Schettini (eds.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo.
- Vega-Bayo, Ainhoa y Mariel, Petr (2018). “School choice across different regions of Spain”, *Hacienda Pública Española*, vol. 227, pp. 11-36.
- Veleda, Cecilia (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*, Buenos Aires: La Crujía.
- Villarroya, Anna y Escardíbul, Oriol (2008). “Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España”, *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 2, pp. 1-26.

- Wooldridge, Jeffrey (2001). *Introducción a la econometría: un enfoque moderno*, Madrid: Thomson Learning.
- Zancajo, Adrián y Bonal, Xavier (2022). “Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation”, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 52, núm. 8, pp 1241-1258.
- Ziegler, Sandra (2007). “Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina”, M. Narodowski y M. Gómez Schettini (eds.), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*, Buenos Aires: Prometeo, pp. 79-100.

Artículo recibido: 14 de septiembre de 2023

Dictaminado: 11 de enero de 2024

Segunda versión: 3 de abril de 2024

Aceptado: 7 de abril de 2024

ENTRE NECESIDADES Y LUJOS

El gasto educativo de los hogares en México

PEDRO IGNACIO ROSAS-MEDINA

Resumen:

La investigación microeconómica sobre el gasto privado en bienes y servicios educativos muestra que la variación en los niveles de inversión corresponde a diferencias en el ingreso, características sociodemográficas y al número de miembros de los hogares. Sin embargo, son escasos los estudios al respecto en América Latina, en los que además se explore la elasticidad del ingreso en la demanda educativa. Este trabajo aborda esta brecha en México, utilizando datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de 2020. A través de curvas de Engel y análisis de regresión tobit, el trabajo expone los valores asignados a la educación según rasgos familiares. Concretamente, los resultados muestran que, al acercarnos a hogares económicamente más ricos, la educación deja de ser un bien superior, sin llegar a ser un bien de necesidad. Adicionalmente, los resultados muestran evidencia de sesgos de género opuestos a aquellos apuntados en la literatura especializada.

Abstract:

The microeconomic research about private expenditures on educational goods and services shows that the variation in investment levels reflects differences in income, socio-demographic characteristics, and the average number of household members. There are few studies in Latin America, however, that also explore the income elasticity of educational demand. This article addresses this important gap in Mexico, using data from the 2020 National Survey of Household Income and Expenditures. By means of Engel curves and tobit regression analysis, this article outlines the values assigned to education according to family traits. In particular, the results show that, as we focus on economically wealthier households, education is no longer a superior good, without becoming a necessity good. In addition, the data show evidence of gender differences that are opposite to those pointed out in the peer-reviewed literature.

Palabras clave: gasto educativo; desigualdad; encuestas; México.

Keywords: educational expenditure; inequality; surveys; Mexico.

Pedro Ignacio Rosas Medina: candidato a doctor en Investigación en Ciencias Sociales con mención en Ciencias Políticas, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica de México, Ciudad de México, México.
CE: pedro.rosas@estudiante-flacso.mx / <https://orcid.org/0000-0003-3531-6307>

Introducción

En Latinoamérica como en otras regiones del globo, la adopción de sistemas educativos públicos ha permitido disminuir costos privados asociados a la inscripción, el progreso y el egreso entre niveles definidos como obligatorios (Acosta y Nogueira, 2017). Sobre este particular, México destaca debido a diversas razones. Desde la década de 1980, los distintos gobiernos han priorizado la expansión de oportunidades de acceso a la enseñanza básica, media superior y, en cierto modo, a la superior, con costos mínimos relacionados con la matriculación en instituciones públicas (Martínez Rizo, 2001; Barro y Lee, 2013; Ornelas, 2013; Acerenza y Gandelman, 2019). Sin embargo, adicional a la existencia de una importante oferta educativa privada, las familias mexicanas usualmente incurren en gastos directos e indirectos –compra de libros de textos complementarios, útiles escolares, uniformes o transporte– incluso cuando las y los estudiantes¹ acuden a planteles públicos (Kostakis, 1990; Bracho, 1995; Bracho y Zamudio, 1997; Acerenza y Gandelman, 2019). En este sentido, el estudio del gasto de los hogares en la educación es un tema de elevada importancia de políticas públicas. A pesar de que altos niveles de inversión privada –a nivel de los hogares– no implicarían necesariamente un incremento en la calidad de los ciudadanos, nos hablaría de su esfuerzo económico frente a distintas posibilidades educativas públicas y, directamente, del estado de la formación del capital humano de la sociedad.

Desde mediados del siglo XX la investigación educativa derivada desde la economía comenzó a desarrollar reflexiones en torno a lo que se denominó la teoría del capital humano. Desde esta perspectiva, la educación adquirida se retoma como un derecho y, fundamentalmente, como el resultado de decisiones individuales, familiares o sociales, ante limitaciones impuestas, por ejemplo, a través del mercado (Busemeyer, 2015). De aquí han emergido dos agendas de investigación relacionadas con el consumo de bienes y servicios de naturaleza educativa, así como con los resultados de dicha inversión. En principio, la adquisición de mayores niveles de enseñanza –a través del gasto en educación– se ha relacionado con los ingresos monetarios futuros (Gunderson y Oreopolous, 2020). Con base en la obra de Becker (1993) y Mincer (1974), la estimación de retornos a la inversión educativa ha encontrado razones de su popularidad en las implicaciones financieras, de eficiencia y equidad reveladas (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Sin embargo, con base en esta, ha surgido una segunda corriente,

argumentando que además de la cantidad de consumo educativo existen diferencias significativas relacionadas con la calidad de la enseñanza adquirida, que podrían tener importantes efectos sobre resultados cognitivos y laborales futuros (Hoekstra, 2020).

En esta investigación, retomo la distinción anterior desplazando el foco de los resultados monetarios, cognitivos o sociales, con el objetivo de centrarme en la sensibilidad del consumo educativo de los hogares en México ante cambios en su situación económica, composición demográfica y características relacionadas con el principal proveedor familiar de recursos económicos. Dicho de otro modo, ¿cómo varía la demanda de educación en respuesta a los cambios en los ingresos y gastos de los hogares mexicanos? Aún más, ¿qué influencia guarda el género del jefe del hogar sobre la elasticidad de la demanda educativa, y cómo afecta la distribución del gasto entre niñas o niños? Finalmente, el gasto en educación, ¿se comporta como un bien inferior o superior para las familias más pobres y ricas?

Con el propósito de abordar estas interrogantes, el análisis se sirve de datos de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares de México (ENIGH) de 2020. De aquí, la investigación genera dos importantes contribuciones a la literatura microeconómica de la educación en la región latinoamericana. En primer lugar, la estimación y construcción de curvas de Engel permitirán representar la relación entre el nivel de ingresos de las viviendas mexicanas y la cantidad de consumo educativo; no obstante, el tratamiento adoptado en este trabajo dará pauta a la inclusión de una elevada proporción de hogares para los cuales el gasto educativo privado reportado fue nulo en el periodo de implementación de la ENIGH 2020; con ello, los resultados mostrados desde esta aproximación metodológica otorgarán estimaciones más precisas acerca de la relación de interés. En segundo lugar, la investigación contribuye a un campo que en la región latinoamericana, y en este caso específicamente México, no ha tenido la misma atención que en naciones desarrolladas. En efecto, a excepción de exploraciones avanzadas por Schmelkes, González, Rojo y Rico (1983) o Bracho (1995), el estudio del consumo educativo por hogar, su sensibilidad ante el ingreso y variación, dadas las características sociodemográficas de las familias, ha sido casi inexistente en las últimas décadas.

El artículo se estructura en cuatro secciones adicionales a la presente introducción. En la primera se hace una revisión sistemática de la literatura

encontrada a nivel internacional, regional y nacional, respecto de la elasticidad de la demanda educativa por hogar. A continuación, se describen los datos y principales variables a utilizar durante el análisis. No obstante, en esta línea hay dos pausas antes de la presentación de resultados: la primera describe los modelos a estimar con el objetivo de construir curvas de Engel y analizar los patrones de consumo educativo ante niveles de ingreso particulares; la segunda describe el inconveniente de censura de datos encontrado y especifica la técnica de estimación empleada para solventarlo. Con base en ello, se muestran los hallazgos derivados del análisis descriptivo o exploratorio y econométrico, desde donde se perfilan las principales conclusiones de esta investigación.

Literatura relacionada

La examinación formal del vínculo entre la educación y el ingreso es reciente, a pesar de que sus raíces encuentran en economistas como A. Smith, o A. Marshall sus primeros exponentes (Psacharopoulos y Patrinos, 2018). Investigaciones desde la economía de la educación han develado el importante efecto que guarda la inversión presente sobre la formación educativa recibida en los retornos financieros futuros tanto para países desarrollados (Gunderson y Oreopolous, 2020) como para naciones en vías de desarrollo (Acosta, Cruses, Galiani y Gasparini, 2019; Patrinos y Psacharopoulos, 2020). Sin embargo, como fue anticipado, este trabajo –más allá de concentrar la atención sobre dicho fenómeno– se centrará en el esfuerzo económico relacionado con la adquisición educativa de los hogares y los cambios que esta sufre en función de factores como el ingreso o las características sociodemográficas de las viviendas.

Desde finales del siglo XX, la literatura microeconómica ha expuesto tendencias del gasto privado en naciones alrededor del globo. En su obra seminal, Hashimoto y Heath (1995) analizaron las elasticidades del ingreso familiar en relación con el gasto educativo de hogares en Japón. En una línea similar, Tilak (2002) se interesó en la descripción del comportamiento de consumo educativo de viviendas en áreas rurales de la India. Por su lado, con base en el caso de la enseñanza superior gratuita y para todas(os) en Grecia, Psacharopoulos y Papakonstantinou (2005) examinaron patrones de gasto hacia miembros de hogares en preparación para el ingreso al nivel superior. En cambio, Tansel y Bircan (2006), al igual

que Acar, Günalp y Cilasun (2016), analizaron determinantes de inversión privada en la matrícula escolar para hogares en Turquía. Finalmente, Rizk y Owusu-Afriyie (2014) tomaron el caso de Egipto y evaluaron el efecto del ingreso –en correspondencia con diversas características sociodemográficas– sobre patrones de asignación de gastos educativos entre niñas y niños en edad escolar.

Mientras estas obras proveen una visión detallada de cómo los gastos privados en educación varían con los cambios en los ingresos de las familias y las características intrínsecas de estas, estudios similares han procurado examinar también el sesgo de género en esta clase de dinámicas. En India, Kingdon (2005), Zimmermann (2012) y Saha (2013) encontraron claras manifestaciones de disparidades basadas en el género, especialmente a través de dejar fuera de la escuela a niñas. Por su lado, Yueh (2006) evaluó el sesgo de género entre viviendas de China, develando una fuerte consistencia entre sus hallazgos, y las preferencias intertemporales de las madres y los padres según las teorías del capital humano. Finalmente, Kornrich y Furstenberg (2013), en una línea similar, examinaron la forma en que los gastos privados variaban a lo largo de, aproximadamente, 30 años y entre distintas composiciones de género en hogares de Estados Unidos de América.

Con diferencia, la región Latinoamericana ha despertado menor interés entre la literatura especializada. De Carvalho y Kassouf (2009), por ejemplo, examinaron sesgos de género en decisiones familiares hacia el gasto educativo de miembros en edad de estudiar, e inscritos al sistema educativo brasileño entre 2002 y 2003. En la misma línea, Masterson (2012) centró su trabajo en la detección del mismo tipo de disparidad en las decisiones económicas del hogar, utilizando el caso de Paraguay bajo una muestra de 2000-2001. Finalmente, entre estas investigaciones, únicamente se encuentra la de Acerenza y Gandelman (2019), donde se provee la caracterización del gasto por hogar en educación, sin utilizar un único caso de estudio, permitiendo expandir las conclusiones hacia 12 naciones latinoamericanas y Estados Unidos entre 2003 y 2014.

En este panorama, la investigación interesada sobre las dinámicas del gasto educativo en México ha estado limitada tanto en número como en alcance. Schmelkes *et al.* (1983), por ejemplo, encontraron a través de un estudio exploratorio que el gasto en infraestructura, y corriente, de madres

y padres sobre hijos en edad de estudiar era creciente en relación con la pobreza. Por su lado, Llamas (1993) mostró que, a pesar de que entre los estratos más pobres de México, el gasto educativo era menor que entre aquellos hogares más ricos, la carga financiera era explicada por el nivel de enseñanza asistido. Entre ambos, Bracho y Zamudio (1997) y Bracho (1995) revelaron que, aun pareciendo mínimos, los montos destinados a la educación mantenían un peso elevado con respecto al total de inversiones realizadas por hogar, especialmente entre aquellos con ingresos más bajos. Con base en estas investigaciones, el presente análisis contribuye metodológica y empíricamente sobre un campo poco explorado en México y la región.

Datos y método

El análisis presentado en esta investigación se desarrolla con base en datos provenientes de la ENIGH, conducida por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía de México (Inegi, 2020) y aplicada entre los meses de agosto y noviembre de 2020. La encuesta se construye a través de un marco de muestreo de viviendas, conformado por conglomerados denominados unidades primarias de muestreo, y cuenta con cortes urbanos y rurales para brindar resultados a nivel federal y subnacional. En esta edición, la ENIGH tuvo un alcance de 105,483 viviendas, entre las cuales se encontraron un total de 106,846 hogares. Sin embargo, para esta investigación se tomaron únicamente casos con entrevista completa, llevando a una muestra inicial de 89,006 hogares: 55,473 en localidades urbanas y 33,533 ubicados en asentamientos rurales.

La tabla 1 muestra estadísticas descriptivas de las principales variables utilizadas. Con base en los hogares seleccionados, se utilizaron dos criterios de exclusión adicionales, siguiendo recomendaciones encontradas en la literatura especializada (Aguiar y Bils, 2015; Acerenza y Gandelman, 2019). Específicamente, la estimación de elasticidades se limitó a hogares por encima y debajo del 5% de la distribución del ingreso, cuyo principal proveedor económico contaba con una edad entre los 25 y 65 años. De esta manera, en total, fueron recuperados 61,934 hogares. Finalmente, debido al persistente sesgo hacia la derecha entre las variables monetarias referentes al ingreso, el gasto total de la vivienda, y el gasto educativo de estas, se procedió a una transformación logarítmica.

TABLA 1
Estadísticas descriptivas

	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	SD
Tamaño del hogar					
Muestra completa	1	25	3.54	3	1.81
Muestra reducida	1	19	3.77	4	1.74
Miembros masculinos					
Muestra completa	0	13	1.72	2	1.13
Muestra reducida	0	10	1.84	2	1.12
Miembros femeninos					
Muestra completa	0	12	1.82	2	1.18
Muestra reducida	0	11	1.92	2	1.18
Ingreso corriente del hogar					
Muestra completa	0	10 702 108.4	47 839.48	35 173.00	71 276.03
Muestra reducida	10 470.78	125 004.4	43 108.75	36 787.18	24 922.04
Ingreso corriente per cápita					
Muestra completa	0.2	6 406 777.40	164 77.47	11 144.98	34 173.12
Muestra reducida	1003.28	124 879.7	14 120.28	10 787.17	11 809.26
Gasto monetario del hogar					
Muestra completa	1	1 007 113.50	28 229.95	22 107.01	25 610.94
Muestra reducida	1	638 183.10	27 929.99	23 518.57	19 415.63
Gasto monetario per cápita					
Muestra completa	0.25	469 338.30	9 670.34	6 722.30	11 374.01
Muestra reducida	0.25	283 702.70	9 138.99	6 669.20	9 184.35
Gasto educativo del hogar					
Muestra completa	1	811 452.60	1 497.71	1	6 353.51
Muestra reducida	1	158 517.10	1 458.97	1	4 531.24
% de gastos educativos					
Muestra completa	0.01	100	3.48	0.01	8.93
Muestra reducida	0.01	100	3.88	0.01	8.94

Nota: la muestra completa corresponde a $n = 89,006$; mientras que la reducida cuenta con $n = 61,934$. El ingreso corriente y los gastos monetarios totales reportados por el hogar corresponden a cálculos verificados por la ENIGH 2020. El ingreso corriente per cápita, el gasto per cápita y la proporción del gasto educativo del hogar dividido entre el gasto monetario total de este, corresponden a cálculos propios.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH, 2020 (Inegi, 2020).

Entre las variables disponibles, destacan dos en importancia para este estudio: el gasto de los hogares en bienes y servicios educativos y el ingreso de estos. En ambos casos se partió de la información proveniente de la ENIGH 2020. Particularmente, la primera variable toma la suma de las inversiones trimestrales llevadas a cabo por las familias en relación con los servicios necesarios para la enseñanza, asesoría o cuidado infantil.² Por su lado, contrario a investigaciones similares, se retoma el ingreso corriente calculado por información recopilada desde la ENIGH 2020, que incluye fuentes de remuneración económica relacionadas con el trabajo, rentas, transferencias y estimaciones de alquiler (Acerenza y Gandelman, 2019).³

Curva de Engel

El análisis se concentrará en la determinación de la elasticidad del ingreso-gasto privado en educación usando curvas de Engel para dicho fin. La aproximación provee medios ideales hacia el estudio de la evolución de hábitos de consumo, estableciendo como base cambios en los estándares de vida de las familias. Dicho de otro modo, el método guía hacia la descripción del comportamiento esperado del gasto por vivienda, en relación con su ingreso, y las dinámicas –positivas o negativas– futuras (Blundell, 1999; Li, 2021). De esta manera, la conducta de las viviendas hacia la demanda educativa asumirá una forma de bien o servicio: *a) inferior* –o de *necesidad*– cuando la cantidad destinada a su adquisición disminuya en una proporción mayor al ritmo en que incrementa el ingreso. En cambio, en lo subsecuente se dirá que la educación se asume como un bien o servicio *b) superior* –o de *lujo*– por parte de los hogares, cuando el monto que destinen hacia el consumo aumente más rápido que su ingreso (Becchetti, Bruni y Zamagni, 2020).

La construcción de las curvas seguirá dos pasos. En primer lugar, se adoptará la especificación estándar desarrollada por Working (1943) y Leser (1963), retomada por Acerenza y Gandelman (2019). De aquí, al igual que estos últimos, serán evaluadas dos ecuaciones con el objetivo de obtener la proporción del gasto del *i-ésimo* hogar en educación:

$$\ln y_i = \alpha + \beta_1 \ln \left(\frac{x_i}{n_i} \right) + \beta_2 \ln n_i + \beta_3 z_i + \mu_i \quad (1)$$

$$\ln y_i = \alpha + \beta_1 \ln \left(\frac{x_i}{n_i} \right) + \beta_2 \ln n_i + \sum \beta_{3k} \left(\frac{n_{ki}}{n_i} \right) + \beta_4 z_i + \mu_i \quad (2)$$

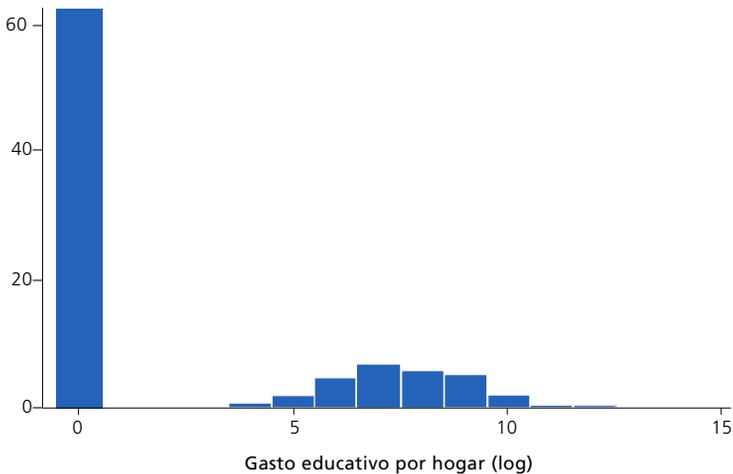
En ambas son evidentes distintas similitudes. El gasto educativo (y_i) y el ingreso corriente (x_i) del hogar se presentan en escala logarítmica. En una línea similar, además, el número de miembros de las viviendas se denota a través de n_i . Por su lado, z_i se incluye como un vector de características sociodemográficas; por ejemplo, el género, edad, y el nivel máximo de estudios del principal proveedor económico del hogar. Finalmente, siguiendo las especificaciones citadas, la elasticidad (ϵ) del gasto educativo de las familias estudiadas será, simplemente, $1 + \beta_1/y_i$. Sin embargo, con el propósito de entender la variación afectada por cambios en el tamaño del hogar –manteniendo constantes particularidades tales como la edad o el género– ϵ será evaluada en función del tamaño del hogar, es decir $1 + \beta_2/y_i$.

Por último, la ecuación 2 brinda un medio más preciso para la inclusión de controles de género y nivel de enseñanza asistido por miembros del hogar. Particularmente, n_{ki}/n_i permite identificar integrantes masculinos o femeninos inscritos en preescolar, primaria, secundaria, media superior o superior. Con ello, los coeficientes que se deriven de β_{3k} reportarán el efecto de cambiar la composición de una vivienda, condicionando sobre el número de individuos que la conforman (n_i), con lo cual se perfilará la detección de sesgos de género en el gasto educativo privado.

Modelo

La técnica de estimación de las ecuaciones desarrolladas conforma el segundo paso hacia la construcción de las curvas de Engel. En principio, distintas opciones aparecerían disponibles para ser implementadas con esta finalidad (Blundell, 1999; Li, 2021). Sin embargo, a diferencia de otros bienes y servicios de consumo, los educativos traen consigo dificultades necesarias de ser examinadas. La figura 1 muestra la distribución de frecuencias del gasto educativo de los hogares parte de la muestra empleada en esta investigación. Con claridad, entre estos, una elevada cantidad de casos se acumula alrededor de inversiones nulas o equivalentes a cero. Concretamente, el inconveniente no refiere a limitaciones producto de la falta de información o por errores de captura. En cambio, se apunta al hecho de que, para muchas viviendas, la adquisición de bienes o servicios educativos fue nula en el trimestre de implementación de la ENIGH 2020 (ver Long, 1997; Long y Freese, 2014).

FIGURA 1

Distribución del gasto educativo por hogar en México

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2020 (Inegi, 2020).

Con el propósito de dar respuesta a lo anterior, el cálculo de las ecuaciones 1 y 2 se hará con base en un modelo tobit. En particular, la técnica es considerada especialmente valiosa para situaciones donde los datos disponibles cuentan con censura hacia la izquierda o derecha de la distribución (Smithson y Shou, 2020) y su inclusión es necesaria para brindar estimaciones más precisas. Formalmente, el modelo se representa bajo la siguiente ecuación:

$$y_i^* = x_1 \beta + \mu_i \quad (3)$$

donde $\mu \sim N(0, \sigma^2)$; y_i^* es una variable latente que, en este contexto, es observable para valores superiores a τ , y censurada para toda observación menor o igual al mismo umbral (τ), y que satisface los supuestos del modelo lineal clásico (Long y Freese, 2014; Smithson y Shou, 2020). Por su lado, x_1 denota el vector de variables independientes contenidas en las ecuaciones 1 y 2; mientras que β representa el vector de coeficientes a estimar. Por tanto, asumiendo lo anterior, el valor del gasto educativo (y_i) se definirá por:

$$y_i = \begin{cases} y_i^*, & \text{si } y_i^* > \tau \\ \tau, & \text{si } y_i^* \leq \tau \end{cases} \quad (4)$$

que, al combinarse con la ecuación 3, resulta en:

$$y_i = \begin{cases} y_i^* = x_i \beta + \mu_i, & \text{si } y_i^* > \tau \\ \tau, & \text{si } y_i^* \leq \tau \end{cases} \quad (5)$$

Acorde con el razonamiento, parecería justificada la aplicación de un modelo probit que permita establecer la probabilidad de censura de un evento particular. Sin embargo, a pesar de que ambos parten de una estructura similar (Long, 1997), la naturaleza de y_i es distinta a aquella necesaria bajo dicha alternativa. La técnica adoptada en este análisis, en cambio, más allá de eliminar u obviar la existencia de observaciones censuradas debido a problemas de registro, brinda la posibilidad de incluirlas, estableciendo un valor mínimo de τ . Por tanto, la estimación de los coeficientes –mediante máxima verosimilitud (Smithson y Shou, 2020)– da pauta, finalmente, a una evaluación de la variación de y^* más eficiente y precisa.

Resultados

Esta sección describe patrones del perfil educativo de los hogares parte de la muestra original de la ENIGH 2020, y del gasto destinado a bienes y servicios de naturaleza educativa. Al tratar este subconjunto, los resultados analizados se desagregan a nivel regional, subnacional y local, incluyendo viviendas en áreas rurales. Para finalizar, se proveerá el análisis de los resultados provenientes de los modelos tobit.

Patrones del gasto educativo por hogar

La tabla 2 proporciona información detallada acerca del nivel educativo de los principales contribuyentes económicos de los hogares mexicanos, desglosada por género y tipo de localidad de residencia. Aunque basados en frecuencias, los datos mostrados evidencian la educación primaria y secundaria como el nivel más frecuente entre hombres y mujeres que lideran las viviendas, sin importar que el área de ubicación sea urbana o rural. Por ejemplo, al enfocarnos entre familias en ambos tipos de asentamientos con proveedor masculino, de los 63,230 hogares en tal categoría,

aproximadamente el 63% estudió la primaria y secundaria como el nivel de enseñanza alcanzado más alto. Sin embargo, de igual forma, al cambiar la perspectiva para enfocarnos en las mujeres como jefas del hogar, el 65% de ellas presenta el mismo patrón.

TABLA 2

Nivel educativo del jefe del hogar según género y tipo de localidad

Nivel educativo	Localidad		Total
	Urbana	Rural	
Hombres			
Sin educación	1 294	2 350	3 644
Básica	20 589	19 170	39 759
Media superior	7 755	2 652	10 407
Superior o más	8 239	1 181	9 420
Total	37 877	25 353	63 230
Mujeres			
Sin educación	1 170	1 346	2 516
Básica	10 974	5 839	16 813
Media superior	2 502	670	3 172
Superior o más	2 950	325	3 275
Total	17 596	8 180	25 776

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2020 (Inegi, 2020).

En primera instancia, familias con jefatura masculina y femenina en zonas urbanas parecerían destinar mayores cantidades hacia la educación de miembros en edad de estudiar que sus contrapartes en zonas rurales. La información en la tabla 3 revela que entre asentamientos urbanos, los hogares encabezados por hombres en las regiones noreste y oriente de México asignan una proporción más elevada de su gasto total a bienes y servicios educativos. No obstante, a pesar de que dicha tendencia persiste entre viviendas urbanas lideradas por mujeres, esta pierde fuerza al observar residencias rurales. En estas últimas, la proporción del gasto educativo —en relación con el gasto total— muestra una uniformidad notable. Sin embar-

go, resalta que, en el caso de mujeres jefas de hogares en áreas rurales, la cantidad destinada a la adquisición de bienes y servicios educativos supera a la de sus contrapartes masculinas. Es decir, salvo en el sur de México, en las regiones bajo estudio tienden a invertir una suma más significativa de su consumo en la educación de quienes integran su hogar.

TABLA 3

Patrones del gasto educativo por hogar en México

Región	Urbana				Rural			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
Noroeste	2 139.5	3.8	1 608.7	3.8	851.4	2.2	750.3	2.6
Noreste	2 615.8	4.7	2 010.3	4.7	813.3	2.7	920.3	3.2
Bajío	2 045.6	3.8	1 783.0	3.9	981.3	2.4	767.8	2.5
Oriente	1 895.0	4.1	1 457.1	3.6	913.7	3.1	1 099.0	3.6
Sur	1 510.1	3.5	1 351.2	3.7	590.7	2.5	471.8	2.4

Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2020 (Inegi, 2020).

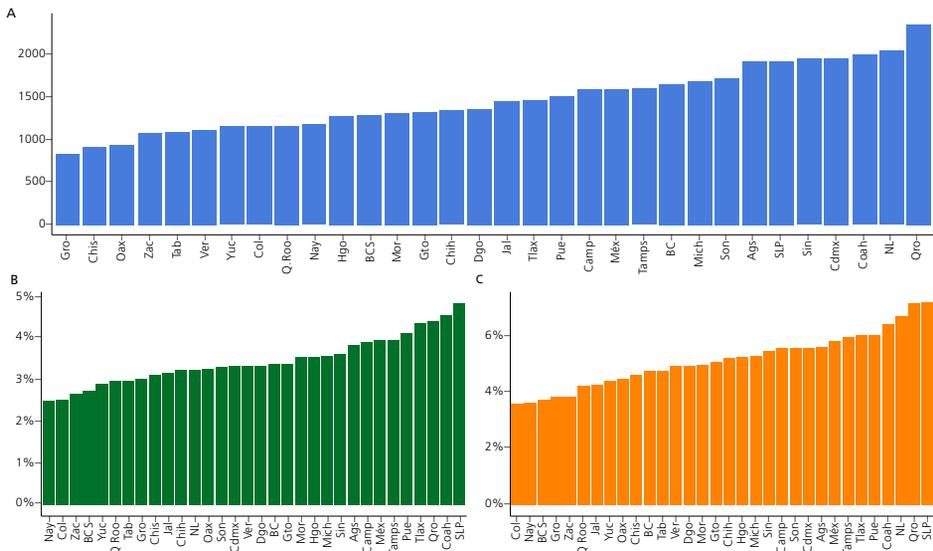
Nota: la media corresponde al gasto promedio en educación por los hogares. La proporción reportada es el gasto educativo por hogar, según el gasto total de estos.

En la figura 2 el panel A muestra a Querétaro como el estado con el mayor gasto educativo medio, seguido de Nuevo León, Coahuila, y Sinaloa. Mientras tanto, el panel B muestra la proporción media de gastos educativos sobre la inversión total del hogar, revelando que las viviendas entre San Luis Potosí, Coahuila y Querétaro destinaron una mayor parte de sus gastos a bienes y servicios relacionados con la educación. Sin embargo, la medida reportada asigna un peso igual a cada hogar a nivel nacional, a pesar de que aquellos con los ingresos más altos pueden representar una proporción más grande del denominador. Con el objetivo de corregir esta posible distorsión, el panel C presenta el gasto educativo como proporción de los gastos totales de los hogares encuestados. Aunque la interpretación es similar, los resultados son más elevados en todos los estados. Entre aquellos como Querétaro, San Luis

Potosí y Nuevo León, la proporción del gasto educativo total por parte de las viviendas, con respecto al gasto total, fue la más alta. La diferencia con estados como Colima, Nayarit y Baja California es de alrededor de 2.4 puntos porcentuales. Sin embargo, en este caso, incluso después de ajustar la estimación, es importante tener precaución con posibles errores relacionados con las disparidades socioeconómicas de origen.

FIGURA 2

Gasto educativo del hogar por entidad federativa



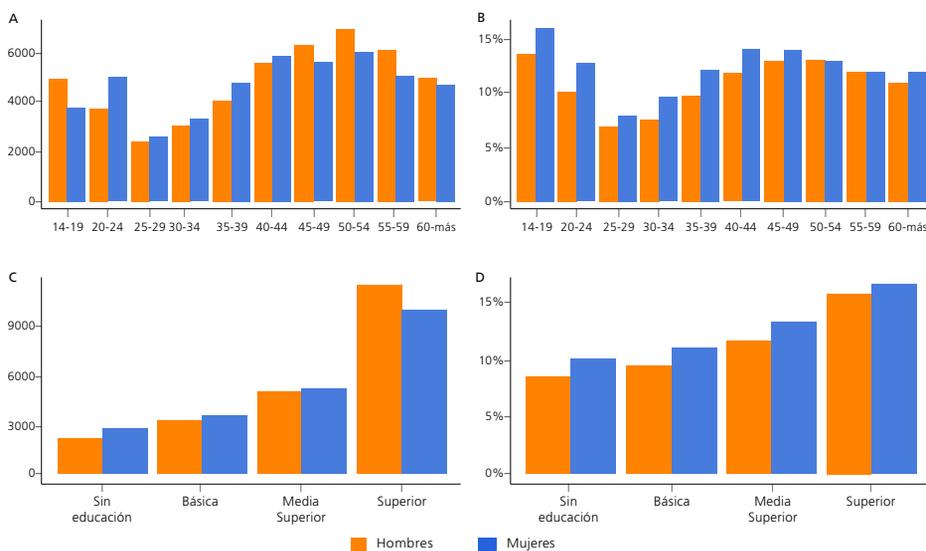
Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2020 (Inegi, 2020).

Basado en el análisis previo, se calcula la media de gastos educativos por grupo de edad y nivel educativo máximo del jefe del hogar. La figura 3, paneles A y B, revelan una tendencia sorprendentemente similar: con excepción de grupos de edad iniciales (es decir, familias encabezadas por personas entre 14 y 24 años), los gastos en bienes y servicios educativos se incrementan a medida en que la edad del jefe del hogar aumenta. Sin embargo, una vez que el principal proveedor económico supera los 55 años, la inversión parecería disminuir. En este sentido, es importante destacar que el panel B muestra una tendencia única en la que las mujeres destinan una proporción más elevada de su gasto total a la educación en

promedio, lo que es aún más pronunciado entre los grupos de edad más jóvenes. Finalmente, al agrupar lo anterior según el nivel educativo del jefe del hogar, las mediciones resultantes pueden considerarse indicativas del valor que los hogares otorgan a la educación de los miembros inscritos en el sistema educativo mexicano. Si asumimos esta interpretación, y tomamos como base los paneles C y D de la figura 3, el patrón es claro: cuanto mayor es la educación máxima del proveedor económico principal del hogar, mayor es la cantidad y proporción del gasto total asignado a bienes y servicios educativos.

FIGURA 3

Gasto educativo privado según características del jefe del hogar



Fuente: elaboración propia con base en datos de la ENIGH 2020 (Inegi, 2020).

Resultados econométricos

La tabla 4 muestra los resultados de las regresiones tobit. En todos los casos, de los 89,006 hogares parte de la ENIGH 2020, fueron utilizados 61,934, dadas las restricciones descritas anteriormente. No obstante, el tabulado recoge también el número de observaciones censuradas, develando que, de la muestra disponible, el 65.02% (40,272 hogares) mantuvo un nivel de gasto educativo nulo durante el trimestre estudiado. Con

base en esta, los resultados presentados se agrupan en dos conjuntos. En primer lugar, los modelos 1 y 2 evalúan el efecto que guardan características generales de los hogares –el ingreso per cápita y la composición total de la vivienda– y particularidades asociadas al principal proveedor económico de la familia –edad, sexo y máximo grado de estudios adquirido– sobre la proporción del gasto total destinado a bienes y servicios educativos.⁴ En cambio, los modelos restantes condicionan esta relación, considerando la presencia de miembros –mujeres β_{3km} entre los modelos 3 y 4; u hombres β_{3kb} dentro de los modelos 5 y 6– de la familia, inscritos o asistiendo a diferentes niveles educativos –preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Con esto, se permitirá detectar indirectamente posibles sesgos de género, evaluando la forma en que la presencia de niñas o niños de edad similar, aunque sexo diferente, afecta el nivel de gasto educativo.

TABLA 4
Regresiones tobit

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Intercepto	-19.56*** (0.77)	-19.56*** (0.77)	-19.65*** (0.75)	-19.65*** (0.75)	-22.60*** (0.76)	22.60*** (0.76)
Ingreso per cápita (log)	0.84*** (0.07)		0.84*** (0.07)		1.09*** (0.07)	
Ingreso per cápita cuadrado (log)		0.42*** (0.03)		0.42*** (0.03)		0.54*** (0.03)
Tamaño del hogar (log)	8.87*** (0.11)	8.87*** (0.09)	7.90*** (0.09)	7.90*** (0.09)	8.03*** (0.09)	8.03*** (0.09)
Edad del jefe del hogar	-0.11*** (0.00)	-0.11*** (0.00)	-0.09*** (0.00)	-0.09*** (0.00)	-0.08*** (0.00)	-0.08*** (0.00)
Sexo del jefe del hogar (mujeres)	1.26*** (0.08)	1.26*** (0.08)	0.92*** (0.08)	0.92*** (0.08)	0.92*** (0.08)	0.92*** (0.08)
Educación del jefe del hogar (básica)	2.20*** (0.23)	2.20*** (0.24)	1.67*** (0.23)	1.67*** (0.23)	1.94*** (0.23)	1.94*** (0.23)
Educación del jefe del hogar (media superior)	3.69*** (0.24)	3.69*** (0.25)	2.72*** (0.24)	2.72*** (0.24)	3.30*** (0.25)	3.30*** (0.25)
Educación del jefe del hogar (superior)	5.04*** (0.26)	5.04*** (2.05)	3.83*** (0.25)	3.83*** (0.25)	4.67*** (0.25)	4.67*** (0.25)

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5	Modelo 6
Miembros en preescolar			7.33*** (0.55)	7.33*** (0.55)	6.87*** (0.57)	6.87*** (0.57)
Miembros en primaria			7.93*** (0.33)	7.93*** (0.33)	7.43*** (0.33)	7.43*** (0.33)
Miembros en secundaria			9.36*** (0.42)	9.36*** (0.42)	9.04*** (0.43)	9.04*** (0.43)
Miembros en media superior			14.17*** (0.43)	14.17*** (0.43)	15.98*** (0.41)	15.98*** (0.41)
Miembros en superior			16.86*** (0.39)	16.86*** (0.39)		
Observaciones	61 934	61 934	61 934	61 934	61 934	61 934
Observaciones censuradas	40 272	40 272	40 272	40 272	40 272	40 272
Akaike Information Criterion (AIC)	191 131	191 131	187 864	187 864	189 165	189 165
Bayesian Information Criterion (BIC)	191 213	191 213	187 991	187 991	189 282	189 282
Log Likelihood	-95,557	-95,557	-93 918	-93 918	-94 569	-94569

*** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de los modelos 1 y 2 revelan asociaciones similares. En primer lugar, el ingreso corriente per cápita (en sus dos transformaciones logarítmicas) indica una asociación positiva sobre el gasto educativo privado de los hogares en, aproximadamente, 0.85 y 0.42 unidades. Además, los resultados develan que al incrementar el número de integrantes del hogar, se podría esperar que su gasto educativo privado incremente aproximadamente 8.88 unidades, manteniendo todos los demás factores constantes. En tercer lugar, al considerar viviendas donde la principal proveedora económica es mujer, se esperaría un aumento de 1.26 unidades en el logaritmo del gasto educativo, en comparación con hogares económicamente liderados por hombres. Por otro lado, el que el jefe del hogar pertenezca a un nivel educativo más elevado, se asocia positivamente con un mayor nivel de gasto privado en bienes y servicios educativos.

Por ejemplo, haber adquirido educación media superior como máximo grado de estudios, se aproxima a un incremento de 3.70 unidades sobre la adquisición educativa (en escala logarítmica), en comparación con el no contar con educación formal, manteniendo todo lo demás constante. Por último, estas estimaciones muestran el efecto de la edad respecto de la distribución del ingreso sobre bienes y servicios educativos. En la medida en que las personas envejecen, sus necesidades educativas parecerían disminuir en aproximadamente 0.11 unidades, manteniendo todos los factores adicionales constantes.

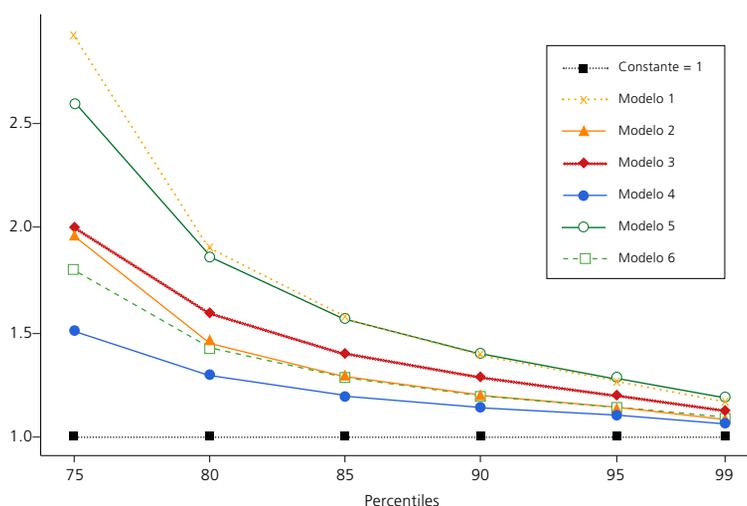
Entre los modelos 3 y 6 se estiman indirectamente posibles sesgos de género, examinando la forma en que la presencia de miembros del hogar de sexos distintos, pero en niveles de enseñanza similares condicionan el gasto en bienes y servicios educativos, diferenciando únicamente entre la transformación logarítmica del ingreso corriente per cápita. Los resultados sugieren patrones de asociación similares entre las variables independientes consideradas. En primer lugar, el ingreso corriente per cápita, el tamaño del hogar y el nivel educativo del principal proveedor económico de estos mantendrían efectos positivos y estadísticamente significativos sobre el gasto privado educativo. Además, se observa la relación de la edad atenuada sobre la variable de interés, lo que sugeriría el efecto del condicionamiento del nivel educativo de asistencia. En otras palabras, mientras en el modelo 1 y 2 apuntaba que la edad se asociaba negativamente con el gasto educativo privado, en estos se observa un efecto relativamente menor, que podría adjudicarse a las variables relacionadas con el número de miembros –mujeres u hombres– en el hogar asistiendo a un grado educativo particular. Por último, el efecto entre los modelos 3 y 4 respecto de los modelos 5 y 6 se muestra ligeramente inferior entre los coeficientes relativos al ingreso corriente per cápita o el nivel máximo de estudios alcanzado por el jefe del hogar. Sin embargo, la condición de la existencia de miembros mujeres en un nivel educativo particular es ligeramente inferior (modelos 5 y 6) entre niveles preescolar y secundaria, revirtiéndose en el bachillerato. La observación es importante, pues podría mostrar el grado de importancia o apoyo destinado desde los hogares, hacia las mujeres, cuanto más se acercan a la educación profesional.

Con base en los cálculos presentados, la figura 4 utiliza las mismas regresiones con el objetivo de presentar elasticidades del ingreso-gasto, valorada a diferentes puntos de la distribución de la inversión en educa-

ción esperada. En general, los coeficientes del ingreso per cápita en escala logarítmica para cada modelo evaluado sugieren un patrón decreciente con tendencia a converger en 1 para los percentiles más elevados. En estricto sentido, los resultados evidencian que en México la educación parecería comportarse como un bien o servicio de lujo incluso para los hogares con ingresos más elevados.

FIGURA 4

*Elasticidad del gasto educativo privado
valuado en diferentes puntos de la distribución del gasto*



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En este estudio se ha buscado entender la sensibilidad del ingreso de los hogares mexicanos sobre el gasto entre bienes y servicios educativos, explorando la forma en que dicha relación varía entre distintos contextos socioeconómicos. En este sentido, el análisis apuntó en una dirección contraria a los programas interesados en la estimación de retornos a la inversión educativa o en la manera en que la adquisición de mayores y mejores conocimientos o aprendizajes en la escuela puede encontrarse en incrementos al consumo sobre esta clase de bienes y servicios. Concretamente, la investigación desplegada abordó un vacío en la literatura latinoamericana y mexicana, examinando la variación del gasto por vivienda en

la educación de integrantes en edad de estudiar, dadas las configuraciones internas de género, edad y nivel de enseñanza asistido.

Con base en datos de la ENIGH 2020, el análisis se desarrolló sobre una muestra reducida de hogares entre localidades urbanas y rurales para quienes el cuestionario aplicado fue completo y sus características de ingreso y edad cumplieron con los estándares establecidos. Dada la naturaleza del estudio y las variables disponibles, el cálculo de elasticidades llevó a la construcción de curvas de Engel bajo dos modelos estándar previamente empleados en la literatura especializada. Sin embargo, debido a la elevada ocurrencia de casos donde los hogares reportaron haber contado con gastos en educación nulos, la estimación de los modelos especificados siguió un análisis tobit, permitiendo un mejor tratamiento de las observaciones censuradas y una mayor fiabilidad sobre los coeficientes calculados.

En primera instancia, los resultados mostraron patrones de consumo educativo relativamente homogéneos entre hogares, según el tipo de localidad de residencia. Es decir, independientemente del género del principal proveedor económico del hogar, aquellos en ciudades tendieron a destinar mayores montos de inversión sobre la educación e imprimir más esfuerzos de consumo que sus contrapartes en áreas rurales. Sin embargo, al enfocar la mirada sobre familias en estos últimos asentamientos, el hallazgo se agudiza, llevando hacia la observación de que, para las mujeres, a pesar de que su gasto medio puede ser menor que en el caso de hogares con jefatura masculina, su esfuerzo de consumo es mayor en todas las regiones de México. Con ello, se parte hacia posibles implicaciones de política pública que permitan reducir el costo educativo en el que deben incurrir los hogares con jefatura femenina en áreas rurales de México.

Por su lado, los resultados provenientes del análisis tobit mostraron una asociación positiva entre el ingreso y el gasto educativo por hogar. En general, ante un incremento en la remuneración económica total de una vivienda, el consumo en bienes y servicios educativos tendería a incrementar. Sin embargo, la sensibilidad del cambio se ve mediada en gran medida por factores como el número de integrantes del hogar, la educación del principal proveedor económico y su edad. En efecto, los resultados indican que entre todos los factores incluidos en el estudio, únicamente la edad parecería relacionarse con decrementos en el consumo educativo de los hogares. No obstante, aun con ello, uno de los principales hallazgos iría en línea de que las viviendas con proveedoras(es) económicas más

educados y ricos se relacionarían con un consumo educativo superior, lo cual podría llegar a prolongar diferencias entre estratos socioeconómicos a lo largo del tiempo.

Con el objetivo de dar mayor sentido y precisión, los cálculos incluyeron especificaciones más precisas respecto de controles de género y nivel de educación en asistencia. En este sentido, uno de los principales hallazgos de esta investigación apuntó hacia la identificación de un sesgo de género contrario al esperado dentro de la literatura especializada. Para las familias mexicanas, contar con integrantes mujeres en niveles de educación superiores se relacionaría con patrones de consumo mayores que contar con miembros masculinos dentro de la misma categoría de enseñanza. Finalmente, con base en lo anterior, la construcción de curvas de Engel reveló que la educación es un bien de lujo para las familias mexicanas. En mayor medida que los hogares con ingresos más altos, el monto que las viviendas deben destinar hacia el consumo educativo aumenta en más rápido que su propio ingreso. Sin embargo, paulatinamente, las curvas evidencian una tendencia hacia la convergencia en una elasticidad igual a 1, lo cual indica el paso hacia un bien o servicio de necesidad.

Finalmente, esta investigación destaca la urgencia de abrir una agenda que profundice en el comportamiento del gasto educativo privado de los hogares mexicanos. Más allá de simplemente considerar el nivel educativo del principal proveedor económico del hogar, futuros trabajos podrían aprovechar la estimación del grado educativo conjunto de los hogares. Esto permitiría obtener mediciones más precisas del impacto del contexto educativo familiar en la adquisición de bienes y servicios educativos por parte de los miembros inscritos en la educación formal. Además, investigaciones posteriores podrían beneficiarse de la consideración cuidadosa y activa de las condiciones estructurales del sistema educativo, que influyen en las decisiones y preferencias económico-educativas de las familias mexicanas. Por último, sería beneficioso mejorar los esfuerzos futuros mediante la distinción precisa entre los tipos de oferta educativa pública o privada, aunque la disponibilidad de información podría ser un desafío importante para este tipo de análisis.

El financiamiento público y privado de la educación puede ser sustitutivo o complementario. En países como los latinoamericanos, y en particular en México, la calidad de la educación pública puede llevar a las familias a considerar alternativas en instituciones privadas, donde el gasto puede

ser más elevado. Comprender cómo las características socioeconómicas y demográficas de los hogares influyen en el nivel de gasto privado en bienes y servicios educativos puede ayudar a identificar mejor a las familias vulnerables ante los cambios en el mercado educativo, así como a diseñar políticas públicas con efectos compensatorios. La condición de bien superior o de lujo de la educación para los hogares mexicanos, junto con la alta desigualdad en su distribución, revela los riesgos que enfrentan ante los movimientos bruscos del mercado. Específicamente, los patrones observados en el esfuerzo financiero de los hogares encabezados por mujeres resaltan la importancia de la intervención gubernamental para mitigar los riesgos económicos a los que estas familias están expuestas. Al implementar políticas relacionadas con estos problemas, el Estado puede desempeñar un papel fundamental en la reducción de las desigualdades en la formación del capital humano y los ingresos futuros.

Agradecimientos

Este trabajo fue realizado en el marco de la asignatura Econométrica avanzada, impartida por el doctor Ulises Flores, para el doctorado en Investigación en Ciencias Sociales, con mención en Ciencia Política, de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México. Agradezco los valiosos comentarios de Fausto Amador Cid, Rebeca Austria, Rocío Cruz, Paulina de la Garza, Alan Hernández, Eunice Hernández, Martín Ibarra, Hugo Palacios, Bruno Priego, Giancarlo Roach, Oscar Sánchez y Héctor Sandoval. Particularmente agradezco los comentarios de los doctores Ulises Flores y Rodrigo Salazar Elena, quienes continuaron la discusión de esta investigación durante los meses de su realización.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo alguno de género.

² Con mayor precisión, el indicador toma el monto económico destinado al transporte de los miembros del hogar, la compra de artículos adicionales (libros de textos complementarios, credenciales, papelería, etc.) y el financiamiento de imprevistos (evaluaciones extraordinarias, regularización, titulaciones o reparación y mantenimiento de equipos escolares).

³ Estudios relacionados con esta investigación justifican empíricamente la elección del gasto total de los hogares como una variable *proxy* de su ingreso, debido a desafíos en la recopilación de datos y la falta de consideración de remuneraciones diferentes al salario. Sin embargo, incluso con tal cuidado, estos estudios presuponen –a su vez– que los hogares no pueden realizar inversiones o compras que excedan el valor de los ingresos reales, lo cual podría llegar a ser igualmente problemático. Por esta razón, en este contexto, opto

por el uso del indicador del ingreso corriente desarrollado y presentado por la ENIGH 2020.

⁴En estos, la diferencia entre los modelos 1 y 2 reside en la evaluación del ingreso per cápita

en escala logarítmica, y logarítmica cuadrada. Con estas transformaciones se busca reducir el sesgo persistente de la variable hacia la derecha, y permitir un análisis más adecuado.

Referencias

- Acar, Elif Öznur; Günalp, Burak y Cilasun, Seyit Mümin (2016). "An empirical analysis of household education expenditures in Turkey", *International Journal of Educational Development*, vol. 51, pp. 23-35. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.03.007>
- Acerenza, S. Santiago y Gandelman, Néstor (2019). "Household education spending in Latin America and the Caribbean: Evidence from income and expenditure surveys", *Education Finance & Policy*, vol. 14, núm. 1, pp. 61-87. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00241
- Acosta, Felicitas y Nogueira, Sonia (eds.) (2017). *Rethinking public education systems in the 21st century scenario: New and renovated challenges between policies and practices*, Róterdam: Sense Publishers Rotterdam.
- Acosta, Pablo; Cruses, Guillermo; Galiani, Sebastián y Gasparini, Leonardo (2019). "Educational upgrading and returns to skills in Latin America: evidence from a supply-demand framework", *Latin American Economic Review*, vol. 28, núm. 18. <https://doi.org/10.1186/s40503-019-0080-6>
- Aguiar, Mark y Bilal, Mark (2015). "Has consumption inequality mirrored income inequality?", *American Economic Review*, vol. 105, núm. 9, pp. 2725-2756. <https://doi.org/10.1257/aer.20120599>
- Barro, Robert J. y Lee, Jong W. (2013). "A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010", *Journal of Development Economics*, vol. 104, pp. 184-198. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.10.001>
- Becchetti, Leonardo; Bruni, Luigino y Zamagni, Stefani (2020). *The microeconomics of wellbeing and sustainability*, Cambridge: Elsevier. <https://doi.org/10.1016/C2017-0-04428-2>
- Becker, Gary S. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Blundell, R. (1999). "Consumer demand and intertemporal allocations: Engel, Slutsky, and Frisch", en S. Strom (ed.), *Econometrics and economic theory in the 20th century*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 147-166. <https://doi.org/10.1017/CCOL521633230.005>
- Bracho, Teresa (1995). "Gasto privado en educación. México, 1984-1992", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 57, núm. 2, p. 91-119. <https://doi.org/10.2307/3541071>
- Bracho, Teresa y Zamudio, Andrés (1997). "Gasto privado en educación. México, 1992", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 4, pp. 323-347.
- Busemeyer, Marius R. (2015). *Skills and inequality. Partisan politics and the political economy of education reforms in Western Welfare States*, Cambridge University Press.
- De Carvalho, Sérgio Carlos y Kassouf, Ana Lúcia (2009). "As despesas familiares com educação no Brasil e a composição de gênero do grupo de irmãos", *Economia Aplicada*, vol. 13, núm. 3, pp. 353-375: <https://doi.org/10.1590/S1413-80502009000300001>

- Gunderson, Morley y Oreopolous, Philip (2020). "Returns to education in developed countries", en S. Bradley y C. Green (eds.), *The economics of education*, Cambridge: Elsevier, pp. 39-51. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00003-3>
- Hashimoto, Keiji y Heath, Julia A. (1995). "Income elasticities of educational expenditure by income class: The case of Japanese households", *Economics of Education Review*, vol. 14, núm. 1, pp. 63-71. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(94\)00030-A](https://doi.org/10.1016/0272-7757(94)00030-A)
- Hoekstra, Mark (2020). "Returns to education quality", en S. Bradley y C. Green (eds.), *The economics of education*, Cambridge: Elsevier, pp. 65-73. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00005-7>
- Inegi (2020). *Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. 2020*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enigh/nc/2020/>
- Kingdon, Gaeta G. (2005). "Where has all the bias gone? Detecting gender bias in the intrahousehold allocation of educational expenditure", *Economic Development and Cultural Change*, vol. 53, núm. 2, pp. 409-451. <https://doi.org/10.1086/425379>
- Kornrich, Sabino y Furstenberg, Frank (2013). "Investing in children: Changes in parental spending on children, 1972-2007", *Demography*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-23. <https://doi.org/10.1007/s13524-012-0146-4>
- Kostakis, Anastasia (1990). "Vocational and academic secondary education in Greece: Public and private costs compared", *Economics of Education Review*, vol. 9, núm. 4, pp. 395-399. [https://doi.org/10.1016/0272-7757\(90\)90021-V](https://doi.org/10.1016/0272-7757(90)90021-V)
- Leser, C. E. V. (1963). "Forms of Engel functions", *Econometrica*, vol. 31, núm. 4, pp. 694-703. <https://doi.org/10.2307/1909167>
- Li, Nicholas (2021). "An Engel curve for variety", *The Review of Economics and Statistics*, vol. 103, núm. 1, pp. 72-87. https://doi.org/10.1162/rest_a_00879
- Llamas, Ignacio (1993). "Gastos en educación e incorporación al mercado de trabajo de los jóvenes de los hogares pobres de México", *Análisis Económico*, vol. 11, núm. 22, pp. 115-130.
- Long, J. Scott (1997). *Regression models for categorical and limited dependent variables*, Londres: SAGE Publications.
- Long, J. Scott y Freese, Jeremy (2014). *Regression models for categorical dependent variables using Stata*, 3a ed., College Station, TX: Stata Press
- Martínez Rizo, Felipe (2001). "Las políticas educativas mexicanas antes y después de 2001", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 27, pp. 35-56. <https://doi.org/10.35362/rie270968>
- Masterson, Thomas (2012) "An empirical analysis of gender bias in education spending in Paraguay", *World Development*, vol. 40, núm. 3, pp. 583-593. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2011.07.002>
- Mincer, Jacob A. (1974). *Schooling, experience, and earnings*, Nueva York: National Bureau of Economic Research.
- Ornelas, Carlos (2013). *El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo*, 2ª ed., Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

- Patrinos, Harry A. y Psacharopoulos, George (2020). ‘Returns to education in developing countries, en S. Bradley y C. Green (eds.), *The economics of education*, Cambridge: Elsevier, pp. 53-64. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-815391-8.00004-5>
- Psacharopoulos, George y Papakonstantinou, George (2005). “The real university cost in a ‘free’ higher education country”, *Economics of Education Review*, vol. 24, núm. 1, pp. 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.01.003>
- Psacharopoulos, George y Patrinos, Harry A. (2018). “Returns to investment in education: a decennial review of the global literature”, *Education Economics*, vol. 26, núm. 5, pp. 445-458. <https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1484426>
- Rizk, Reham y Owusu-Afriyie, John (2014). “Determinants of household expenditure on children’s education in Egypt”, *International Journal of Education Economics and Development*, vol. 5, núm. 4, pp. 332-360. <https://doi.org/10.1504/IJEED.2014.067194>
- Saha, Amitava (2013). “An Assessment of gender discrimination in household expenditure on education in India” *Oxford Development Studies*, vol. 41, núm. 2, pp. 220-238. <https://doi.org/10.1080/13600818.2013.786694>
- Schmelkes, Sylvia; González, Roberto; Rojo, Flavio y Rico, Alma (1983). “La participación de la comunidad en el gasto educativo. Conclusiones de 24 estudios de caso en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 13, núm. 1, pp. 9-47.
- Smithson, Michael y Shou, Yiyun (2020). *Generalized linear models for bounded and limited quantitative variables*, Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781544318523>
- Tansel, Aysit y Bircan, Fatma (2006). “Demand for education in Turkey: A tobit analysis of private tutoring expenditures”, *Economics of Education Review*, vol. 25, núm. 3, pp. 303-313. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.02.003>
- Tilak, Jandhyala B.G. (2002). “Elasticity of household expenditure on education in rural India”, *South Asia Economic Journal*, vol. 3, núm. 2, pp. 217-226. <https://doi.org/10.1177/139156140200300206>
- Working, Holbrook (1943). “Statistical laws of family expenditure”, *Journal of the American Statistical Association*, vol. 38, núm. 221, pp. 43-56. <https://doi.org/10.2307/2279311>
- Yueh, Linda (2006). “Parental investment in children’s human capital in urban China”, *Applied Economics*, vol. 38, núm. 18, pp. 2089-2111. <https://doi.org/10.1080/00036840500427353>
- Zimmermann, Laura (2012). “Reconsidering gender bias in intrahousehold allocation in India”, *The Journal of Development Studies*, vol. 48, núm. 1, pp. 151-163. <https://doi.org/10.1080/00220388.2011.629652>

Artículo recibido: 30 de agosto de 2023

Dictaminado: 14 de marzo de 2024

Segunda versión: 26 de marzo de 2024

Aceptado: 17 de abril de 2024

CONSOLIDAR LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA PARA MEJORAR LAS PRÁCTICAS DE AULA DESDE LA ESCRITURA PROFESIONAL DOCENTE

MARCELA JARPA-AZAGRA / ANDREA BUSTOS-IBARRA /

JOCELYNE OLIVARES-JIMÉNEZ / CAROL KALFUAL-CATALÁN / MATÍAS MONTERO

Resumen:

El objetivo de este artículo es evaluar el efecto de un modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de docentes de educación primaria que participaron en un programa de formación continua. Para ello se realizó un diseño de investigación mixto, aplicando, por una parte, técnicas estadísticas inferenciales y multivariantes para determinar el efecto moderador de la retroalimentación en el desempeño de la reflexión escrita y, por otra, análisis de contenido de los textos del profesorado para identificar su desarrollo de reflexión pedagógica. Los resultados muestran que propiciar esta reflexión en la escritura del profesorado permite desarrollar con mayor profundidad la evaluación y el análisis de sus propias prácticas, lo que se evidencia en el uso de explicaciones y argumentaciones más elaboradas y la precisión del uso terminológico de determinados conceptos.

Abstract:

The purpose of this article is to assess the effect of a writing framework model for pedagogical reflection in a sample of elementary school teachers who took part in a lifelong learning program. To do so, a combined research design was carried out, implementing, on the one hand, inferential and multivariable statistical techniques to determine the tempering effect of feedback on the performance of written reflection and, on the other hand, content analysis of the teachers' written production to identify their development of pedagogical reflection. The results reveal that encouraging this reflection in teachers' writing allows them to develop a more in-depth assessment and analysis of their own practices, which is evidenced by the use of more detailed explanations and arguments and the precision of the terminological use of specific concepts.

Palabras clave: formación docente, investigación pedagógica, escritura académica, retroalimentación.

Keywords: teacher education, pedagogical research, academic writing, feedback.

Marcela Jarpa-Azagra: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: marcela.jarpa@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4171-3085>

Andrea Bustos-Ibarra: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: andrea.bustos@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0003-0075-0584>

Jocelyne Olivares-Jiménez: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: jocelyne.olivares@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-6167-6034>

Carol Kalfual-Catalán: profesora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía. Valparaíso, Chile. CE: karol.kalfual@pucv.cl <https://orcid.org/0000-0002-9906-8309>

Matías Montero: asistente de investigación de la Universidad de Chile, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Instituto de Estudios Avanzados en Educación. Santiago, Chile. CE: matias.montero@ciae.uchile.cl / <https://orcid.org/0000-0003-1610-2477>

Introducción

Al momento de diseñar e implementar un programa de especialización pedagógica el foco principal está puesto en el cambio real que puedan experimentar las y los docentes¹ en sus prácticas de aula. No obstante, muchos de ellos solo logran una actualización disciplinar y muy pocas veces es posible alcanzar una mejora real en las acciones que llevan a cabo. Para alcanzar este desafío, el presente estudio implementó un programa de formación continua destinado a profesores de educación primaria que permitiera modificar y mejorar sus estrategias de enseñanza de lectura colectiva para aprender de los textos. Para ello, el modelo tiene dos supuestos de base: por una parte, que el cambio conceptual implica una reflexión sobre la práctica del docente, quien debe involucrarse en un esfuerzo de selección de nueva información sobre, por ejemplo, su actuar o el resultado de su actuar y reorganizar, reformular y sistematizar en virtud de nuevos datos y puntos de vista (Ciga Tellechea, Sánchez Miguel, Rueda Sánchez, García *et al.*, 2012). El segundo supuesto de base es la consideración de la escritura como una herramienta epistémica (Scardamalia y Bereiter, 1987) que no solo mejora la reflexión pedagógica sino que, además, consolida el saber docente al movilizar procesos analíticos, evaluativos y autoconscientes, transformando lo ambiguo en explícito y dándole un estatus trascendente y permanente al texto escrito (Olson, 1995; Bustos Ibarra, 2009).

La metodología de intervención del programa formativo se diseñó con base en:

- 1) *Estudio de clase* (Isoda y Olfos, 2009; Benavides y Calvache, 2013; Lim-Ratnam, Lee, Jiang y Sudarshan, 2019; Rojas-Bravo, Gajardo Aguayo, Albornoz Torres, y Romero Inostroza, 2022), que permite abordar un trabajo colaborativo entre docentes, con el fin de mejorar las prácticas pedagógicas mediante la observación y la reflexión.
- 2) *Formación por ciclos reflexivos de investigación-acción participante*, como proceso reflexivo de su propia práctica que giró en espiral en torno al modelo PAOR: planificación del actuar-actuación-observación-reflexión (Elliott, 2000; Teppa, 2006).
- 3) *Técnica de Debriefing o reflexión guiada*, que permite la identificación de la distancia con la meta planificada o deseada para continuar con la consolidación de ideas (Rudolph, Simon, Raemer y Eppich, 2008).

- 4) *Reflexión pedagógica* (Schön, 1983, 1992; Zeichner, 1993, 1996; Tallaferro, 2006; Villalobos y De Cabrera, 2009; Korthagen, 2010; Domingo, 2021), la que permite un análisis y evaluación profunda de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo los docentes, pues la reflexión se reconoce como un proceso imprescindible que rememora la acción, otorga sentido a las transformaciones, reconstruye significados, planifica y retoma la acción desde una perspectiva de mejora continua.
- 5) *Pedagogía del género* (Hyland, 2003; Chaisiri, 2010) para la enseñanza de la escritura, que adquiere un rol preponderante en este modelo formativo, pues la producción textual con propósito de reflexión pedagógica propicia la toma de conciencia y la consolidación del saber y experiencia docente (Starks, Nicholas y Macdonald, 2012; Jarpa, 2019).

La implementación del programa de especialización consideró cuatro fases: *a)* autoevaluación de la práctica; *b)* reflexión colectiva guiada con base en los movimientos de *impass*-explicación (Kendeou y Van den Broek, 2007; Sánchez, García-Rodicio y Acuña, 2009; Rudolph, *et al*, 2008) respecto de los tópicos centrales reconocidos como errores conceptuales al leer en el aula (Sánchez Miguel, García Pérez y Rosales Pardo, 2010); *c)* círculo de reflexión conjunta para propiciar el análisis de la práctica entre los docentes y definir la siguiente meta de acción, y, *d)* escritura individual del episodio crítico (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2017), que promueve la consolidación de la reflexión pedagógica mediante la producción de un texto escrito (Jarpa, 2019). De esta manera, el programa de especialización incorporó diversos dispositivos de andamiaje para desarrollar y fortalecer la reflexión pedagógica y el cambio de las prácticas de aula de los docentes participantes, mejorando los aprendizajes de sus estudiantes y también la autopercepción de su desempeño.

Desarrollo de la reflexión pedagógica desde la escritura basada en la pedagogía del género

La literatura especializada reconoce que la escritura es una herramienta epistémica y un recurso para el aprendizaje (Bereiter y Scarmalia, 1992; Grabe y Kaplan, 1996; Grupo Didactext, 2003); razón por la cual es fundamental que las personas, en sus diversos contextos comunicativos y comunidades

disciplinares, sean capaces de redactar buenos textos y comunicar de forma eficiente su saber profesional (Bazerman, 2012). La carrera docente no se encuentra exenta de esta responsabilidad, por lo que es imprescindible que los profesores sean lectores y escritores activos. Estas habilidades les permitirán acceder al dominio disciplinar, transferirlo en su quehacer de aula, reflexionar sobre el alcance de las decisiones pedagógicas, comunicar sus avances y construir nuevo conocimiento.

En Chile algunos resultados de investigaciones señalan que los programas de formación de profesores no cuentan con las herramientas suficientes para promover la reflexión pedagógica, alcanzando solo niveles superficiales (Correa y Gervais, 2009; Concha, Hernández, Del Río, Romo *et al.*, 2013; Jarpa Azagra, Haas Prieto y Collao Donos, 2017; Lara Subiabre, 2019). De esta manera, la reflexión escrita que construyen los docentes tiene una limitada capacidad de análisis y evaluación, pues se centra fundamentalmente en descripciones y narraciones de las prácticas de aula. Lejos está el desarrollo de una racionalidad o reflexión crítica que permita modificar creencias o acciones (Guerra-Zamora, 2009) o bien, que posibilite dar cuenta de un saber pedagógico profundo y sistemático.

La literatura internacional en este ámbito señala que los géneros de reflexión pedagógica presentan ciertas características específicas y que, por lo tanto, su enseñanza debe ser especializada y ajustada a la realidad de los docentes. Starks, Nicholas y Macdonald (2012) reconocen la existencia de la “comunicación de la reflexión estructurada” y la definen como un meta-género que escriben los maestros principiantes y que incluye dos géneros específicos: la *crítica*, que es la elaboración de una reflexión escrita donde desarrollan una teoría de enseñanza personal a partir de la observación de un video de una clase, y la *planificación de clases*, que corresponde a la elaboración de una planificación a partir del mismo video. Este ejercicio de escritura es considerado como una oportunidad para analizar el rol de profesores y estudiantes en la clase y así conectar la teoría con la práctica. Sin embargo, son escasas las investigaciones con profesores en ejercicio, donde la escritura de la reflexión pedagógica sea un recurso para dar cuenta de los cambios e innovaciones que hacen los docentes al interior del aula.

El enfoque de enseñanza de la escritura desde la pedagogía del género (Hyland, 2003; Chaisiri, 2010; Venegas, Núñez, Zamora y Santana, 2015;

Jarpa, 2019) ofrece múltiples potencialidades para andamiar este proceso desde determinadas fases con grados progresivos de dificultad y autonomía, junto con recursos o dispositivos de andamiaje didáctico que entreguen variadas alternativas de aprendizaje. Chaisiri (2010) propone cuatro fases: *a)* construcción del conocimiento de campo (*building knowledge of field*), *b)* modelado de texto (*modelling of text*), *c)* construcción conjunta (*joint construction of text*) y *d)* construcción independiente del texto (*independent construction of text*). Este proceso de andamiaje resulta más efectivo cuando el tutor o profesor de escritura se reúne con los estudiantes y entrega retroalimentaciones, permitiendo alcanzar la tarea de escritura con mayor efectividad (Tapia-Ladino, Correa Pérez y Arancibia-Gutiérrez, 2023; González Lillo y Jarpa, 2023).

Ahora bien, este proceso de andamiaje adquiere aún más relevancia cuando el efecto de “escribir bien” tiene un impacto directo en potenciar las capacidades profesionales, tal y como sucede con la escritura como un recurso de fortalecimiento de la práctica reflexiva en la formación y el desarrollo docente.

¿Qué y cómo escribir para desarrollar la reflexión pedagógica en los docentes? El episodio crítico

Abordar la enseñanza de la escritura profesional docente desde la pedagogía del género implica: *a)* identificar los géneros textuales que se escriben en la comunidad de profesores para desarrollar y fortalecer la reflexión pedagógica, *b)* consolidar una familia de géneros que se relacionan y configuran según un mismo propósito comunicativo, *c)* caracterizar los textos que pertenecen a estos géneros según el comportamiento de sus rasgos lingüísticos y estructurales y *d)* enseñar y modelar la escritura para la reflexión pedagógica desde la pedagogía basada en género (Hyland, 2002; Chaisiri, 2010; Venegas *et al.*, 2015; Jarpa, 2019).

Al respecto, el episodio crítico emerge como un género de reflexión pedagógica que circula en contextos de formación profesional docente de pre y posgrado (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019). En este, el docente toma conciencia de sus errores y/o dificultades al momento de realizar su práctica pedagógica y, producto de este análisis y evaluación, se plantea una nueva meta para mejorar su futuro desempeño. Así, se pone en juego un tipo de reflexión pedagógica de carácter comparativo, ya que se genera un

reenmarcamiento del contenido de la reflexión a la luz de otras perspectivas o bien de los comentarios de otros pares (Jay y Johnson, 2002). También es posible dar cuenta de una reflexión dialógica o deliberativa, en la cual se pueden exponer problemáticas que pasan a ser exploradas desde diversos puntos de vista, para luego dar soluciones.

Para llevar a cabo esta reflexión, el docente analiza su desempeño profesional anterior. En palabras de Schön (1992) sería una reflexión sobre la acción, pues el tiempo que se mira es hacia el pasado. Esto implica tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, a lo que habríamos podido o debido hacer o a lo que otro practicante habría hecho, ya sea para explicarlo o hacer una crítica. Esta reflexión sobre la acción permite anticipar y preparar al practicante, a menudo sin él advertirlo, para reflexionar más rápido en la acción (Schön, 1983; Gore y Zeichner, 1991; Perrenoud; 2006).

La tabla 1 presenta la organización textual del género episodio crítico, basada en los propósitos comunicativos de cada segmento o movida retórica² (Swales, 2000) que conforma el proceso de reflexión pedagógica que escriben los docentes.

TABLA 1

Organización retórica del episodio crítico

Movida retórica	Propósito comunicativo
Presentación de la problemática	Identificar la dificultad que el docente experimentó, justificando las causas
Atribución del problema	Se atribuye la responsabilidad respecto del problema/dificultad
Autodesempeño	Analizar y evaluar la propia práctica de aula
Aciertos del desempeño	Reconocer los aciertos y el impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes
Planteamiento de meta	Proponer acciones y/o iniciativas que mejoren su desempeño futuro

Fuente: elaboración propia.

Al contar con la caracterización retórica de este género, es posible facilitar los procesos de reflexión de los profesores y promover la innovación de las prácticas de aula. De la misma manera, al incorporar diversas estrategias de retroalimentación (Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018; Núñez Cortés, 2020), las demandas analíticas que los docentes deben ejecutar al escribir cada movida son andamiadas por un tutor de escritura, quien acompaña durante todo el ciclo formativo.

Andamiaje de la escritura profesional docente para la reflexión pedagógica

La retroalimentación es una herramienta clave en el proceso de mejora del episodio crítico, ya que la información que entrega el tutor de escritura permite mejorar la tarea o reducir la brecha respecto del desempeño esperado (Bowen, Thomas y Vandermeulen, 2022; Carless y Boud, 2018; Hill y West, 2020), permitiendo guiar la reflexión del docente que está siendo acompañado (Schön, 1987; Gore y Zeichner, 1991; Perrenoud, 2006). Consecuentemente, se construye un diálogo pedagógico entre el tutor que acompaña la reflexión y quien realiza la práctica reflexiva (Mutendi y Makamure, 2019; Chao-Chao y Durand, 2021), pues se da una mayor transferencia de control sobre el otro, para que pueda realizar las mejoras no solo a su texto, sino sobre todo al proceso reflexivo que subyace.

Algunos trabajos describen los diferentes tipos de retroalimentación oral que dan los revisores y que entregan ayudas para mejorar la tarea. Así, Mackiewicz y Thompson (2014, 2018) establecen tres tipos de estrategias de retroalimentación: instructivas, cognitivas y motivadoras. En las primeras, las más directivas, se orienta, sugiere o explica qué hay que hacer. Por su parte, en las estrategias cognitivas se promueve la búsqueda de soluciones mediante la promoción del diálogo y la reflexión entre los participantes; algunas de estas estrategias son el completamiento, la comprobación, la elección, la finalidad, la interpretación, la lectura en voz alta, la marcación, el soporte, la pregunta, la reescritura, la remisión y la reticencia (Núñez Cortés, 2020; Núñez Cortés, Errázuriz, Neubauer Esteban y Parada, 2021). Por último, las estrategias motivadoras contemplan los aspectos emocionales y afectivos durante el encuentro de retroalimentación oral entre dos o más participantes.

A partir de lo anterior, la figura 1 muestra el modelo de andamiaje que fue diseñado para la escritura del episodio crítico. Este cuenta con cinco fases, en las cuales se intercalan estrategias de retroalimentación escritas y orales, así como el uso de diversos dispositivos de retroalimentación.

FIGURA 1

Modelo de andamiaje de la reflexión pedagógica escrita del episodio crítico



Fuente: elaboración propia.

El modelo se inicia con la *consigna de escritura* (1), la que contiene algunos insumos básicos para realizar el análisis de la clase del episodio crítico (EC): la transcripción escrita de las interacciones de la clase realizada por el profesor, las preguntas de reflexión correspondientes a cada segmento textual del EC y la rúbrica de este para que el docente pudiera autorregular su escritura. En la etapa de *feedback escrito* (2), el docente envía el borrador y el tutor lo retroalimenta con comentarios escritos y con la rúbrica, en la

cual se indica el nivel de desempeño alcanzado. En la etapa denominada *feedback oral* (3), el tutor se reúne con el grupo de docentes y analiza las principales dificultades de los escritos mediante ejemplos. Al pasar a la etapa *círculo de reflexión* (4), el grupo, acompañado del tutor de escritura y de las especialistas analizan las prácticas de aula llevadas a cabo por los docentes, quienes se autoevalúan, tanto en el desempeño escrito alcanzado como en las decisiones tomadas al implementar sus clases en el aula. Finalmente, en la etapa de *cambio de práctica* (5), los docentes entregan el texto final e inician un nuevo ciclo de reflexión.

Método

Este estudio mixto tiene como objetivo general evaluar el efecto del modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de profesores. Al respecto, se han planteado dos hipótesis:

- H1. La retroalimentación tiene un efecto positivo en el desempeño de la escritura del *episodio crítico*.
- H2. Existe un efecto significativo del tiempo en la mejora de los desempeños de cada movida retórica del *episodio crítico*.

La etapa cuantitativa se basó en los resultados de la evaluación de los textos y de esta manera determinar el efecto moderador de la retroalimentación sobre la relación entre el tiempo y el desempeño de los profesores en las cinco movidas retóricas y la sumatoria de estas en seis ocasiones de medición.

Se aplicaron técnicas estadísticas inferenciales y multivariadas. En específico, se aplicó *t*-test, χ^2 para diferencia de medias y asociación de variables, respectivamente. Dada la distribución de Poisson de la variable dependiente, se estimaron modelos de crecimiento multinivel para datos de conteo (Gee, 2014). Estos modelos permiten estimar diferencias intra e interindividuales en el cambio del rendimiento de los docentes en el tiempo. Bajo el contexto de este estudio, las variables dependientes son el desempeño de los profesores en las cinco movidas retóricas y su sumatoria para las seis ocasiones de medición, donde los datos presentan una estructura jerárquica o anidada en la que el tiempo se encuentra anidado en los docentes.

Por su parte, la etapa cualitativa se basó en el análisis de contenido de los textos de la reflexión pedagógica guiada por la rúbrica. Para ello, se utilizó como unidad de análisis la movida retórica del episodio crítico, pues cada uno de los segmentos textuales que configuran este género discursivo da cuenta de la progresión de la reflexión pedagógica.

Contexto de estudio, participantes y recolección de datos

Este estudio se realizó en el marco del proyecto de investigación denominado “Formación de lectores y de formadores de lectores. Necesidades de comprensión de niños y cómo pueden ayudar los profesores” (FONDECYT 1181751), que buscaba mejorar las prácticas de lectura colectiva que ejecutaban los docentes de educación primaria. Para ello, se diseñó y ejecutó un programa de formación especializado en el que participaron 22 profesores, cuyas edades oscilaban entre 26 y 53 años y con 3 a 20 años de experiencia docente. El programa contemplaba las siguientes actividades: la dictación³ de sesiones teóricas; grabaciones y transcripciones de las lecturas conjuntas realizadas por los docentes en sus establecimientos escolares; talleres teórico-prácticos; círculos orales de reflexión (Cisternas, Ponce y Núñez, 2020) y la escritura del episodio crítico (Jarpa Azagra y Becerra Rojas, 2019) como recurso de consolidación de la reflexión pedagógica (Jarpa Azagra y Avendaño San Martín, 2020).

Durante el transcurso del programa de formación, los docentes llevaron a cabo seis tareas de escritura. Cada una estuvo compuesta por dos textos: un borrador y su reescritura posterior a la retroalimentación.

Los participantes dieron consentimiento para realizar el análisis de sus reflexiones escritas asociadas a la transcripción de sus clases grabadas.

Instrumento

La recolección de los datos se obtuvo mediante la evaluación de los textos que escribían los docentes y para ello se utilizó la rúbrica del episodio crítico (tabla 2), la que fue diseñada por el equipo de investigación y validada por juicio de expertos, obteniendo una kappa de Fleiss 0.87.

Resultados y discusión

En esta sección se presentan los principales resultados de los análisis descriptivos, inferenciales (χ^2 y t -test) y la progresión de los modelos de

crecimiento multinivel ajustados, agrupándolos en dos apartados: 1) efecto de la retroalimentación sobre las movidas retóricas y 2) efecto del tiempo y la retroalimentación.

TABLA 2

Rúbrica de evaluación episodio crítico

Criterio	Insuficiente	Básico	Competente
Presentación de la problemática	No identifica el problema	Identifica el problema, pero no las causas	Identifica el problema y las causas
Atribución del problema	No explicita el responsable de la dificultad/ problema	Explicita un agente responsable (externo o a sí mismo, su experiencia, su formación, el estudiante, el contexto, etc.)	Atribuye el problema a dos o más agentes (sí mismo, sus profesores, su formación, el contexto, el estudiante, etc.)
Autodesempeño	No establece comparaciones entre su desempeño y el ejemplo de la clase y las experiencias anteriores	Reconoce mínimas características de su desempeño en relación con el ejemplo de la clase y las experiencias previas	Establece comparaciones de semejanzas o diferencias entre su desempeño, el ejemplo de la clase y las experiencias previas
Aciertos del desempeño	No identifica aciertos en su desempeño	Identifica los aciertos, pero no señala la consecuencia de esto	Identifica los aciertos y señala las consecuencias de esto
Planteamiento de la meta	No explicita el objetivo	Explicita la meta, pero no propone acciones, iniciativas o compromisos para mejorar su desempeño	Explicita la meta y propone acciones, iniciativas o compromisos para mejorar su desempeño

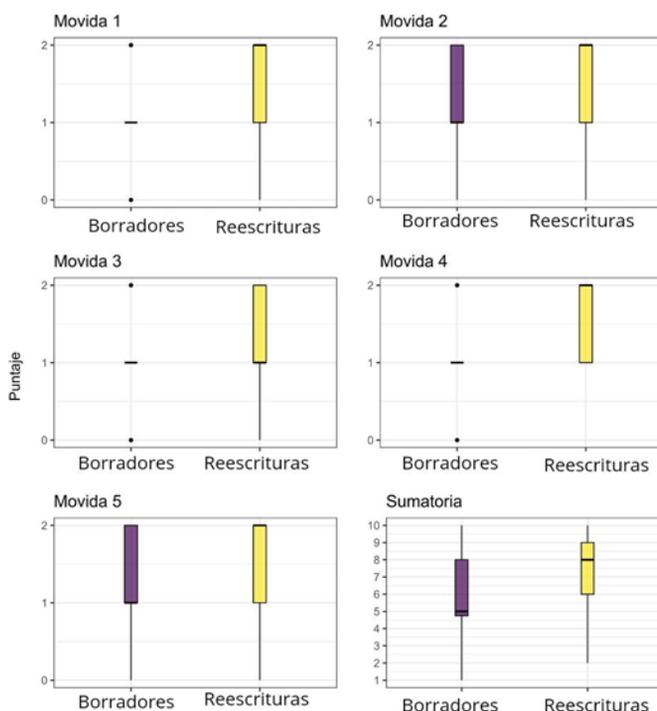
Fuente: elaboración propia.

El efecto de la retroalimentación sobre las movidas retóricas

Los resultados muestran que existen diferencias en el desempeño de los docentes en todas las movidas retóricas, según si reciben retroalimentación. Como se muestra en la figura 2, la mediana al recibirla en las movidas 1 y 4 es igual a 2, mientras que el puntaje sin retroalimentación es igual a 1.

FIGURA 2

Efecto de la retroalimentación sobre el desempeño de las movidas retóricas del episodio crítico



Fuente: elaboración propia.

De forma similar, al examinar la puntuación total (sumatoria de las cinco movidas) se observa este patrón con mayor claridad, donde la mediana del puntaje de los borradores se sitúa en 5 puntos, mientras que la de los textos reescritos se encuentra en 8 puntos. Esto significa que, tal y como podría esperarse, cuando los profesores reciben retroalimentación y reescriben sus textos, mejoran su rendimiento en la reflexión pedagógica del episodio crítico. Este resultado confirma el valor del proceso de retroalimentación y, de manera secundaria, la consistencia de la rúbrica.

Para testear formalmente este resultado descriptivo, se procedió a aplicar la prueba χ^2 para las movidas 1 a 5 para asociar las variables de retroalimentación con el rendimiento, y prueba t de diferencia de medias para la sumatoria de todas las movidas retóricas.

La tabla 3 confirma que existe una relación estadísticamente significativa entre recibir retroalimentación en todas las movidas retóricas ($\chi^2 = [10.128, 43.204]$, $p < .001$), así como en su sumatoria ($t = -6.766$, $p < .001$). Al examinar los residuales de Pearson de cada prueba χ^2 y dado el valor negativo de valor t , se observó que esta relación es positiva, es decir, que recibir retroalimentación se asocia a un mejor rendimiento en las movidas retóricas en los docentes. Por último, si bien todas las asociaciones son estadísticamente significativas a nivel de confianza del 0.1%, se ha encontrado que la fuerza o tamaño de efecto de esta asociación varía entre movidas.

TABLA 3

Relación positiva entre la retroalimentación y la mejora de la escritura de las movidas retóricas del episodio crítico

Movida retórica	$\chi^2(\text{gl})$	p	V de Cramer
1	43.204(2)	0.000	0.404
2	34.820(2)	0.000	0.363
3	10.128(2)	0.006	0.196
4	24.656(2)	0.000	0.306
5	21.091(2)	0.000	0.283
Sumatoria	$t(\text{gl})$	p	d de Cohen
Movida retórica total	-6.766(262)	0.000	0.833

Fuente: elaboración propia.

Por ejemplo, en la movida retórica 1 la fuerza de asociación es media (V de Cramer = 0.404), mientras que en la 2 se presentó una fuerza de asociación débil (V de Cramer = 0.196). Por su parte, la sumatoria de todas las movidas retóricas presenta una asociación positiva y muy fuerte (d de Cohen = 0.833), lo que significa que recibir retroalimentación se encuentra a 0.833 unidades de desviaciones estándar respecto de cuando no reciben retroalimentación.

De esta manera, la reflexión pedagógica de los docentes muestra un mejor desempeño, lo que se ve reflejado en el desarrollo argumental de las explicaciones y en el análisis de las prácticas de aula, junto con un uso más preciso de terminología especializada. Estos aspectos se desarrollan mayormente entre la movida 2 y la 4, que son segmentos textuales que buscan la autoevaluación del quehacer docente, centrándose en una reflexión de carácter comparativa (Jay y Johnson, 2002; Schön, 1992). Por otro lado, el cambio conceptual que experimentan los docentes a los largo del programa se materializa, fundamentalmente, en la movida 5, que es la que da cuenta del planteamiento de una nueva meta, movilizandando nueva información, toma de decisiones y la implementación de cambios en las actividades de aula, aspecto que si bien no está descrito en este artículo sí fue posible de verificar en los *círculos de reflexión*, donde se revisaban las grabaciones de sus clases y se analizaban las mejoras.

En resumen, los hallazgos cuantitativos respaldan la hipótesis 1 del estudio, la cual plantea que existe una relación significativa entre las puntuaciones obtenidas en las movidas retóricas de los docentes según la retroalimentación recibida; esta última es un componente primordial del modelo de andamiaje de la escritura reflexiva que propone el programa formativo.

El efecto del tiempo sobre las movidas retóricas

Esta sección presenta los resultados de la estimación de los modelos de crecimiento multinivel, reportando la razón de tasa de incidencia (IRR, por sus siglas en inglés) que incluye el efecto del tiempo, retroalimentación, y de interacción entre el tiempo y la retroalimentación sobre el rendimiento.

La tabla 4 muestra que el tiempo tiene un efecto estadísticamente significativo y positivo en las cinco movidas retóricas y en su sumatoria. Es decir, cada vez que se realiza una nueva tarea de escritura y su ciclo de retroalimentación, la puntuación obtenida en el logro del propósito comunicativo de las movidas retóricas aumenta entre 10.2% (IRR movida retórica 3 = 1.102, $p < .05$) y 13.9% (IRR movida retórica 1 = 1.139, $p < .05$), manteniéndose constante y controlado por los otros predictores (p. e., recibir retroalimentación y el efecto de interacción del tiempo con la retroalimentación).

Además, cuando los profesores reciben retroalimentación, la puntuación obtenida en las movidas 1, 2 y 5, así como en la sumatoria de movidas aumentan de forma estadísticamente significativa ($p < .05$) a una tasa del 96.4, 86, 71.9 y 65.1%, respectivamente (IRR = 1.964, 1.860, 1.719, y

1.651), mientras que para las movidas 3 y 4 aumentan en un 23.4 y 53.5%, pero su efecto no es estadísticamente significativo ($p > .05$).

TABLA 4

Efecto del tiempo en el logro del propósito comunicativo de las movidas del episodio crítico

	Movida 1	Movida 2	Movida 3	Movida 4	Movida 5	Sumatoria
Intercepto	0.634* (0.138)	0.769 (0.152)	0.750 (0.155)	0.816 (0.160)	0.851 (0.162)	3.758*** (0.371)
Tiempo	1.139* (0.058)	1.128* (0.053)	1.102* (0.055)	1.111* (0.052)	1.124** (0.051)	1.120*** (0.024)
Con retroalimentación	1.964* (0.536)	1.860* (0.474)	1.234 (0.342)	1.535 (0.395)	1.719* (0.424)	1.651*** (0.192)
Tiempo * con retroalimentación	0.923 (0.061)	0.918 (0.057)	0.992 (0.067)	0.950 (0.060)	0.916 (0.055)	0.938* (0.027)
<i>n</i> docente	22	22	22	22	22	22
<i>n</i> texto	264	264	264	264	264	264
AIC	642.3	653.5	613.3	634.9	662.4	1100.9
BIC	660.2	671.4	631.2	652.8	680.2	1118.8

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. AIC: Akaike Information Criterion, BIC: Bayesian Information Criterion.

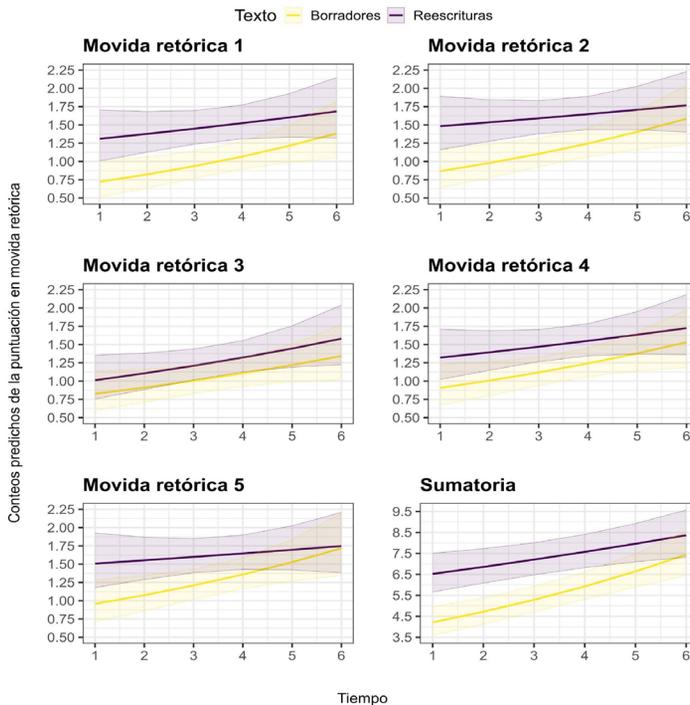
Fuente: elaboración propia.

Contrario a la expectativa, no se encontró un efecto positivo y estadísticamente significativo entre el tiempo y la retroalimentación, aunque se obtuvo un efecto negativo y significativo para la sumatoria de movidas. Particularmente, se halló que por cada vez que se realiza un ciclo de nueva tarea de escritura y retroalimentación, esta última disminuye el desempeño de los docentes en un 6.2% en el tiempo (IRR = 0.938, $p < .05$) en la sumatoria de movidas. Una potencial explicación es que este proceso tiene un impacto más sustantivo sobre el desempeño de los docentes en las etapas iniciales, lo que reduce el impacto posterior de las consiguientes retroalimentaciones en el tiempo. Por tanto, es posible que los docentes han integrado y aplicado la retroalimentación recibida en cada reescritura como parte de la dinámica de reflexión pedagógica, sugiriendo que esta debe ser oportuna y continua en vista de su evolución temporal.

Estos resultados apuntan al importante papel de la retroalimentación al momento de mejorar los resultados obtenidos en el tiempo, tal como muestra la figura 3, que representa los resultados de los modelos presentados en la tabla 3. Específicamente, el panel de sumatoria indica que, dado que las reescrituras han recibido retroalimentación, se observa un desempeño inicial mayor respecto de los borradores que no la han recibido, pero sus diferencias dejan de ser estadísticamente significativas desde la quinta ocasión de medición. Con ello, es posible dar respaldo parcial a la hipótesis 2 del estudio, la cual planteaba que existe un efecto significativo del tiempo de las retroalimentaciones (Bowen, Thomas y Vandermeulen, 2022; Carless y Boud, 2018; Hill y West, 2020) en cada movida retórica, lo que es congruente con otros estudios que abordan el acompañamiento en el proceso de escritura, sobre todo desde la pedagogía del género (Chaisiri, 2010; Venegas *et al.*, 2015; Jarpa, 2019).

FIGURA 3

Efecto del tiempo en el desempeño de las movidas retóricas del episodio crítico



Nota: los conteos predichos para los modelos estimados muestran intervalos de confianza al 95%.

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los resultados cualitativos, estos son coherentes con los cuantitativos presentados en los apartados anteriores. De esta forma, en la tabla 5 es posible ver cómo los textos escritos por los docentes participantes pasan de un nivel de desempeño insuficiente en el borrador inicial a obtener uno mejor en la reescritura que se realiza con posterioridad a la retroalimentación recibida. Para comprender la información contenida en la tabla 5, los códigos de identificación del corpus son los siguientes: T: número de la tarea, P: profesor, B: número de borrador y N: nivel de desempeño en la rúbrica.

TABLA 5

Cuadro comparativo de desempeños de textos escritos de borradores y reescrituras finales

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
Movida 1. Identificación del problema			
“Revisando mi transcripción, voy de lleno a la lectura, sin hacer una buena activación de conocimientos previos y no realice una clara declaración de la meta”.	T1, P15b, B1, N: Insuficiente	“Esta vez, no planifique la meta, lo que yo pensaba que era, no fue meta. Me doy cuenta que no hice una activación de conocimientos previos efectivo, solamente hice recordar a los alumnos lo que habían visto la clase anterior. Esto pasó porque tuve muy poco tiempo para poder estudiar y planificar la lectura”.	T1, P15b, R1, N: Competente
Movida 2. Atribución del problema			
“No realicé preguntas de activación acorde al texto narrativo. Al principio abordé preguntas que eran más acorde a un texto informativo, ya que, les pregunté por el espacio, por ende, me alejé totalmente de preguntas que fueran relacionadas hacia un texto narrativo. Por ende hice un mix de preguntas que no se acercaban hacia la estructura del cuento”.	T3, P10b, B3, N: Básico	“No realicé preguntas de activación acorde a la macroestructura del texto narrativo, tal como lo indica Van Dijk (1980) la macroestructura tiene la capacidad para organizar la información permitiendo entender una secuencia de sucesos que ocurren en un texto dándole coherencia. Esta relación no la logré debido a que mis preguntas no apuntaron hacia la macroestructura. Puesto que, al principio abordé preguntas que eran más acorde a un texto informativo, ya que, les pregunté por lo que sabían del espacio, por ende, me alejé totalmente de preguntas que fueran relacionadas hacia la meta y sentido principal del texto. Luego realicé preguntas de predicción sobre el texto narrativo, pero que no acercaban a mis estudiantes a lo central de la lectura y a su secuencia”.	T3, P10b, R3, N: Competente

(CONTINÚA)

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
Movida 3. Autodesempeño			
<p>“Creo que logré acotar los conocimientos previos y lograr introducir a mis alumnos directamente al tema sin que aparecieran comentarios que alejaran la atención a otras temáticas relacionadas pero no directas con el texto”.</p>	<p>T5, P16a, B5, N: Básico</p>	<p>“Logré precisar la activación de conocimientos previos e introducir directamente al tema sin que aparecieran comentarios que alejaran la atención a otras temáticas relacionadas, pero no directas con el texto; considerando que ‘es el momento en que profesores y alumnos se dedican a establecer un punto de referencia conjunto sobre lo que saben y lo que desconocen del tema que se va a tratar’ (Sánchez Miguel, 2010) por este motivo, es que al entender éste concepto ayudó a que la comprensión de los niños se dirija hacia la meta de lectura y utilicen mejor sus recursos cognitivos”.</p>	<p>T5, P16a, R5, N: Competente</p>
Movida 4. Aciertos de desempeño			
<p>“Mi acierto es que planifiqué el texto, lo leí, establecí una meta clara que permitiera anticipar a los y las estudiantes sobre lo que aprenderían a través del texto. Además de promover la comprensión de párrafos, es decir, destacar ideas principales en ellos desde movimientos regulatorios específicos para realizar una mejor mediación”.</p>	<p>T3, P12b, B3, N: Básico</p>	<p>“Mi acierto es que planifiqué el texto, lo leí, establecí una meta clara que permitiera anticipar a los y las estudiantes sobre lo que aprenderían a través del texto. Además de promover la comprensión de párrafos, es decir, destacar ideas principales en ellos desde movimientos regulatorios específicos para realizar una mejor mediación.</p> <p>Mi mejor desempeño impactó de forma positiva en el aprendizaje de mis estudiantes, ya que al realizar un cierre de la lectura lograron expresar aprendizajes a partir del texto, retomamos la meta y en conjunto verificamos su cumplimiento. Cabe destacar, demostraron mayor comprensión del texto, es decir, de las ideas principales y el propósito de la lectura. En cuanto a la participación, observé interés por mencionar sus aprendizajes, lo cual afecta también el sentimiento de competencia en los niños, y por ende mayor motivación para enfrentar con éxito una lectura para el aprendizaje.</p> <p>En este ámbito, los y las docentes debemos enseñar explícitamente y modelar acciones para la búsqueda de un lector autorregulado, tal como menciona Palincsar y Brown (2004) es necesario desarrollar estrategias de comprensión lectora que favorecen la autorregulación: establecer propósitos de lectura, activar conocimientos previos, discriminar las ideas principales de las secundarias, evaluar críticamente el texto, controlar la comprensión para corroborar que se está logrando, sacar conclusiones y evaluarlas. Estas estrategias facilitan la formación de un lector autorregulado.</p> <p>Lo mencionado se vincula con lo aprendido en el diplomado, donde se hace énfasis en una meta de lectura, activación de conocimientos previos y justificación de la lectura para dar sentido al proceso de leer para aprender”.</p>	<p>T3, P12b, R3, N: Competente</p>

TABLA 5 / CONTINUACIÓN

Borrador	Desempeño inicial	Reescritura	Desempeño final
Movida 5. Planteamiento de meta			
“Mi nuevo objetivo estará enfocado en poder concretar metas claras en relación a lo que quiero conseguir con el texto a trabajar con mis estudiantes”.	T1, P9a, B1, N: Básico	“Mi nuevo objetivo para mejorar mi desempeño estará enfocado en poder concretar metas claras en relación a lo que quiero conseguir con el texto a trabajar con mis estudiantes. Por lo tanto, una acción concreta es leer el texto antes de ser trabajado con el estudiantado y plantearme una meta de “comprensión” de la lectura. Luego, al momento de trabajar el texto con las y los estudiantes, la acción concreta es señalar lo que vamos a comprender y lo que debemos lograr aprender de lo que vamos a leer”.	T1, P9a, R1, N: Competente

Fuente: elaboración propia.

El cambio fundamental entre aquellos textos que son borradores y su reescritura radica en una mayor profundización del problema y las variables constitutivas, lo que los lleva a moverse hacia mejores desempeños. Así, por ejemplo, es posible observar que en cada movida hay un mayor desarrollo del tema, tanto en extensión como en un uso más preciso de conceptos disciplinares y, por consiguiente, una mayor apropiación de léxico especializado. De la misma manera, los procedimientos analíticos se vuelven más complejos cuando se pasa de un desempeño menor a otro mayor, esto va en directa relación con el tipo de secuencia discursiva utilizada, transitando de estructuras más descriptivas en el nivel insuficiente y básico hacia secuencias más argumentales y explicativas.

Conclusiones

El objetivo principal de este estudio fue evaluar el efecto que podía tener la aplicación de un modelo de andamiaje de la escritura para la reflexión pedagógica en un grupo de profesores de educación primaria que participaron en un programa de formación continua. Como parte fundamental del programa, se consideran dos aspectos: por una parte, la enseñanza explícita del género episodio crítico y, por otra, el andamiaje gradual de este, mediante el acompañamiento de un tutor experto, quien realizaba los círculos de reflexión y la retroalimentación de los textos escritos. La evaluación de este diseño formativo se midió, por una parte, en el efecto

positivo que tuvo la retroalimentación en la mejora de cada movida del género y, por consiguiente, en el desarrollo de la escritura reflexiva: por la otra, en la importancia de sostener en el tiempo diversas estrategias de retroalimentación (Núñez Cortés, 2020; Mackiewicz y Thompson, 2014, 2018), que le diera a los docentes herramientas de análisis de su práctica y, por consiguiente, la posibilidad de repensar su quehacer de aula, buscando nuevas alternativas de acciones de mejora para sus procesos de enseñanza.

De esta manera, un primer aspecto que es necesario relevar es el potencial que tiene la escritura académica para desarrollar y consolidar procesos de reflexión pedagógica en los docentes, pues no solo basta con realizar un análisis de las decisiones y las prácticas de aula que estos llevan a cabo, sino que además es necesario estructurar y darle forma al pensamiento, redirigir los cuestionamientos mediante estrategias de retroalimentación específicas y, finalmente, poner por escrito lo que se sabe. Solamente así es posible que el docente tome conciencia de su quehacer y consolide su conocimiento.

Un segundo aspecto, tiene que ver con la identificación y descripción de determinados géneros de reflexión pedagógica que circulan en contextos de formación docente y a los que también hay que darles un lugar en las prácticas de aula de los profesores en ejercicio. La posibilidad de explicitar la organización retórica de estos textos es lo que propicia un andamiaje y un modelamiento de la estructuración del pensamiento en busca de un ejercicio reflexivo. Un proceso como este, permite que se rememore la acción y se le otorgue sentido a los problemas que emergen de los contextos educativos, reconstruyendo los significados, la planificación y reconsideración de la acción pedagógica desde una perspectiva de mejora continua.

Cuando se diseñen planes de intervención docente, que tengan como objetivo modificar las prácticas pedagógicas, será necesario establecer metodologías complementarias que: *a)* pongan el foco en la acción, *b)* permitan el intercambio dialógico de las experiencias vividas entre los docentes y *c)* logren darle forma, sentido y profundidad a la reflexión pedagógica. Esto último solo se puede alcanzar cuando “se pone por escrito lo que se tiene en la mente”, estableciendo compromiso epistémico entre la escritura y el quehacer docente.

Agradecimientos

Este trabajo se realizó bajo el financiamiento de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, por medio del proyecto Fondecyt 1181751.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Una movida retórica es un segmento textual que tiene un propósito comunicativo y

que contribuye al logro del propósito global de un determinado género discursivo, como es en este caso el episodio crítico.

³ Acción de exponer o presentar un contenido determinado en cursos o capacitaciones.

Referencias

- Bazerman, Charles (2012). *Géneros textuales, tipificación y actividad*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Benavides, Luis y Calvache, Richard (2013). "El estudio de clase como investigación en el aula", *Investigación e Innovación*, vol. 2, núm. 1, pp. 32-55. <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/duniversitaria/article/view/582/0>.
- Bereiter, Carl y Scarmalia, Marlene (1992). "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita", *Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Bowen, Neil Evan Jon Anthony; Thomas, Nathan y Vandermeulen, Nina (2022). "Exploring feedback and regulation in online writing classes with keystroke logging", *Computers and Composition*, vol. 63. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2022.102692>.
- Bustos Ibarra, Andrea (2009). *La competencia retórica y el aprendizaje de la lengua escrita. ¿Se puede hablar de una competencia específica?*, tesis doctoral, Salamanca, España: Universidad de Salamanca. Disponible en: <https://gredos.usal.es/handle/10366/76223>
- Carless, David y Boud, David (2018). "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 43, núm. 8, pp. 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Chaisiri, Tawatchai (2010). "Implementing a genre pedagogy to the teaching of writing in a university context in Thailand", *Language Education in Asia*, vol. 1, núm. 1, pp. 181-199. <https://doi.org/10.5746/leia/10/v1/a16/chaisiri>.
- Chao Chao, Kuok Wa y Durand, Micheline-Joanne (2021). "La retroalimentación escrita en la producción escrita del francés L2", *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43191>.
- Ciga Tellechea, Elena; Sánchez Miguel, Emilio; Rueda Sánchez, Mercedes Isabel; García, Emma y Tillema, Harm (2012). "¿Cómo ayudar a los 'aprendices de profesor' a desarrollar un programa de intervención en dificultades de lecto-escritura desde un enfoque de aprendizaje auto-regulado?", ponencia presentada en el XXI Congreso Internacional sobre Dificultades del Aprendizaje, Oviedo, España, 30 de julio.

- Cisternas, Yazna; Ponce, Yovanna y Núñez, Livio (2020). “Círculos de reflexión pedagógica para el fortalecimiento de las competencias investigativas del docente y de su saber pedagógico”, en A. Domingo (ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*, Barcelona: Narcea, pp. 153-174.
- Concha, Soledad; Hernández, Carolina; Del Río, Francisca; Romo, Francisca y Andrade, Lorena (2013). “Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de Pedagogía en educación básica”, *Calidad en la Educación*, núm. 38, pp. 81-113. <https://doi.org/10.31619/caledu.n38.106>
- Correa, E., y Gervais, C. (2009). *Reflective competency: How can it be developed in practicum?*, ponencia presentada, en la 13th Biennial Conference of the European Association for Research on Learning and Instruction, Amsterdam, 25-29 de agosto.
- Domingo, Àngels (2021). “La práctica reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente”, *Zona Próxima*, núm. 34, pp. 1-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Elliott, John (2000). *La investigación acción educativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Gee, Kevin A. (2014). “Multilevel growth modeling: an introductory approach to analyzing longitudinal data for evaluators”, *American Journal of Evaluation*, vol. 35, núm. 4, pp. 543-561.
- González Lillo, Emmy Antonella y Jarpa, Marcela (2023). “Efecto de la retroalimentación digital en la mejora de los borradores y su incidencia en las calificaciones alcanzadas”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 2, pp. 214-233.
- Gore, Jennifer M. y Zeichner, Kenneth M. (1991). “Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: A case study from the United States”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 7, núm. 2, pp. 119-136. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(91\)90022-H](https://doi.org/10.1016/0742-051X(91)90022-H)
- Grabe, William y Kaplan, Robert (1996). *Theory and practice of writing*, Londres: Longman.
- Grupo Didactext (2003). “Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos”, *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 15, pp. 77-104. Disponible en: <https://www.ucm.es/didactext/file/1-05>
- Guerra-Zamora, Paula (2009). “Revisión de experiencia de reflexión en la formación inicial de docentes”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 35, núm. 2, pp. 243-260. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052009000200014>
- Hill, Jennifer y West, Harry (2020). “Improving the student learning experience through dialogic feed-forward assessment”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 45. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1608908>.
- Hyland, Ken (2003). “Genre-based pedagogies: A social response to process”, *Journal of Second Language Writing*, vol. 12, núm. 1, pp. 17-29. [https://doi.org/10.1016/S1060-3743\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/S1060-3743(02)00124-8)
- Isoda, Masami y Olfos, Raimundo (2009). *El enfoque de resolución de problemas, en la enseñanza de la matemática a partir del estudio de clases*, Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Jarpa Azagra, Marcela (2019). “Escritura académica para el desarrollo de la reflexión pedagógica en la formación docente: la crónica del docente-directivo”, *Íkala, Revista*

- de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 85-101. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a04>
- Jarpa Azagra, Marcela; Haas Prieto, Valentina y Collao Donos, Dámaris (2017). “Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del diario del profesor en formación en las prácticas iniciales”, *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 43, núm. 2, pp. 163-178. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200009>
- Jarpa Azagra, Marcela y Becerra Rojas, Nelson (2019). “Escritura para la reflexión pedagógica: concepciones y géneros discursivos que escriben los estudiantes en dos carreras de pedagogía”, *Logos, Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, vol. 29, núm. 2, 364-381. <https://dx.doi.org/10.15443/rl2928>
- Jarpa Azagra, Marcela y Avendaño San Martín, Carolina (2020). “La escritura reflexiva y su importancia para el desarrollo de un profesor que investiga su propia práctica”, en A. Domingo (ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas*, Madrid: Narcea, pp. 175-189.
- Jay, Joel K. y Johnson, Kerry L. (2002). “Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education”, *Teaching and Teacher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 73-85. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00051-8)
- Kendeou, Panayiota y Van den Broek, Paul (2007). “The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts”, *Memory & Cognition*, vol. 35, pp. 1567-1577. <https://doi.org/10.3758/BF03193491>
- Korthagen, Fred (2010). “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2, pp. 83-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Lara Subiabre, Brenda (2019). “Reflexión pedagógica de profesores en formación. Un estudio de cuatro universidades chilenas”, *Perspectiva Educacional*, vol. 58, núm. 1, pp. 4-25. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.802>
- Lim-Ratnam, Christina Tong-Li; Lee, Christine Kim-Eng; Jiang, Heng y Sudarshan, Akhila (2019). “Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson study in non-Japanese contexts”, *Educational Research for Policy and Practice*, vol. 18, núm. 3, pp. 263-278. <https://doi.org/10.1007/s10671-019-09247-4>
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle (2014). “Instruction, cognitive scaffolding, and motivational scaffolding in writing center tutoring”, *Composition Studies*, vol. 42, núm. 1, pp. 54-78.
- Mackiewicz, Jo y Thompson, Isabelle (2018). *Talk about writing: The tutoring strategies of experienced writing center tutors*, Londres: Routledge.
- Mutendi, Miedzo y Makamure, Chipso (2019). “The role of written feedback in numeracy in the primary school classroom”, *International Journal of Education*, vol. 11, núm. 2.
- Núñez Cortés, Juan Antonio (2020). “Las tutorías de escritura académica: estrategias didácticas de una tutora novel”, *Enunciación*, vol. 25, núm. 2, pp. 176-190. <https://doi.org/10.14483/22486798.16563>
- Núñez Cortés, Juan Antonio; Errázuriz, María Constanza; Neubauer Esteban, Adrián y Parada, Claudia (2021). “Las tutorías de escritura académica presenciales y virtuales:

- ¿Qué podemos aprender sobre sus estrategias didácticas?”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 26, núm. 3, pp. 643-660. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a10>
- Olson, David R. (1995). “La cultura escrita como actividad metalingüística”, en D. Olson y M. Torrance (eds.), *Cultura Escrita y Oralidad*, Barcelona: Gedisa, pp. 333-357.
- Perrenoud, Phillipe (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Barcelona: Graó.
- Rojas-Bravo, Jorge; Gajardo Aguayo, Jorge; Albornoz Torres, Catherine y Romero Inostroza, Javiera (2022). “Estudio de clases y su contribución al desarrollo profesional docente. Un estudio de caso”, *Perspectiva Educacional*, vol. 61, núm. 1, pp. 6-30. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1238>
- Rudolph, Jenny W.; Simon, Robert; Raemer, Daniel B. y Eppich, Walter J. (2008). “Debriefing as formative assessment: Closing performance gaps in medical education”, *Academic Emergency Medicine*, vol. 15, pp. 1010-1016. <https://doi.org/10.1111/j.1553-2712.2008.00248.x>
- Sánchez, Emilio; García-Rodicio, Héctor y Acuña, Santiago R. (2009). “Are instructional explanations more effective in the context of an impasse?”, *Instructional Science*, vol. 37, pp. 537-563. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9074-5>
- Sánchez Miguel, Emilio, García Pérez, José Ricardo, y Rosales Pardo, Javier (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer*, Barcelona Graó.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). “Knowledge telling and knowledge transforming in written composition”, en S. Rosenberg (ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, writing, and language learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 142-175.
- Schön, Donald A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*, Nueva York: Basic Books.
- Schön, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Schön, Donald A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Starks, Donna; Nicholas, Howard y Macdonald, Shem (2012). “Structured reflective communication as a meta-genre in teacher education: Creative uses of critique in a teacher education program”, *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 37, núm. 3, pp. 90-111. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.8>
- Swales, John M. (2000). *Genre analysis: English in academic and research settings*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tallaferro, Dilia (2006). “La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes”, *Educere*, vol. 10, núm. 33, pp. 269-273. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603309.pdf>
- Tapia-Ladino, Mónica; Correa Pérez, Roxanna y Arancibia-Gutiérrez, Beatriz (2023). “Retoroalimentación escrita con comentarios de ajuste al género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias”, *Perspectiva Educacional*, vol. 62, núm. 2, pp. 194-213.

- Teppa, Sonia (2006). *Investigación acción participativa en la praxis pedagógica diaria*. Barquisimeto: Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto.
- Venegas, René; Núñez, María Teresa; Zamora, Sofía y Santana, Andrea (2015). *Escribir desde la pedagogía del género. Guías para escribir el trabajo final de grado en licenciatura*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Villalobos, José y De Cabrera, Carmen M. (2009). “Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva”, *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, núm. 14, pp. 139-166. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/652/65213214008.pdf>
- Zeichner, Kenneth M. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, pp. 44-45.
- Zeichner, Kenneth (1996). “Designing educative practicum experiences for prospective teachers”, en K. Zeichner, S. Melnick y M. L. Gomez (eds.), *Currents of reform in preservice teacher education*, Nueva York: Teachers College Press, pp. 215-234

Artículo recibido: 24 de octubre de 2023

Dictaminado: 13 de marzo de 2024

Segunda versión: 17 de abril de 2023

Aceptado: 16 de mayo de 2024

EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA DURANTE LAS CLASES EN LÍNEA Y EN LAS CLASES PRESENCIALES

CLAUDIA LUCY SAUCEDO RAMOS / GILBERTO PÉREZ CAMPOS /

CLAUDIA ELISA CANTO MAYA / GUSTAVO MONTALVO MARTÍNEZ

Resumen:

En el presente trabajo identificamos diversas experiencias de estudiantes de la carrera de Psicología durante las clases en línea, en el marco de la covid-19, y en las presenciales durante la pospandemia. Desde un enfoque de psicología sociocultural, analizamos aspectos de dichas experiencias sobre su aprendizaje, sus emociones y su socialización con pares. Se aplicaron en línea cinco cuestionarios con respuestas abiertas a lo largo de dos semestres de clases presenciales y se realizó un análisis de contenido. Encontramos que las y los estudiantes valoraron las clases presenciales, se sintieron felices, más concentrados en lo académico y contentos con la vida social. Empero, consideraron que las clases en línea son favorables porque les permiten ahorrar dinero y tiempo en traslados a la escuela. Se concluye que en ambas modalidades el estudiantado aprendió a reconocer y destacar las ventajas y desventajas de cada una.

Abstract:

In this study we identify diverse experiences of Psychology students during online classes, within the framework of covid-19, and in face-to-face classes during the post-pandemic period. Based on a sociocultural psychology approach, we analyzed aspects of these experiences and their impact on the students' learning, emotions and socialization with peers. Five open-ended questionnaires were applied online over two semesters of face-to-face classes and a content analysis was conducted. We observed that students valued the face-to-face classes, felt happy, more focused on academics and content with their social life. However, they considered that online classes are advantageous because they allow them to save money and time in traveling to school. We thus concluded that in both modalities the students learned to recognize and highlight the advantages and inconveniences of each one.

Palabras clave: estudiantes; psicología; educación en línea; educación presencial.

Keywords: students; psychology; online education; face-to-face education.

Claudia Lucy Saucedo Ramos: profesora titular de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: cslclar@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2046-2926>

Gilberto Pérez Campos: profesor asociado de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: gpc.fesi@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-8260-1656>

Claudia Elisa Canto Maya: profesora de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: claudia.canto@iztacala.unam.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6611-8544>

Gustavo Montalvo Martínez: profesor de asignatura de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Carrera de Psicología. Tlalnepantla, Estado de México, México. CE: gustavo.montalvo@iztacala.unam.mx / <https://orcid.org/0009-0002-8324-8783>

Introducción

La pandemia por covid-19 y el confinamiento social subsecuente fueron un parteaguas para las personas en muchos sentidos ya que hubo afectaciones importantes en los terrenos de la salud física y mental, la economía, la reorganización de la vida cotidiana y la capacidad de la gente para sobreponerse a procesos de pérdida diversos. Cada país puso en marcha protocolos de actuación con el objetivo de enfrentar los efectos de la pandemia y brindar a sus ciudadanos condiciones que permitieran reestablecer cierto orden. Uno de los campos de legislación y reordenación de las actividades fue la educación de niñas, niños, adolescentes y jóvenes¹ de todos los niveles escolares. A partir de marzo de 2020 en México se migró abruptamente a las clases en línea para todo el estudiantado y regresamos a las clases presenciales hacia agosto de 2022.²

Desde el inicio del confinamiento, investigadores y especialistas en educación se dieron a la tarea de indagar y reflexionar sobre las condiciones en las que, para el caso del presente artículo, estudiantes universitarios de diversos países afrontaron el tránsito a las clases en línea y el efecto que empezaron a tener en diferentes áreas de sus vidas. Los estudios se llevaron a cabo con metodologías en línea: cuestionarios abiertos o cerrados, instrumentos con base en escalas, entrevistas individuales o grupales y encuestas. Las principales plataformas fueron formularios de Google, Zoom y Skype, a partir de los cuales, en general, se obtuvieron datos de carácter estadístico y un poco menos de corte cualitativo.

Para Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís (2022), las condiciones de vida durante la pandemia por covid-19 fueron de carácter contextual, sistémicas, por eso fue llamativo que estudiantes de diversos países y regiones concordaran en las experiencias que tuvieron. A la fecha conocemos con cierta generalidad las consecuencias de entrar a las clases en línea en el caso de los estudiantes universitarios, empezando por las dificultades que muchos tuvieron para acceder a las tecnologías de la información y comunicación (TIC), la necesidad de convertirse en usuarios de estas con fines académicos y la carga excesiva de tareas que reportaron tener en las clases virtuales (Gil Villa, Urchaga Litago y Sánchez-Fernández, 2020).

Las carencias económicas y de salud en las familias reflejaron desigualdades sociales de acuerdo con las que una buena cantidad de estudiantes dijeron no estar en condiciones de seguir las clases en línea, con el riesgo de abandonar sus estudios o solicitar bajas temporales (Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022). También se detectaron fallas pedagógicas de las

clases en línea de modo que no fue posible promover estados de motivación hacia el aprendizaje, porque los estudiantes que han estado desde siempre en clases presenciales dependen de una retroalimentación externa que les ayude en habilidades de autoeficacia (Ruiz Carrillo, Cruz González, Gómez Aguirre, García Corona *et al.*, 2022). A su vez, los docentes enfrentaron dificultades para planificar, desarrollar y conducir experiencias de aprendizaje a través de las TIC, dado el desconocimiento que tenían de herramientas didácticas para la educación a distancia (Rambay Tovar y De la Cruz Lozado, 2021).

En el terreno de la salud emocional, se develó que cerca del 50% de las poblaciones estudiantiles tuvo afectaciones, ya que presentaron síntomas de ansiedad, depresión y estrés, como categorías gruesas que englobaban una diversidad de emociones negativas (González Velázquez, 2020; Elharake, Akbar, Malik, Gilliam *et al.*, 2022). También hubo investigaciones que detectaron la capacidad de resiliencia del estudiantado (Hernández Herrera, 2022), sus habilidades de afrontamiento y la fortaleza de carácter para el manejo de emociones ante la adversidad durante el periodo de pandemia (Posada Lecompte, 2020; Belykh, 2023; Mar-Aldana, Barraza Macías, Rodríguez López y Pesqueira Leal, 2023). Los aportes que destacaron las estrategias de adaptación de los estudiantes fueron importantes porque, en general, se tendió a visibilizar el impacto negativo del confinamiento, con lo cual se perdía de vista la complejidad de acción del ser humano.

El regreso a las clases presenciales tampoco estuvo libre de tensión para los estudiantes. Hubo investigaciones que indagaron cuáles eran sus expectativas ante el inminente retorno a las aulas y se identificó que sentían miedo ante posibles contagios, preocupación de que las instalaciones no estuvieran adecuadas, inquietud porque su economía estaba afectada y había que invertir en traslados, algunos todavía tenían bajo su cuidado a familiares, otros más se sentían cansados y desmotivados por tener que volver a cambiar sus rutinas, pero también sostuvieron la necesidad de continuar formándose en el uso de la tecnología y el que sus docentes también lo hicieran para tener calidad y actualización en las clases. Fue interesante que muchos sostuvieron que un modelo híbrido (clases en línea y clases presenciales) ayudaría a resolver varios de sus temores (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023; Culebro Castillo, 2023; Huilca Tumpay, Silva Beizaga y Delgado Candia, 2022; Riaz, Mahmood, Begum, Ahmad *et al.*, 2023).

Por su parte, estudiantes de una universidad privada en Guadalajara, México, pasaron de las clases en línea a las presenciales y al compararlas prefirieron las

segundas, ya que consideraron lograr aprendizajes significativos, trabajo en equipo con pares, mayor comunicación con docentes y usar su conocimiento de las TIC como herramienta de trabajo académico (Martínez, Flores y Sabag, 2024).

Consideramos que el interés por conocer qué estaba sucediendo con los estudiantes universitarios durante el periodo de las clases en línea se empezó a desdibujar cuando regresaron a la modalidad presencial, de modo que no se siguió con el mismo afán indagando qué pasó con ellos en el proceso de retorno. Justamente, los resultados de investigación mencionados nos motivaron a identificar las experiencias de estudiantes universitarios durante su primer año de clases presenciales, después de haber cursado dos previos en línea. Nos interesó conocer qué tomaron en cuenta para comparar las dos modalidades, particularmente en aspectos de aprendizaje, sus emociones y su vida social.

Referentes conceptuales

En la presente investigación partimos de un enfoque de psicología socio-cultural, según la cual la vida humana se construye y transcurre en un conjunto de contextos sociales, épocas y prácticas culturales, en función de los que se define lo que significa ser determinado tipo de persona. De acuerdo con lo anterior, las personas siempre están situadas y participando con los demás en contextos locales de práctica (el hogar, la escuela, el trabajo, la iglesia, el deportivo, etc.), mismos que están implicados en las estructuras de práctica social más amplias (Dreier, 1999). Todas las personas se encuentran ante restricciones y posibilidades de acción y, como señala Rogoff (2003), cada generación se apropia, rechaza, actualiza y o recrea la herencia cultural y biológica en función de las situaciones actuales.

El contexto de época que se vivió durante la pandemia por covid-19 supuso una restricción estructural en muchos sentidos para la participación de las personas en sus contextos locales y, en términos generales, una desarticulación de la manera de conducir su vida cotidiana (Dreier, 1999).

Las comunidades culturales cambian todo el tiempo a partir de las actividades de las personas, quienes entienden el papel de los escenarios en los que tienen lugar las acciones y pueden apropiarse de y negociar los significados en juego. A través de sus historias, crean una versión del mundo en el que se ubican a sí mismas como agentes; es decir, seres que valoran sus logros y eficacias y que buscan los espacios de movimiento personal en las estructuras de práctica social en las que viven (cf. Bruner, 1990; Shweder, 1990).

De igual modo, todo el tiempo se encuentran en interrelación con los demás, ya sean los otros concretos en las interrelaciones cara a cara, otros internalizados (concretos o abstractos) que inciden en el actuar acorde con otras perspectivas o preceptos culturales dominantes, con los cuales establecen autodiálogos (Linell, 2009). Durante las clases en línea los estudiantes universitarios se relacionaban con “otros concretos virtuales” mediados por el contacto en línea, al mismo tiempo que con otros concretos presentes en sus hogares. Esos encuentros correspondían a diferentes tipos de participación y contextos locales, que los estudiantes debían dirimir (a veces con gran dificultad) para decidir el cauce de sus participaciones.

Además de lo anterior, retomamos la noción de experiencia de Vygotsky (1994) como una unidad indivisible, intelectual y emocional, en la que se sintetiza el impacto del medio ambiente y lo que la persona experimenta. Así, en el proceso de interiorización-exteriorización, la persona recibe lo que viene del exterior (imágenes, signos, discursos, herramientas, interacciones) y se los apropia de muy diversas maneras, según el pautado cultural del contexto en el que se encuentre, pero también en función de su propia subjetividad y en el marco de los encuentros sociales con los demás.

Para complementar, toda persona construye historias acerca de quién es, de sus experiencias, y así ofrecer a los demás y a sí misma visiones identitarias sustentadas en géneros culturales narrativos acordes a los contextos socioculturales en los que se participa (Bruner, 1990). Es interesante pensar cómo los estudiantes universitarios de nuestra investigación narraron su paso por el periodo de pandemia: ¿resistentes, estrategias, dolientes, aislados?

En esa línea, según Wertsch (1999), los procesos psicológicos solo son posibles como resultado de la acción mediada que las personas llevan a cabo. Con y a través de instrumentos de mediación a los que tenemos acceso es que logramos pensar, sentir, comunicarnos, actuar. De ahí que se hable de personas-actuando-con-artefactos culturales y los guiones expresan la tensión indisoluble entre la persona y el artefacto cultural. Pensemos, por ejemplo, cómo la subjetividad de muchas personas en la actualidad se construye en y a través del uso del teléfono celular, no se diga lo sucedido durante las clases en línea, en las que “ser estudiante” implicó un cúmulo de acciones mediadas por la tecnología.

Desde la psicología sociocultural no se abordan las emociones, las cogniciones y el comportamiento como dominios independientes, sino que ser persona implica siempre pensar-sentir-actuar de una manera indisoluble y

en relación con los contextos socioculturales en los que se participa (Pérez-Campos, 2014). Con este enfoque entenderíamos la socialización como el proceso a través del cual las personas aprenden a participar desde su infancia en sus contextos sociales de manera íntegra, conociendo, apropiándose, rechazando o reactualizando los conocimientos, las normas, valores y prácticas en las que son formadas. Una vertiente importante que se le ha dado a la noción de socialización se refiere al cúmulo de aprendizajes y habilidades logrados a través del acompañamiento con pares, y el contexto escolar es un lugar propicio para el desarrollo de estos.

Para terminar esta apretada síntesis sobre la psicología sociocultural, retomamos a Rogoff (2003), quien indica que el desarrollo psicológico no es lineal, sino que depende de las metas culturales de cada ambiente. Así, durante el periodo de confinamiento los estudiantes universitarios se encontraban ante las metas de desarrollo psicológico impulsadas por el contexto local de sus hogares, mientras que las metas de desarrollo propias de la escuela estaban mediadas por la tecnología (las clases en línea). La convergencia de contextos en el mismo escenario tuvo consecuencias imprevisibles en cuanto a prioridades y jerarquías de las demandas de cada uno y, como veremos más adelante, los estudiantes lo resintieron en sus procesos de socialización con pares y el encuentro con docentes para la promoción de sus aprendizajes.

Método

La investigación se llevó a cabo a través de formularios en línea (Google Forms) construidos como cuestionarios con preguntas abiertas. Son instrumentos de indagación de fácil acceso, que ofrecen determinada organización de la información recabada; a pesar de lo cual tienen sus limitaciones, ya que no es posible que el investigador se extienda tanto como desearía en la obtención de las reflexiones por parte de los participantes.

Los cuestionarios abiertos suponen una guía de preguntas estructuradas, sin codificación previa de las respuestas. El objetivo es obtener relatos de experiencias por parte de los participantes en la medida que deseen expresarse. Consideramos que los cuestionarios abiertos entran en una modalidad de investigación cualitativa ya que, toda vez que se toman las respuestas abiertas, interesa identificar los significados que las personas le otorgan a sus mundos de vida, la manera en que participan en ellos y los relatos que elaboran para presentarse y darse a entender en aquello que les es importante (Pérez-Campos, Saucedo-Ramos, Campos-Huichán, Alarcón-Delgado *et al.*, 2022).

La población de estudiantes estuvo compuesta por cuatro hombres y 16 mujeres que cursaban, de manera presencial, primero el 5° y luego el 6° semestre de la carrera de Psicología en uno de los campus de la Universidad Nacional Autónoma de México. Su edad promedio fue de 20 años, y seis de las mujeres trabajaban a medio tiempo como empleadas o en ventas informales. La mayoría dijo vivir lejos de la escuela y reportaron ocupar una hora o más para llegar a ella y el mismo tiempo de regreso a casa. De igual manera, la mayoría indicó que vivía con ambos padres, hermanos y en dos casos con abuelos. Una de las estudiantes era foránea, así que compartía gastos de vivienda con otra persona.

Estos estudiantes habían cursado los dos primeros años de la licenciatura en Psicología en modalidad virtual, debido al confinamiento social por pandemia de covid-19, por ello fue importante indagar cuáles fueron sus experiencias durante las clases en línea y cuáles empezaron a tener al transitar a las presenciales. Se diseñaron cinco formularios de Google que fueron respondidos por los estudiantes; tres en el 5° semestre y dos más en el 6°. La aplicación de los formularios fue espaciada, al inicio y al final de cada semestre, y en el caso de 5° semestre se aplicó además uno a la mitad del curso. Esto nos permitió hacer un seguimiento del proceso con la mayor parte de un grupo escolar, algo que no hubiera sido posible, sobre todo por cuestiones prácticas, si se hubieran realizado entrevistas semiestructuradas (aunque estas hubieran permitido profundizar en el análisis de las experiencias). Todos los estudiantes dieron su consentimiento para usar la información de los formularios.

El objetivo de la investigación fue analizar las experiencias que reportaron estudiantes de psicología respecto de las clases en línea que tuvieron y de las clases presenciales que estaban cursando, en relación con aspectos de su aprendizaje escolar, sus emociones y su socialización con pares. Nos planteamos este objetivo al analizar investigaciones que reportaban cómo los procesos de aprendizaje y socioemocionales de estudiantes universitarios se vieron afectados durante las clases en línea y nos interesó identificar qué pasó con los mismos en el retorno a las clases presenciales. En ese sentido, también las preguntas de investigación y las que les hicimos a los estudiantes de nuestra muestra seguían la lógica de indagar sus experiencias de aprendizaje, emocionales y sociales en ambas modalidades de clases.

Así, las preguntas de investigación fueron: ¿Cuáles experiencias dijeron tener estudiantes de psicología tanto en sus clases en línea como en las presenciales, en lo tocante a elementos de su aprendizaje escolar, sus emociones y

su socialización con pares? ¿Qué contrastes realizaron entre las clases en línea y las presenciales y por cuál se decantaron?

Los formularios incluían preguntas abiertas y se invitaba a los estudiantes a responder de la manera más extensa posible. Las temáticas generales que se abordaron en los formularios fueron: ventajas y desventajas de las clases en línea y de las clases presenciales; sus emociones durante el confinamiento, su vida social y sus aprendizajes durante las clases tanto en línea como presenciales; prender o apagar la cámara durante las clases en línea y, finalmente, preferencia por clases en línea o presenciales.

Algunos ejemplos de las preguntas abiertas incluidas en los formularios fueron: Según tú, ¿cuáles fueron las ventajas de tomar clases en línea? Según tú, ¿cuáles fueron las desventajas de tomar clases en línea? (y preguntas parecidas para las clases presenciales). ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tus emociones en general? ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tu vida social? ¿Qué significó para ti ser alumno de licenciatura en línea durante el tiempo de la pandemia en lo tocante a tus procesos de aprendizaje? (y preguntas parecidas para las clases presenciales).

Toda vez que se tuvieron las respuestas a los cuestionarios abiertos, se procedió a un análisis de contenido que implicó una lectura “teórica” de los datos (Kvale, 2011) como resultado de la categorización de estos, la búsqueda de recurrencias, temas que emergieron en las reflexiones de los estudiantes y, por supuesto, la interpretación de los significados atribuidos a las diferentes cuestiones abordadas.

Análisis de resultados

Para analizar los resultados, los organizamos en dos temáticas: las experiencias que los estudiantes dijeron haber tenido durante las clases en línea y en las presenciales. En cada una, primero identificamos las ventajas y desventajas que advirtieron y enseguida analizamos cómo experimentaron aspectos de sus aprendizajes, sus emociones y su socialización con pares.

Experiencias durante las clases en línea

Respecto del uso de aparatos y conexión de internet, la mayoría de los alumnos indicó que tuvieron problemas diversos, ya sea que se fuera la luz al estar tomando alguna clase en línea, que tenían que conectarse a través

de un celular que no soportaba el acceso a plataformas como Zoom o bien que la calidad de las conexiones no era buena. Sus respuestas constatan los estudios realizados sobre la desigualdad en el acceso a las TIC que colocaron en desventaja a muchos estudiantes durante las clases de emergencia a distancia (Díaz-Barriga-Arceo, Alatorre-Rico y Castañeda-Solís, 2022; Gil Villa, Urchaga Litago y Sánchez-Fernández, 2020). Lo anterior nos hace pensar que si bien los aparatos con que cuentan, principalmente el teléfono celular, son parte de su identidad corporeizada y les permite relaciones mediadas (Wertsch, 1999) con otras personas, así como el uso de ciertas aplicaciones para realizar tareas académicas, en el terreno de las clases en línea se trataba de una condición especial, ya que no eran solo encuentros parciales, rápidos y emergentes, sino actividades con horarios y periodos de tiempo prolongados entre profesores y alumnos.

A pesar de que llegaron a tener una buena conexión, varios estudiantes dijeron que las condiciones no eran óptimas para seguir sus clases en línea:

ELENA: Honestamente perdía el hilo de la clase con mucha facilidad, entre que mi mamá o mi papá entraban al cuarto para preguntarme algo, o mi hermana hacía sus cosas. Yo comparto cuarto con mi hermana y mi escritorio está ahí, además de eso vivo en una zona muy transitada, había mucho ruido de carros o incluso conversaciones de gente que iba pasando, los comercios de al lado con bocinas, etc. Aunado a eso, vivimos en un departamento arriba de una tintorería y ellos trabajan con máquinas que hacen mucho ruido, prácticamente todo el día. La verdad me sentía en una encrucijada, por una parte, contaba con los medios, es decir, el equipo necesario para tomar las clases, pero el ambiente no era el adecuado. Me sentía frustrada y cero motivada.

Tener acceso a las clases en línea en condiciones instrumentales como equipo y buena calidad de las conexiones no garantizó del todo a los estudiantes la posibilidad de concentrarse en sus actividades académicas. Ciertas características de su casa que antes eran “normales”, se convirtieron en obstáculos para que fungiera como contexto de las actividades escolares, lo que interfería con la motivación hacia estas. Todos tuvieron que hacer ajustes y adaptarse a las posibilidades con las que contaban, ya sea afrontar ruidos e interrupciones externas e internas a sus hogares o bien, aprovechando que el no salir de casa favorecía una mejor organización en diversas facetas de sus vidas cotidianas, pero también la complicaba,

al traslaparse los contextos de participación (escolar, doméstico) en el mismo escenario.

Por otro lado, la mayoría de las investigaciones que citamos previamente tendieron a destacar los aspectos desfavorables de las clases en línea, por ejemplo, el que los estudiantes se sintieran aislados, con ansiedad y estados de ánimo decaídos. Pero cuando a nuestros estudiantes les preguntamos cuáles aspectos positivos vivieron, hubo quienes reconocieron la comodidad de estar en sus casas y organizarse mejor:

LOLA: El no gastar tanto económicamente hablando, no gastas tiempo en traslado, es más fácil hacer tareas en línea, tengo todo en orden, tengo mejores hábitos alimentarios y mejores horas de sueño, entre otras cosas, como el tener más tiempo para actividades extracurriculares.

Ser estudiante implica aprender a optimizar tiempos y distribuir el dinero con el que cuentan; son aspectos centrales de su situación diaria en los que expresan capacidad de autonomía y orientación para transitar entre contextos sociales de práctica diversos (la casa, la calle, el transporte, la escuela). Es parte de su agencia personal que, como diría Rogoff (2003), les permite responder a las restricciones y posibilidades que tienen. Entonces, valoraron el ahorro que lograban en dichas dimensiones, sobre todo considerando los problemas económicos que supuso para muchas familias el confinamiento forzado, aunque no fue algo suficiente ya que sopesaban también otras situaciones.

Así, por ejemplo, respecto de las condiciones de aprendizaje de contenidos y habilidades propias de la carrera, un poco más de la mitad de los estudiantes consideraron que las clases en línea no fueron del todo viables ya que sintieron lento su aprendizaje, las clases no eran dinámicas, se tendió más hacia la entrega de tareas, no hubo cercanía con los docentes para resolver dudas, hubo carga de trabajo excesiva y, como ya vimos, factores externos e internos que los distraían de la continuidad en las clases. En conjunto, varias circunstancias que complicaban la comprensión de temas, como lo expresó Sofía: “Fue bastante difícil también. No había mucha motivación y tampoco entendía algunos temas. Era difícil no tener al profesor para pedirle que te resolviera las dudas o tener contacto en un aula”.

Una de las principales afectaciones para el desarrollo de aprendizajes durante el confinamiento fue el traslape entre contextos, el de la casa con el de las

actividades propias de la escuela; de modo que para el primero había participaciones por parte de diversos miembros de la familia, mientras que para el segundo la participación de los estudiantes estaba mediada por la tecnología. Se trata de dos contextos con sus propias lógicas y dinámicas (Dreier, 1999) y los estudiantes y sus familias no estaban preparados para ajustarlas (lo que sí sucede con quienes están inscritos en modalidad a distancia) dado que han estado toda su trayectoria escolar en clases presenciales.

Como vimos previamente, en general los estudiantes dependen de una re-orientación cara a cara, de la inmediatez en la interrelación con docentes y pares (Ruiz Carrillo *et al.*, 2022), ya sea para despejar dudas, aprender del desempeño de los demás o tener conciencia de que están siendo mirados en el aula y, por consiguiente, asumen una forma de participación acorde a la situación. En las clases en línea y con la pantalla de sus aparatos apagada, no hay mirada alguna que regule o promueva atención y concentración; todo dependerá de la autorregulación lograda por el estudiante y del beneficio que haya encontrado en las clases en línea. En ese tenor, solo cuatro de los participantes dijeron que durante las clases en línea aprendieron a organizarse mejor, distribuir tareas y tiempos, y consideraron que su aprendizaje no se vio afectado.

Ahora bien, cuando se les preguntó sobre sus emociones durante el periodo de las clases en línea, en general sostuvieron que eran negativas (ansiedad, tristeza, nervios, frustración, apatía, enojo, decaimiento, desinterés) y estaban relacionadas con las dificultades para concretar tareas escolares, el aprendizaje de contenidos o el aislamiento social que vivían. Incluso dos alumnos varones y una mujer indicaron que debido a la intensidad de su malestar emocional tuvieron que iniciar un proceso terapéutico, así lo ilustra el comentario de Horacio: “Muy frustrante y triste, todo el tiempo había pánico y tuve que tomar terapia porque los ataques ya eran continuos. No había momentos buenos”.

En diversas investigaciones se aplicaron escalas, test y cuestionarios y coinciden en que la salud emocional de estudiantes universitarios se vio afectada durante las clases en línea (González Velázquez, 2020; Elharake *et al.*, 2022). Era una condición emergente para la que ni docentes, estudiantes o sus familias estábamos preparados. Nos atrevemos a decir que el impacto en la salud de los estudiantes continuó tiempo después del retorno a clases presenciales. De la muestra que aquí analizamos, varios se sentían sensibles y lloraban con facilidad ante alguna dificultad. Nuestra universidad puso en marcha protocolos

destinados a prevenir contagios y algunos profesores organizaron sus materias para impartir servicios de atención psicológica a los estudiantes. Empero, cada uno tuvo que entrar en un proceso de maduración emocional y cognitivo que se ralentizó durante el confinamiento.

Otra de las posibilidades de participación que despliegan los estudiantes en el campus universitario se refiere a procesos de socialización con pares, que les demanda habilidades de comunicación, integración en grupo, trabajo conjunto y actividades dedicadas al ocio y la diversión. Los alumnos de la presente muestra ingresaron a la universidad durante las clases en línea, de modo que no tuvieron oportunidad de tener encuentros presenciales con sus compañeros y ello derivó en que la interrelación lograda se dirigiera principalmente a la realización de actividades académicas. Fue interesante que cuando les preguntamos qué dirían de su vida social en esos dos primeros años de universidad, expusieron una variedad de respuestas: que sus habilidades sociales se “empolvieron”, sentirse “antisocial”, no poder convivir con compañeros, mantener en línea los amigos que tenían previo a su ingreso a la universidad o bien reconocerse como tímidos, por lo que el aislamiento les resultó favorable, así lo manifestó Paty: “Me sentía tranquila por no tener presión de hablar con otras personas y a inicios del año me sentí más lista para retomar los lazos de amistad”.

En nuestro país los jóvenes dedican una buena cantidad de horas a la semana a navegar en redes sociales (Rubalcaba Arredondo, Ríos Rodríguez y Carmona, 2022), pero la socialización lograda en las mismas es diferente a la que construyen en encuentros cara a cara. En contextos virtuales los jóvenes se preocupan por presentarse con imágenes agradables de sí mismos, se sienten presionados ante la crítica múltiple de los “me gusta” o “no me gusta”, se angustian por estar al tanto de lo que está pasando y buscan cómo pertenecer a audiencias cada vez más exigentes que limitan la autonomía del diálogo, los gestos y la espontaneidad de los encuentros (Del Prete y Redon Pantoja, 2020). Quizá por eso los estudiantes de nuestra muestra dijeron no poder socializar con sus pares en encuentros en línea, por lo cual algunos prefirieron replegarse en amistades previas logradas en actividades presenciales o bien la comodidad del aislamiento.

El regreso a las clases presenciales

Los estudiantes empezaron a tomar clases presenciales después de dos años en línea, cuando estaban en el quinto semestre, sin conocer a sus pares y

maestros cara a cara y sin haber experimentado las dinámicas de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en las aulas, laboratorios, cubículos, etc. El tránsito resultó agradable para la mayoría ya que valoraron el encuentro con los demás, socializar, aprender a acoplarse a sus grupos, sentir motivación por aprender mejor. No obstante, cerca de la mitad volvió a reflexionar que el cambio les fue difícil dados los tiempos de traslado a la escuela y el dinero invertido:

LAURA: Abrumada, incrementó mi gasto diario, tuve que reducir horas de trabajo por lo que mis ingresos también se redujeron, el tiempo que me toma ir a la escuela y regresar es más de lo que recordaba, pero, a la vez, me agradó la sensación de estar en un salón de clases, conviviendo con más personas.

Regresar a las clases presenciales supuso aprender a participar como estudiante universitario, esto parecería sencillo porque los alumnos tienen una trayectoria previa de clases presenciales en las que han sabido manejar diferentes condiciones; pero las demandas académicas que ahora enfrentaban eran mayores y, además, aunque se sentían muy bien al estar en la escuela ya se habían habituado a ahorrar tiempo, dinero y a tener menor esfuerzo físico que implican los traslados.

De igual manera, vivieron una transición hacia un contexto presencial que requiere, como ya hemos analizado, formas de participación diversas, más allá de lo que permite una clase en línea. Así, respecto de qué tanto las clases presenciales favorecieron aspectos de sus aprendizajes, en general consideraron que eran muy buenas porque sentían mayor concentración en las clases, había menos distractores, entendían mejor los temas, resolvían dudas con sus docentes, las clases eran más dinámicas, entre otras apreciaciones. Empero, a pesar de que valoraron las clases presenciales, también las consideraron como un obstáculo por las exigencias que sintieron:

CARMEN: Me gustan más, pues la atención que presto es mejor, hay menos distractores; sin embargo, el tener tantas tareas impide que pueda comprender todo pues me preocupo más por entregar las tareas que por tener un aprendizaje significativo.

Cuando los alumnos indicaron que se sintieron muy bien en las clases presenciales, estaban reconociendo la co-construcción en la que partici-

pan, donde se vive la experiencia de ser estudiante. En sus hogares no es posible crear un contexto de participación en las clases en línea que fuera cercano a las clases presenciales. Fue una muestra de cómo dos contextos muy diferentes entre sí (el hogar y el aula) no pudieron integrarse y, en muchas ocasiones, les llegaba a resultar tenso. Recordemos que, en el dinamismo de la vida cotidiana, ya sea durante las clases en línea o bien en las presenciales, los estudiantes consideraron las aristas de cada contexto de práctica social:

SOFÍA: Realmente me gustaría tomar en algún momento en línea y presencial, es decir, dejar algunas clases (como una semana y una semana de todas las materias) podría ayudar a reducir los gastos de transporte y permitir descansar. Aparte que considero buena herramienta las presentaciones en PowerPoint y tomar apuntes de manera más rápida y didáctica.

Aunque hicieran afirmaciones generales acerca de su mayor gusto por las clases presenciales, no por ello desatendieron las posibles ventajas de las clases en línea, como el ahorro de tiempo y de dinero así como el fácil acceso a información digital. De hecho, la mitad de los estudiantes concluyeron que les gustaría que algunas materias se tomaran en línea, por ejemplo, tutorías, materias optativas y teóricas, siempre y cuando estuvieran bien organizadas. Se trata de estudiantes de una nueva generación que visualizan las clases híbridas como opción para su formación profesional (Culebro Castillo, 2023; Huilca Tumpay, Silva Beizaga y Delgado Candia, 2022; Riaz *et al.*, 2023). No se presentan a sí mismos como víctimas de las circunstancias, sino como personas que buscaron ajustes, destacaron las posibilidades de acción que tenían y ofrecieron un yo narrado como estratégico (Bruner, 1990).

Respecto de sus condiciones emocionales, los estudiantes enunciaron un conjunto de emociones positivas que tuvieron al empezar sus clases presenciales: motivación, comodidad, felicidad, entusiasmo, sentirse a gusto y bien, emoción, agrado. Estas emociones las atribuyeron a que podían concentrarse mejor y aprender más, tener interacciones directas con profesores para despejar dudas, el que las clases fueran más didácticas y poder socializar con sus compañeros, tal como lo indicó Isaac: “Bastante a gusto, si bien tengo un poco de problemas al momento de acoplarme a los grupos ya establecidos, la verdad es que aun con eso de a poco se ha ido dando de buena manera”.

Investigaciones previas al regreso a las clases presenciales y que indagaban qué expectativas tenían estudiantes universitarios sobre las mismas, encontraron que había temor a contagios y que las escuelas no estuvieran preparadas para el retorno (Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia, 2023; Culebro Castillo, 2023). El regreso a las clases presenciales sucedió cuando en México la población en general contaba con al menos una dosis de alguna de las vacunas existentes, de modo que nuestros estudiantes no hablaron de sentir temor ante posibles contagios. Además de los protocolos de prevención de contagios y de volver a ajustar los diseños curriculares a las clases presenciales, en nuestra universidad no hubo mayor planeación para conocer cómo se sentían los estudiantes y qué afectaciones emocionales podían tener.

Para Isaac, igual que para otros de sus compañeros, volver a ser estudiante en clases presenciales les dio mucho gusto, pero tuvieron que pasar por un proceso de acoplamiento porque, como dijo Elena: “estaba desacostumbrada a la vida escolar presencial”. El yo estudiantil se construyó para cada uno a lo largo de una trayectoria compartida por una condición estructural (el confinamiento y las clases en línea por la pandemia covid-19), y también compartieron el gusto por el retorno, pero cada uno puso en juego sus habilidades socioemocionales personales para transitar hacia su participación en el contexto escolar. Esos yoes diversos dan cuenta de la heterogeneidad estudiantil, en la que se integran aspectos comunes a la vez que diversos (Bruner, 1990). Justamente, Toña expresó los cambios que tuvo en el tránsito hacia las clases en línea: “¡Mucho mejor que al principio, me he sentido cómoda con mis compañeras, y creo que hemos podido trabajar muy bien!”.

En el tercer formulario, Toña dijo que su vida social era “regular”, mientras que en el quinto y último expresó su gusto por socializar con sus compañeras, lo cual logró de manera plena hacia el final del primer año. Esto es una expresión de cómo no les fue sencillo ir desplegando una participación más activa desde el inicio, sino que tuvieron que ir reaprendiendo en función de los contextos sociales de participación en los que estaban y de las metas de desarrollo que se impulsan en cada uno (Dreier, 1999; Rogoff, 2003). También hubo casos de estudiantes que, desde el inicio, se consideraron tímidos, introvertidos, centrados más en sus propias metas que en socializar, de modo que la valoración final que plasmaron fue en el siguiente tono: “Ha sido algo pobre, no soy una persona muy sociable, aunque en la práctica sí llego a hablar con algunas compañeras. Mientras que en otras clases es igual, muy rara la vez que hable con otras personas que no conozco” (Ana).

Las respuestas de los estudiantes respecto de qué pasó con su vida social cuando regresaron a clases presenciales nos permite ver heterogeneidad en sus experiencias. Hacer amigos no depende solo del encuentro en espacios áulicos o comunes en el campus, sino que toman en cuenta las características que cada uno percibe en sí mismos, por ejemplo, si son tímidos (no sociables) o no, y el interés que tienen por hacer amistades.

También en esta dimensión identificamos que sus participaciones con pares, a los que pueden considerar amigos o solo compañeros, están en función de los contextos en los que se encuentran. Así, por ejemplo, puede que en alguno de los grupos en los que están inscritos tengan mejor relación social con sus pares, en contraste con otros grupos en los que no lograron o no desearon participar con mayor cercanía, sino solo para la realización de sus actividades académicas.

Si bien los dos años de clases en línea impactaron negativamente en el sentido de que las relaciones sociales en la mayoría de los estudiantes se vieron afectadas, a casi un año de clases presenciales podían diferenciar la importancia de socializar con sus pares, ya sea que pudieron concretar vínculos favorables o bien, que por sus características de personalidad decidieran considerar a sus pares solo como compañeros.

Discusión y conclusión

Ser estudiante en general, y universitario en particular, supone la distinción (sin desconexión) entre contextos sociales de práctica, de modo que transitan entre ellos llevando consigo efectos y cambios para recrearlos. En nuestra investigación fue interesante conocer que los estudiantes estaban acostumbrados a invertir tiempo y dinero en los traslados de la casa a la escuela y viceversa, pero durante el confinamiento aprendieron que el ahorro en esas dos dimensiones fue algo muy importante, de modo que cuando regresaron a las clases presenciales resintieron la comodidad que implicaba quedarse en casa. El dinero para ellos no es un asunto menor, dado que la mayoría depende económicamente de sus padres y también las distancias que deben recorrer implican que se sientan cansados. Estos aspectos son parte básica del ser estudiante, no solo lo relativo a sus aprendizajes. Por eso, a final de cuentas, dijeron que las clases híbridas les serían de gran ayuda.

De igual manera, no hay que olvidar que durante la pandemia por covid-19 muchas familias se vieron afectadas en su economía, de manera que el ahorro que se pudiera tener cuando sus hijos no tenían que pagar transporte era algo

valioso. Pensamos que cuando se analice qué significa ser estudiante universitario deben destacarse más a fondo los usos que hacen del dinero y el tiempo, porque son aspectos muy importantes de su vida cotidiana, por ejemplo: comprar saldo para el teléfono celular, comprar cierto tipo de mochila, juntarse con compañeros para pagar un Uber que los transporte, estudiar durante los traslados, entre otras estrategias de ajuste a lo escolar.

Tomar las clases en línea o de manera presencial es algo sumamente complejo, cada modalidad requiere sus estrategias de participación y si bien existe la meta compartida de promover el aprendizaje y la integración estudiantil a su formación como profesionales de una disciplina, cada una tiene sus pros y sus contras. A diferencia de otras investigaciones que se centraron sobre todo en el impacto negativo que tuvieron las clases en línea como consecuencia del confinamiento por covid-19, nuestros estudiantes nos mostraron que fueron flexibles para reconocer las ventajas y desventajas de las clases en línea, pero también de las presenciales y la capacidad que desplegaron como agentes para ajustarse a cada una (Rogoff, 2003; Posada Lecompte, 2020; Belykh, 2023; Mar-Aldana *et al.*, 2023).

Es cierto que las clases en línea les resultaban tediosas e impedían que se concentraran, pero cuando estaban en las presenciales llegaron a extrañar la velocidad de conexión para la búsqueda de información. Los hemos observado en las clases con celular en mano, ya sea para comunicación con pares, familiares y en redes sociales, pero también para buscar material que tienen en Drive o que se encuentra en plataformas y que necesitan para enfocarse en las temáticas que se están abordando durante las clases presenciales. Ellos manejan el celular como una extensión corpórea (Wertsch, 1999) que alimenta la información requerida. No hay más libros a la mano que abrir, sino el cuaderno y el celular, pero con este último no tienen del todo la capacidad para trabajar, como dijo Lola, cuando se refirió a que en su computadora tenía organizado su material y accedía con facilidad a internet a buscar lo que necesitaba. El celular y la computadora son herramientas fundamentales a través de las cuales los estudiantes despliegan su participación escolar, tanto en las clases en línea como en las presenciales.

El retorno a las clases presenciales favoreció, según la perspectiva de todos los estudiantes de nuestra investigación, mayor concentración, la posibilidad de resolver dudas con docentes y pares con más facilidad y no tener interrupciones de ruidos y personas ajenas a lo escolar, como sucedía durante las clases en línea. La mayoría no cuenta en sus hogares con un espacio aislado

que favorezca una mejor condición para tomar clases en línea, y tampoco tenían en mente la necesidad de ajustarse a ser estudiantes a distancia, por lo que valoraron el regreso a las aulas: ser mirado, mirar a otros, contar con la regulación que una estructura de clases presenciales demanda.

La urgencia por entrar a clases en línea supuso que los docentes hiciéramos ajustes menores a los diseños didácticos y que aprendiéramos solo algunas bases para trabajar con cierto dinamismo las temáticas. Para los estudiantes no fue suficiente, ya que dijeron sentirse no implicados del todo en las formas de participación requeridas. Algo interesante que ocurrió fue que los estudiantes se quejaron de que tanto en las clases en línea como en las presenciales sintieron sobrecarga de trabajo, lo cual nos hace pensar que, más bien, estuvieron en condiciones de desajuste, primero en las clases en línea y después en las presenciales, ya que era su primer año para reaprender cómo trabajar en asuntos escolares, de ahí que resintieron porque no habían logrado organizarse del todo.

Por otro lado, el impacto del confinamiento en la salud socioemocional de los estudiantes tuvo también un efecto en el retorno a las clases presenciales. Recordemos que la integridad de la persona supone una relación indisoluble entre pensar-sentir-actuar (Pérez-Campos, 2014), de modo que, aunque los estudiantes ya se encontraban en clases presenciales y dijeron sentirse contentos, estaban sensibles, varios lloraban con facilidad ante los retos escolares. Tanto las clases en línea como las presenciales los pusieron a prueba, las transiciones ocurrieron en un proceso temporal en el que no solo reflexionaron sobre cómo se sentían, qué tanto consideraban que aprendían o no, cómo organizaban sus tiempos y actividades, sino que también nos dejaron ver diferentes apreciaciones de cada contexto de participación.

Si bien el confinamiento en sus hogares durante la pandemia por covid-19 les hizo sentir que habían perdido habilidades sociales o que solo las conservaban para sostener sus relaciones previas, el regreso a clases presenciales no significó, en automático, que pudieran ajustarse. Se trató de un proceso diverso para cada uno y que asociaron a los grupos en los que participaban, a sus características personales y cómo, a final del año, habían conseguido ser más sociables. Las clases en línea durante la pandemia tuvieron el efecto para los estudiantes de repensar qué significó para ellos ser estudiantes, identificar los aspectos positivos y negativos y hacer un balance para adaptarse a una condición que no podían controlar.

Sostenemos que la presente investigación corroboró los resultados de estudios realizados durante el tiempo de confinamiento por pandemia]

covid-19 y las consecuentes clases en línea. Empero, pareciera que el interés por la temática de indagación se fue debilitando y se puso poca atención a qué sucedió con los estudiantes a su regreso a clases presenciales. Así, nuestra investigación debate la importancia de continuar reflexionando sobre las condiciones de restricción y de posibilidades a través de las cuales los estudiantes siempre se encuentran reaprendiendo qué significa participar en su relación con lo escolar.

Fue importante ubicarnos en dos contextos de época, las clases en línea y las clases presenciales, para entender las experiencias de los estudiantes en sus contextos locales de práctica, ya sea sus hogares, su encuentro con pares, en sus aspectos emocionales y sociales. Con toda seguridad, estudiantes de otras disciplinas vivieron el retorno a las clases presenciales y valoraron de diferente manera las materias teóricas, aplicadas, los talleres, los laboratorios, el trabajo en campo, para discernir si las clases híbridas son una buena opción. La mitad de nuestros estudiantes sostuvieron que sí eran adecuadas para materias que requieren menos horas de trabajo y solo a través del tiempo veremos si esta apreciación se mantiene o no.

Para finalizar, consideramos que la aplicación de los cinco formularios a lo largo de dos semestres nos permitió conocer cómo los estudiantes valoraron las clases en línea cuando recién regresaron y cómo, al paso del tiempo, empezaron a compararlas y destacar las ventajas y desventajas de cada una. En el inter, nos dejaron ver que sus experiencias eran heterogéneas dentro de las restricciones que compartían por el confinamiento. Los formularios que empleamos fueron de fácil acceso tanto en su llenado por parte de los estudiantes, como para la organización y análisis de datos, pero tienen la limitante de que no es posible ahondar en mayores explicaciones acerca de las emociones, maneras de pensar y de actuar que los estudiantes iban teniendo. Un seguimiento de tipo longitudinal a través de entrevistas en profundidad, diarios de campo o grupos focales será de utilidad para conocer más a fondo los recorridos que los estudiantes hacen a lo largo del tiempo.

De igual manera, sostenemos que la pandemia por covid-19 puso a prueba nuestras prácticas de enseñanza y la atención a las condiciones socioemocionales que los estudiantes tuvieron durante el periodo de confinamiento y continúan teniendo a la fecha. Tanto para estudiantes como para docentes es imprescindible seguir formándonos en los usos de la tecnología para poner en práctica clases que sean dinámicas, motivantes y promuevan aprendizajes significativos, tanto en línea como de manera presencial.

Por último, un reto fundamental para las universidades es abrir más espacios de atención para la salud emocional de sus estudiantes. Ellos lograron movilizar sus procesos de desarrollo psicosocial al regresar a las clases presenciales, a veces en compañía de pares, al tomar terapia psicológica o al involucrarse plenamente en las actividades, pero se requiere acompañamiento docente y de especialistas en la materia.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo del género.

² Por lo general, usamos el término de clases en línea, aunque en realidad fueron clases remotas de emergencia, caracterizadas por ser

una solución temporal sustentada en tecnologías de la información y comunicación y para las cuales se contó con poco tiempo de preparación pedagógica por parte de los docentes, además de dificultades de acceso a internet (Castañeda Rodríguez y Vargas Jaimes, 2021).

Referencias

- Belykh, Anna (2023). “Manejo emocional durante pandemia: prácticas de estudiantes universitarios con trayectoria continua”, *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, vol. 3, núm. 2, pp. 61-80. Disponible en: <https://rieeb.iberomx.com/index.php/rieeb/article/view/42>
- Bruner, Jerome (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid: Alianza Editorial.
- Castañeda Rodríguez, Karina y Vargas Jaimes, Adriana (2021). “En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como las buenas prácticas docentes”, *Academia y Virtualidad*, vol. 14, núm. 1, pp. 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>.
- Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (2023). *Narrativas de estudiantes de la UNAM sobre el regreso a las clases presenciales. Expectativas y perspectivas para el postconfinamiento*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia. Disponible en: https://cuaieed.unam.mx/descargas/Narrativas_estudiantes_UNAM.pdf.
- Culebro Castillo, Karina (2023). “Percepciones estudiantiles sobre el regreso a clases bajo la modalidad presencial en una universidad pública”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 17. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1552>
- Del Prete, Annachiara y Redon Pantoja, Silvia (2020). “Las redes sociales on-line: espacios de socialización y definición de identidad”, *Psicoperspectivas*, vol. 19, núm. 1, pp. 86-96. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1834>
- Díaz-Barriga-Arceo, Frida; Alatorre-Rico, Javier y Castañeda-Solís, Fernando (2022). “Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 13, núm. 26. <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1181/1391>

- Dreier, Ole (1999). "Trayectorias personales de participación a través de contextos sociales de práctica social", *Psicología y Ciencia Social*, vol. 3, núm. 1, pp. 30-51.
- Elharake, Jad; Akbar, Faris; Malik, Aryn; Gilliam, Walter y Omer, Saad (2022). "Mental health impact of COVID-19 among children and college students: a systematic review", *Child, Psychiatry & Human Development*, vol. 54, pp. 913-925. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10578-021-01297-1>
- Gil Villa, Fernando; Urchaga Litago, José David y Sánchez-Fernández, Adrián (2020). "Proceso de digitalización y adaptación a la enseñanza no presencial motivada por la pandemia de COVID-19: análisis de la percepción y repercusiones en la comunidad universitaria", *Revista Latina de Comunicación Social*, núm. 78, pp. 99-119. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1470>
- González Velázquez, Lilia (2020). "Estrés académico en estudiantes universitarios asociados a la pandemia por COVID-19", *Revista Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, vol. 9, núm. 25, pp. 158-179. <https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>
- Hernández Herrera, Claudia Alejandra (2022), "Apreciaciones de los universitarios frente a la crisis por COVID-19 y la enseñanza remota de emergencia en México", *Nova Scientia*, vol. 14, núm. 28, pp. 1-16. <https://doi.org/10.21640/ns.v14i28.2979>
- Huillca Tumpay, Melany; Silva Beizaga, Danery y Delgado Candia, Sonia (2022). "Retorno o no a las clases presenciales universitarias Cusco 2022", *Revista Científica Integración*, vol. 5, núm. 1, pp. 53-60. Disponible en: <https://revistas.uandina.edu.pe/index.php/integracion/article/view/620>
- Kvale, Steinar (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Ediciones Morata.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Mar-Aldana, Suzuky; Barraza Macías, Arturo; Rodríguez López, Miriam Hazel y Pesqueira Leal, Leticia (2023). "Estrés pospandemia ante el regreso a clases en estudiantes universitarios", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 27. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1673>
- Martínez, José; Flores, Daniela y Sabag, Cecilia (2024). "Aprendizaje presencial y a distancia en la Universidad Iberoamericana Torreón", *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 19, núm. 1, pp. 84-95. <https://doi.org/10.17163/alt.v19n1.2024.07>
- Pérez-Campos, Gilberto (2014). "Persona como categoría integradora de una perspectiva sociocultural en psicología", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 31, pp. 5-16. Disponible en: https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/31/31_Perez.pdf
- Pérez-Campos, Gilberto; Saucedo-Ramos, Claudia Lucy; Campos-Huichán, María de los Ángeles; Alarcón-Delgado, Irma de Lourdes; Bartolo-Estrada, Karen; Suárez-Castillo, Patricia y Canto Maya, Claudia Elisa (2022). "¿Qué demonios es la investigación cualitativa? Problematicación y posicionamiento desde la psicología sociocultural", *Revista Digital Internacional de Psicología y Ciencia Social*, vol. 8, núm. 1, e08012022431. <https://doi.org/10.22402/j.rdipycs.unam.e.8.01.2022.431>
- Posada Lecompte, Margarita (2020). "Narrativas de las tensiones, estrategias y aprendizajes vivenciadas por estudiantes universitarios ante la crisis situacional por el COVID-19", en

- S. Brito R., L. Basualto P., R. Azócar G., V. Gálvez M. y C. Flores R. (eds.), *Intervención Social y Educativa en Tiempos de Pandemia*, Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile, pp. 35-64.
- Rambay Tovar, Mónica y De la Cruz Lozado, Juan (2021). “Desarrollo de las competencias digitales en los docentes universitarios en tiempo de pandemia: una revisión sistemática”, *Crescendo*, vol. 11, núm. 4, pp. 511-527. Disponible en: <https://www.mendeley.com/catalogue/b5df496d-13b9-3f58-ae02-5042c4a88474/>
- Riaz, Fátima; Mahmood, Syed; Begum, Thamina; Ahmad, Mohammad; Al-Shaikh, Ayoub Ahmad; Shati, Ayed y Khan, Mohammad (2023). “Students’ preferences and perceptions regarding online versus offline teaching and learning post-COVID-19 lockdown”, *Sustainability*, vol. 15, núm. 3. <https://doi.org/10.3390/su15032362>
- Rogoff, Bárbara (2003). *The cultural nature of human development*, Oxford: Oxford University Press.
- Rubalcaba Arredondo, Leonel; Ríos Rodríguez, Leticia del Carmen y Carmona, Eduardo Alejandro (2022). “Utilización de redes sociales por estudiantes mexicanos”, *Acta Universitaria*, núm. 32. <https://doi.org/10.15174/au.2022.3380>
- Ruiz Carrillo, Edgardo; Cruz González, José Luis; Gómez Aguirre, Cristina; García Corona, Valeria y Lemus Amescua, Elsy (2022). “Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual *versus* presencial/virtual desde el MSLQ”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 27, núm. 93, pp. 369-386. Disponible en: https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/04/RMIE_93.pdf
- Shweder, Richard (1990). “Cultural psychology - What is it?”, en J. W. Stigler, R. A. Shweder y G. Herdt (eds.), *Cultural psychology. Essays on Comparative Human Development*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-43.
- Vygotsky, Lev (1994). “The problem of the environment”, en R. Van der Veer y J. Valsiner (eds.), *The Vygotsky reader*, Cambridge; Massachusetts: Blackwell Publishers, pp. 338-354.
- Wertsch, James (1999). *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

Artículo recibido: 6 de mayo de 2024

Dictaminado: 28 de mayo de 2024

Segunda versión: 5 de junio de 2024

Aceptado: 14 de junio de 2024

LIDERAR EL TRABAJO ESCOLAR EN TELESECUNDARIA DURANTE LA PANDEMIA

Desafíos colectivos y posibilidades para innovar

AMANDA CANO RUIZ / HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO

Resumen:

Este artículo presenta un estudio que documenta el liderazgo directivo dentro del trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia por covid-19. El enfoque fue cualitativo con apoyo en el estudio de casos. Se desarrolló una etapa exploratoria, con participación de personal directivo y docente de Veracruz, México, y otra de profundización, que permitió la selección de dos casos. El análisis presentado se enfoca en un director y la escuela donde labora; con apoyo en Atlas.ti, se definieron tres categorías: bienestar docente, cercanía con el alumnado y comunidad profesional de aprendizaje. Los resultados muestran el cuidado del bienestar físico, laboral y emocional docente; se procuró la permanencia y los aprendizajes del alumnado, así como la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje. Se reconoció que, en medio de la crisis sanitaria, germinó la posibilidad de innovar en la educación.

Abstract:

This article reports a study documenting managerial leadership within the school-work in tele-secondary institutions during the Covid-19 pandemic. The approach was qualitative with case study support. An exploratory stage was carried out, with the participation of management and teaching staff from the State of Veracruz, Mexico, and another in-depth stage, which resulted in the selection of two cases. The analysis presented focuses on a school principal and the center where he works; with the support of Atlas.ti, three categories were defined: teacher well-being, closeness to the students and professional learning community. The results show that what prevailed was the physical, labor and emotional well-being of teachers; the search for permanence and learning of the students, as well as the constitution of a professional learning community. We recognized that the possibility of innovation in education emerged, even amidst the health crisis.

Palabras clave: liderazgo; telesecundaria; innovaciones educativas; investigación cualitativa; covid-19.

Keywords: leadership; Tele-secondary schools; educational innovations; qualitative research; Covid-19.

Amanda Cano Ruiz: profesora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. Xalapa, Veracruz, México. CE: mandy_caru@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-1869-4704>

Holda María Espino Rosendo: profesora de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana, Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. Xalapa, Veracruz, México. CE: holdaespino@gmail.com / 0000-0001-6641-516X

Introducción

Diversos estudios señalan el vínculo entre liderazgo y resultados educativos de las escuelas (Leaver, Lemos y Dillenburg Scur, 2019; Unesco, 2018; VVOB, 2018; Bloom Lemos, Sadun y Reenen, 2015); se ha determinado que después de la enseñanza, es el segundo elemento de mayor influencia en el desempeño académico del alumnado (Unesco, 2018). El liderazgo repercute en el trabajo colegiado entre docentes, el clima institucional y los procesos de innovación (Leithwood y Day, 2008; Freire y Miranda, 2014; Maya, Aldana y Isea Argüelles, 2019). Desde el análisis de las implicaciones de lo planteado en la *Agenda 2030* (Unesco, 2016), se ha señalado que quienes asumen el liderazgo formal tienen un papel fundamental en la construcción de espacios educativos inclusivos, justos y sostenibles (Hernández-Castilla, Slater y Martínez-Recio, 2020); por ello, lejos del rol administrativo, se plantea el definir trayectorias profesionales de liderazgo e impulsar su desarrollo profesional y formación continua (Unesco, 2021).

A pesar de que la investigación ha proporcionado evidencias de la relevancia de las figuras directivas y su hacer en las escuelas, en el caso de México es hasta finales de la década de 1990 que se impulsan programas orientados a su fortalecimiento.¹ Fue en el marco de la Reforma Educativa de 2013 que se diseñó una política pública dirigida a la definición de mecanismos de selección, promoción, reconocimiento y permanencia en la función directiva, ello a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Esta política, se ajusta partir de la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos, 2019); con base en esta ley, anualmente se publican, por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de promoción a funciones directivas o de supervisión en educación básica y media superior.

Los esfuerzos señalados son importantes, sin embargo, siguen presentes áreas de mejora en cuanto al fortalecimiento de las y los líderes² formales de las escuelas. Hablamos de falta de formación previa para el desempeño en la función, ausencia de espacios de inducción a las tareas directivas y de formación continua que fortalezcan las habilidades directivas (Mejoredu, 2022a, 2022b). Los directivos de educación básica se forman prioritariamente en la práctica, si bien de manera gradual se ha incrementado la cantidad de cursos

de formación continua orientados a esta función (Mejoredu, 2022a), se trata de una oferta genérica catalogada como insuficiente, y poco pertinente, pues no brinda herramientas que permitan atender las variadas situaciones que derivan de los contextos de desempeño de estas figuras (Hernández Arriaga, 2019).

A su vez, se presentan brechas importantes entre tipo de servicio, niveles, modalidades y contextos laborales de las figuras directivas. Se trata de diferencias importantes en las condiciones en las que se ejerce esta función dependiendo de los rasgos de las escuelas: pertenencia al servicio privado o particular; ubicación en localidad rural, semiurbana o urbana; tipo de organización (completa o multigrado), entre otros. Estas características específicas de los centros educativos son poco visibilizadas desde las políticas y disposiciones públicas, pues las demandas administrativas y pedagógicas de los directivos suelen ser similares (García Garduño, Slater y López Gorosave, 2010; Rockwell y Garay Molina, 2014).

La heterogeneidad en la función directiva está presente en el nivel de secundaria, el cual se compone de cinco modalidades: general, técnica, para trabajadores, comunitaria y telesecundaria; cada una con sus rasgos distintivos, pues se crearon en diferentes periodos y con distintos propósitos. Esta investigación se ubica en la telesecundaria, la cual surge en 1966 para brindar el servicio educativo en zonas rurales del país con apoyo de la televisión educativa (Calixto y Rebollar, 2008). El número de telesecundarias del país asciende a 18,792, que representan 46.3% del total de escuelas secundarias (Mejoredu, 2022b); 13,857 son de organización completa y 4,298 multigrado (unitarias o bidocentes). Se cuenta con 18,155 directores, de estos, 11 977 asumen también la función de docentes frente a grupo (65.9%), lo cual conlleva retos significativos al tener que dividir su tiempo entre la enseñanza y la gestión de la escuela.

La función directiva en telesecundarias ha sido escasamente documentada. Entre 2014 y 2024 se localizan solo seis investigaciones cuyos sujetos de estudio –o participantes principales– son los directores: *a)* el trabajo de Escalante (2018) documenta experiencias exitosas de gestión directiva en telesecundarias, reconoce que la personalidad de los directores y las estrategias que implementan son clave para la consolidación de buenas prácticas directivas; *b)* Morales Ávalos (2018), por su parte, hace una evaluación del liderazgo y las funciones directivas en telesecundarias de Tabasco, el estudio encuentra la presencia de un liderazgo transformacional-transaccional y confirma que hay una relación entre tipo de liderazgo y el logro académico del alumnado; *c)* Estrada (2018)

aborda procesos de formación del directivo y su repercusión en un estilo de liderazgo de corte pedagógico, argumentado la necesaria capacitación de estas figuras; *d*) Luna Cortés y Cano Ruiz (2018) analizan una experiencia derivada de un proceso de investigación-acción centrado en la conformación de una comunidad profesional de aprendizaje en una telesecundaria rural; *e*) Hernández Leyva (2020) se acerca a las concepciones de los directores relativas a la calidad educativa, encuentra que predomina una interpretación institucionalizada; *f*) finalmente, el trabajo de Juárez Ramírez (2023) explora habilidades directivas, en particular la inteligencia emocional y su relación con el estilo de liderazgo.

Este breve panorama nos indica la necesidad de gestar y desarrollar procesos investigativos enfocados en el liderazgo directivo en telesecundaria, en particular, porque se trata de una modalidad extendida en el país. Dentro de este marco, desde inicios de la pandemia ocasionada por el SARS-CoV2, se comenzó una investigación cualitativa que acercara al trabajo escolar en estas instituciones. Se reconoció que se trataba de una situación social inédita, por tanto, resultaba por demás importante tener un acercamiento a las experiencias concretas de los actores escolares. En este artículo se retoma el caso principal de estudio que corresponde al director de una telesecundaria de Coatepec, en el estado de Veracruz, México; nos preguntamos, ¿cómo se asume el liderazgo directivo en una telesecundaria, para el desarrollo del trabajo escolar, durante el distanciamiento social y el retorno presencial a clases? El objetivo se centró en documentar el despliegue del liderazgo directivo, para el impulso del trabajo escolar, en la telesecundaria seleccionada en el contexto de la pandemia.

Respecto de estudios antecedentes de este tema, a la fecha de escritura de este artículo no se localizaron investigaciones desarrolladas en el marco de la pandemia que se centraran en los directores de telesecundaria. Sí hay trabajos sobre docentes o estudiantes. En el caso de los primeros, los objetos de análisis son: implementación de estrategias innovadoras y recursos educativos (Padi-lla García, 2021); recuperación de experiencias de trabajo (Gómez-Velasco y Gómez-San Luis, 2023); estrategias de enseñanza y su relación con el desempeño del alumnado (Salas Luévano, Menchaca Márquez, Salas Quezada y Robledo Martínez, 2023). Las investigaciones centradas en los estudiantes abordan sus vivencias o experiencias durante los meses de confinamiento en que se cerraron las escuelas (Pieck Gochicoa, 2021); analizan la desigualdad y exclusión educativa ocasionada por la pandemia (Benítez Jaramillo, 2022); identifican la recuperación de aprendizajes (De Dios, 2023) y evalúan el im-

pacto de la educación virtual en la salud mental y el rendimiento académico (Morales Hernández, 2024).

Apoyos conceptuales sobre liderazgo escolar, liderazgo directivo e innovación

Cifuentes-Medina, González-Pulido y González-Pulido (2020) señalan que los estudios sobre el liderazgo escolar rondan apenas los cien años, a partir de que se reconoce su vínculo (o relación) con el desempeño de las instituciones educativas. Murillo (2006) recupera la evolución del concepto de liderazgo escolar y señala que en sus orígenes se le concibió desde modelos de gestión escolar burocráticos y centralizados; posteriormente se avanzó hacia modelos funcionales, de liderazgo compartido o descentralizado. Al respecto, Vaillant (2015) señala que a pesar de las variadas formas en las que se le define, se identifican dos perspectivas o tendencias: la primera, se enfoca en características individuales (personalidad, estilo, capacidad); la segunda, relacionada con formas de organización escolar y no se restringe a capacidades personales.

En la perspectiva individualista del liderazgo escolar está presente una lógica corporativa y empresarial (Monarca, 2013), que lo circunscribe a un conjunto de habilidades innatas de las personas para liderar equipos (Gros, Fernández-Salineró, Martínez y Roca, 2013). La perspectiva que lo vincula con formas de organización escolar es acorde con el contexto de la nueva gobernanza en educación donde los propósitos compartidos son clave para el cambio y la mejora institucional (Bolívar, 2012). En esta investigación se asumió que el liderazgo escolar conlleva un proceso de influencia social “en el que una persona [o grupo] ejerce influencia intencional sobre otras personas [o grupos] para estructurar las actividades y relaciones en un grupo u organización” (Yukl, 2002, citado en: Pont, Nusche y Moorman, 2009:18). Se vincula con las heterogéneas dinámicas de las instituciones, así como con las maneras de incidir en la atención de sus problemáticas; además, si bien alude a los directivos, también abarca las relaciones que se establecen con el conjunto de profesores en tres ámbitos de la gestión: del personal humano; del clima organizacional y de los aprendizajes del alumnado (Bolívar, 2012).

Formarse en materia de liderazgo escolar es particularmente importante para quienes ejercen la función directiva dentro de una institución educativa (Pont, Nusche y Moorman, 2009). El liderazgo directivo, de acuerdo con Rosales-Eguía, Bullón-Solís y Valero-Palomino (2022), refiere a la capacidad

para motivar a los equipos de trabajo hacia el logro de una visión institucional compartida, así como el plantear los objetivos intermedios para hacerlo posible. A su vez, demanda la puesta en juego de procesos estratégicos de distribución de los recursos, el seguimiento a la enseñanza para que esta se oriente hacia el cumplimiento de objetivos curriculares; el fomento del desarrollo profesional del profesorado y el cuidado de la seguridad dentro de las escuelas (Cáceres Mesa, Pérez Maya y García Cáceres, 2017). Se argumenta que el liderazgo directivo va más allá del liderazgo de una persona, pues refiere a competencias de equipos desde donde se toman decisiones (Weinstein, Muñoz, Sembler y Marfán, 2019). También se ha reconocido que cuando hablamos de comunidades educativas pequeñas, el liderazgo del director es especialmente decisivo (Espinosa-Beltrán, Prieto-Galindo, Gómez y Ochoa, 2020), ya que no cuenta con un cuerpo directivo con el cual negociar las decisiones, siendo el profesorado con quien se puede apoyar para ello; tal es el caso de los directores de telesecundaria.

Ryan (2006, 2016), señala que el liderazgo en las escuelas requiere ser tanto crítico como inclusivo; Bolívar (2012, 2019) añade que también compartido (o distribuido) y pedagógico, este último coloca en su centro a la enseñanza y el aprendizaje (Bolívar, 2019). También requiere avanzar hacia la construcción de comunidades de aprendizaje que permitan mayor calidad y equidad educativa, esto se conoce como liderazgo para la justicia social (Belavi y Murillo, 2020; Murillo y Hernández-Castilla, 2014). Por otra parte se reconoce que el liderazgo es situacional y contextual (Day y Sammons, 2011), lo que deriva en una variedad de prácticas, mismas que actualmente despiertan el interés por ser estudiadas y documentadas. Finalmente se asume que la función directiva en las escuelas es factor y campo de estudio de la innovación ya que “la gestión escolar crea el contexto y la cultura que facilita u obstaculiza que la innovación suceda y su impacto en los logros de aprendizaje de los alumnos” (Zavala, 2014:13).

Ruta metodológica

La investigación se adscribe al enfoque cualitativo, ya que se busca el acercamiento a la perspectiva de los sujetos, en particular al conocimiento de cómo experimentan la realidad (Álvarez-Gayou, 2003). En este tipo de estudios no interesa extrapolar los resultados a otros contextos, se reconoce que los hallazgos son propios de los casos particulares analizados (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1992). Los trabajos cualitativos se reducen a pocos participantes, o contextos sociales, con la finalidad de profundizar en las

características del objeto de estudio. Se optó por un estudio de caso en donde interesa la complejidad, especificidad y particularidad del caso seleccionado. Desde la línea cualitativa de las ciencias sociales se piensa en esta forma de proceder investigativa como holística y descriptiva (Simons, 2011). Este tipo de estudio se enfoca en fenómenos actuales y tiene como finalidad su comprensión. Se trata de estudiar el caso para lograr una interpretación que recupera el contexto sociocultural del mismo.

Fases del estudio

El trabajo escolar en telesecundaria en tiempos de pandemia fue el punto de partida de la investigación. Al ser un tema amplio, se decidió poner en juego dos momentos o etapas de investigación que permitieran afinar el objeto de estudio, así como la selección y profundización en algunos de los casos participantes.

Exploratoria

Una etapa exploratoria se desarrolló entre los meses de mayo y septiembre de 2020. Implicó el acercamiento con directivos y docentes de telesecundarias de diversos municipios de Veracruz, el elemento en común con ellos es que se tenían antecedentes de participación o colaboración en otros proyectos de investigación o de desarrollo profesional. Se trataba de una supervisora escolar (y su colectivo de directores), cuatro directores y una docente de telesecundaria. Los criterios adoptados para seleccionarlos fueron que mostrarán apertura y disposición de tiempo para participar en el estudio, además de contar con las condiciones para desarrollar las técnicas de investigación con apoyo en recursos tecnológicos.

En esta fase se realizaron entrevistas informales y observaciones de sesiones de consejo técnico con apoyo en aplicaciones como Whatsapp, Google Meet y Zoom, de las cuales se elaboraron registros de observación. Además, se les solicitó a los directores que realizaran el llenado de dos cédulas: en una se recuperaban datos de las escuelas, su contexto y el alumnado; en la otra, se solicitaba información sobre el personal docente y directivo. Algunos directores compartieron documentos digitalizados, o material multimedia, con información sobre lo que estaban realizando en su zona escolar y escuela. Esta primera etapa de acercamiento posibilitó un importante acopio de información, se construyeron dos textos analíticos que permitieron advertir la necesidad de reducir el número de participantes; a su vez, era importante acotar el objeto

de estudio, centrando la mirada en el liderazgo directivo, pues se advertía que la toma de decisiones y gestión resultaba especialmente compleja para la concreción del trabajo escolar. Ante la variedad de escenarios recuperados destacaban los directivos y colectivos docentes de dos telesecundarias, por la manera creativa y propositiva con la que enfrentaban el cambio de modalidad de trabajo en la escuela en la que se desempeñaban, por ello se seleccionaron como posibles casos en los cuales profundizar; también se consideró lo que señala la literatura respecto de la necesidad de estudios que documenten liderazgos que apoyen los aprendizajes del alumnado e impulsen la innovación en sus escuelas (Vaillant, 2015).

Profundización de casos

Si bien se seleccionaron dos casos, en uno de ellos se tuvieron más facilidades para su seguimiento, pues hubo mayor apertura a tener encuentros periódicos con el grupo de investigación. Por ello, este análisis se basa en el caso de este director (Gregorio) y la telesecundaria en la cual se desempeña. Entre octubre de 2021 y junio de 2023 se desplegaron diversas técnicas de investigación con la finalidad de profundizar en el liderazgo directivo en esta telesecundaria en tiempos de pandemia. Se trabajó en dos líneas: seguimiento al desarrollo de las sesiones mensuales del Consejo Técnico Escolar (CTE) y entrevistas semiestructuradas con Gregorio de manera periódica y con el personal docente; para ello se contó con guías de observación del CTE y guiones de entrevistas.³ También se concretaron diversas pláticas informales con Gregorio en donde se abordó la situación específica de la escuela en el trabajo a distancia y el regreso a clases presenciales. Cabe señalar que se contó con las grabaciones de la plataforma Zoom de las siete sesiones del Consejo Técnico del ciclo escolar 2021-2022, además de los materiales empleados para el desarrollo de estas reuniones.

Respecto de la información colectada se hizo el llenado de las guías de observación y transcripción de entrevistas, lo que permitió integrar un *corpus* de datos. Se realizó un análisis de contenido guiado por criterios temáticos (Rodríguez, Gil y García, 1996) con el apoyo de Atlas.ti, versión 8.1. Para este artículo se retoman tres categorías de análisis que se destacan en el estudio: bienestar docente, cercanía con el alumnado y comunidad profesional de aprendizaje; al presentar el contenido de cada una de ellas se condensa lo recuperado en las diversas técnicas de investigación, en algunos casos se incorporan testimonios a manera de ejemplo de lo señalado o evidencias del *corpus*.

Resultados

Presentar los rasgos generales del caso estudiado permite identificar la trayectoria profesional, así como el contexto específico en donde se ejerce la función directiva. Al respecto, al inicio del desarrollo de la investigación (mayo de 2020), Gregorio tenía 32 años de edad y nueve de servicio como profesor de telesecundaria. Por ocho años había asumido la función directiva; en 2015 obtuvo el nombramiento oficial a través de su participación en el concurso de promoción a la función directiva. Cursó la licenciatura en Educación secundaria, con especialidad en Telesecundaria e hizo estudios de posgrado (una maestría en Innovación educativa) que concluyó en 2017. En su trayectoria profesional había laborado en cuatro telesecundarias rurales (dos de contexto indígena y una de organización multigrado) antes de llegar a la de “El Café”,⁴ que es la escuela más grande en cantidad de alumnado y profesorado en donde se ha desempeñado.

Gregorio se ha formado como director “sobre la marcha”, desde sus inicios como profesor cumplió la doble función de docente y director (comisionado). Considera que una fuente importante de aprendizaje de la función directiva ha sido el trabajo cotidiano con padres y madres de familia, docentes y el colectivo de directores de zona escolar de quienes ha recibido apoyo y orientación. También reconoce que desde la supervisión escolar se le proporcionó una inducción a la función (en su dimensión administrativa), la cual le facilitó apropiarse de este tipo de tareas. Un hito importante para él es haber cursado una maestría pues el plan de estudios y el tema de su trabajo de titulación le dieron diversos elementos acerca del trabajo docente y sus implicaciones. Es un director que se actualiza constantemente a través de la oferta de cursos de instancias oficiales, sin embargo, le parece que carecen de la calidad esperada. Ha incursionado en la docencia en posgrado en una escuela normal, esta nueva actividad de apoyo a la formación de docentes en servicio ha fortalecido y motivado su trabajo directivo, pues en el diálogo con ellos refuerza la importancia de impulsar cambios y mejoras en la telesecundaria donde trabaja.

La telesecundaria donde trabaja Gregorio, en el ciclo escolar 2020-2021 contaba con 51 años de funcionamiento. En su infraestructura destaca una biblioteca y un centro con 15 computadoras; acceso a internet, electricidad, agua potable y drenaje. Estaba integrada de 230 alumnos, 12 docentes responsables de grupo (cuatro por cada grado), dos apoyos administrativos, dos intendentes y una docente perteneciente a una Unidad de Servicio en Apoyo a la Educación Regular. Con el aporte de familias se solventaba el salario

de una maestra de computación y otra de educación física. Se trata de un personal docente experimentado en la modalidad y con arraigo en la escuela. Esta escuela desde marzo de 2020 tuvo que asumir nuevas formas de trabajo escolar. La pandemia les obligó a una toma constante de decisiones. El director se vio envuelto en un cúmulo de indicaciones oficiales de carácter externo a la institución, así como ante diversos retos y problemáticas al interior de la telesecundaria, cuestiones en las que se profundiza a continuación.

Categoría bienestar docente

En esta categoría se abordan pautas para el trabajo escolar puestas en juego por Gregorio, las cuales tuvieron como eje central el cuidado físico, emocional y laboral del profesorado; estas se basaron en una comunicación cercana, la cual permitió un acompañamiento pedagógico del trabajo docente. Para el director, conocer las problemáticas, preocupaciones, necesidades y retos vinculados al ejercicio docente durante el distanciamiento social fue una tarea prioritaria. Entre marzo y julio de 2020, la interacción con los maestros se dio exclusivamente por herramientas tecnológicas: llamadas por el celular, mensajes por WhatsApp y correo electrónico o a través de la plataforma Zoom, esta última contratada con sus propios recursos para desarrollar las reuniones ordinarias y extraordinarias del CTE. Con el regreso presencial a la escuela (ciclo escolar 2021-2022), los diálogos o pláticas informales, así como las reuniones con los docentes continuaron, ahora con la facilidad de compartir un mismo espacio físico. Esta cercanía permitía a Gregorio recuperar las pláticas informales para conocer dificultades y necesidades vinculadas a las prácticas docentes.

Como director de la telesecundaria, Gregorio tuvo especial cuidado en salvaguardar el estado físico y emocional de los profesores, el conocer sus condiciones de salud le permitía advertir posibles riesgos o complicaciones ante el contagio por SARS-CoV-2.⁵ Mientras no fue obligatorio el regreso presencial a la escuela promovió el trabajo exclusivamente en línea. Solo cuando la escuela enfrentó casos importantes de deserción del alumnado (ciclo escolar 2021-2022) convocó, a quien se sintiera en condiciones de hacerlo, a asistir a la escuela para platicar con los tutores del alumnado; solo cuatro maestros le acompañaron en el desarrollo de esta estrategia.

A pesar de tener indicaciones de su autoridad inmediata de no asistir a la escuela, durante el periodo de distanciamiento social Gregorio visitó la telesecundaria para dar seguimiento a varios asuntos vinculados a trámites adminis-

trativos, mantenimiento del edificio escolar y atender cuestiones emergentes como un robo en las instalaciones. En estos casos se hizo acompañar de personal administrativo residente de la localidad en donde se ubica la telesecundaria.

En el regreso a la presencialidad (ciclo escolar 2021-2022), si bien se acordaron medidas sanitarias generales para el ingreso y permanencia del alumnado, el director se mostró flexible ante las diversas propuestas de los docentes de aplicar cuidados adicionales con sus grupos. Algunos profesores comentaron que desinfectaban al alumnado previo a su entrada a las aulas con el apoyo en aerosoles, también hubo quien de forma obligatoria solicitó la careta de protección; desde la dirección se les permitió autonomía en estas medidas abogando a su propio sentido de seguridad personal.

Se puso en juego una estrategia gradual de retorno a clases en el edificio escolar basada en la confianza de los propios docentes y en el comportamiento de los contagios; en los primeros meses de ese ciclo escolar los viernes se realizaba un aseo general, lo cual es un indicador del cuidado que se tuvo para la limpieza de los espacios. Además, el director buscó apoyo con el ayuntamiento para acceder a una sanitización más profunda, y se tuvo este servicio durante los primeros cuatro meses de ese ciclo escolar; posteriormente, la Secretaría de Educación de Veracruz proporcionó las sustancias necesarias para que el personal de la escuela lo realizara. A pesar de estas medidas se vivió una ola de contagios (en enero de 2022), incluyendo el de un docente; esto derivó en que director, profesorado y tutores del alumnado decidieran la suspensión de las clases presenciales por algunas semanas pues se antepuso el cuidado de toda la comunidad escolar.

El director advierte que fue una etapa difícil, llena de incertidumbre y múltiples aprendizajes. Eso se superó a medida que todos adquirieron confianza para estar y convivir en la escuela:

En enero un compañero se enfermó de covid, pero hemos estado bien. Ya en su mayoría perdieron el miedo a esa etapa, al principio fueron muy quisquillosos se cambiaban el cubrebocas continuamente, desinfectaban todo, poco a poco se ha roto la tensión, y ya los veo mucho más sueltos, porque sin bajar las medidas hemos tratado de convivir un poco más [...]. Posterior a las ansiedades y preocupaciones generadas al comienzo de la transición, actualmente se denota y percibe una satisfacción y tranquilidad en el colectivo docente lo que me permite tener una tranquilidad, en cuestión de los retos se planteará que los días viernes comiencen ya a asistir presencialmente algunos grupos,

hacia esa vía se avanzará de forma paulatina, para aprovechar la fortaleza en la organización con que se cuenta (entrevista a Gregorio, mayo de 2021).

Respecto de las prácticas de enseñanza del profesorado, Gregorio pudo percibir en los docentes el reto de modificar sus habituales formas de trabajo, por ello dio apertura a heterogéneas formas de comunicación e interacción entre estos agentes. Es decir, no privó lo normativo, sino las condiciones de conectividad, equipamiento y formación en habilidades digitales de alumnado y profesorado. De esta manera se hicieron presentes diversas herramientas digitales como el blog, WhatsApp, Classroom, videoconferencias, correo electrónico, Facebook, entre otros.

El director fue especialmente cuidadoso sobre las disposiciones oficiales que recibía y que se convertían en demandas hacia el profesorado a su cargo. Por ejemplo, estaban las diversas evidencias que se solicitaban durante el trabajo a distancia, en donde él asumió dicho envío para evitar sobrecarga de trabajo al profesorado. Trató de mediar entre las exigencias externas y el grupo de docentes, de tal manera que estas disposiciones resultaran viables para esta telesecundaria:

Es de resaltar la flexibilidad de nuestro director, pues ante algunas decisiones tajantes del supervisor, hubo muchos momentos de reflexión acerca de las mismas lo que ocasionó se realizaran las modificaciones que se iban necesitando (profesora Aurora, entrevista grupal, junio de 2023).

Rescatar que confía en su personal pues cuando emite una instrucción no se comporta como un inspector, sino que permite que nosotros realicemos cada solicitud con total libertad (Profesora Beatriz, entrevista grupal, junio de 2023).

También hubo silencios, o falta de claridad en el rumbo a seguir por parte de las autoridades superiores, lo que se traducía en incertidumbre entre el profesorado, ante lo cual se tomaron acuerdos a nivel escuela:

[Sobre el regreso presencial a clases] En cuanto al supervisor, no se tuvo una indicación puntual, solo rumores, las decisiones se tomaban al interior de nosotros como colectivo, el regreso se dio con mucho miedo, una vez regresando físicamente fueron empleadas estrategias de prueba y error que a su vez fueron cansadas porque se tenían que impartir doble vez los mismos contenidos (profesora Gabriela, entrevista grupal, junio de 2023).

El diálogo también se mantuvo abierto con las otras escuelas de la localidad (un preescolar y una primaria), pues enfrentaban dificultades y preocupaciones similares y veían el unirse como una fortaleza. Gregorio en específico señaló que para él resultó de gran valía platicar con otros directores, pues ello le permitía “pensar”. La telesecundaria fue la primera de la zona y la localidad en regresar a clases presenciales, facilitó el retorno el cuidado que se tuvo del mantenimiento del edificio escolar durante el confinamiento y la colaboración cercana con las familias del alumnado.

Categoría cercanía con el alumnado

La actividad directiva de Gregorio se mantuvo próxima al alumnado y a la forma en que enfrentaron este momento histórico en sus vidas; esta categoría se enfoca en sus formas de acercamiento con ellos y las acciones que se emprendieron para atender los diversos aspectos emergentes que ponían en riesgo su permanencia en la telesecundaria.

Durante el trabajo en línea, Gregorio buscaba conocer la participación del alumnado en las actividades que demandaba la escuela. A partir de sus interacciones con los docentes se informaba tanto de las condiciones que se tenían para la conectividad como de casos en situación de riesgo de reprobación o deserción; de estos alumnos hacía un seguimiento con los profesores para plantear acciones o soluciones. El ausentismo escolar fue el aspecto de mayor preocupación para el director y el profesorado. Algunos estudiantes dejaban de participar en las clases en línea por semanas, ante ello se desplegaron estrategias como la comunicación con sus familias, primero por parte del docente, y en caso de no obtener respuesta, los contactaba el director; a través de estos intercambios conocían la situación específica de cada caso. En esta estrategia de acercamiento pudo saber que la situación económica impactó a las familias, por ello hubo quienes prefirieron trabajar a seguir estudiando o bien, se les dificultaba sufragar el costo de internet o adquirir un celular para realizar las actividades escolares.

Si bien en los ciclos escolares anteriores al regreso presencial se presentaron dificultades para la permanencia del alumnado, esto se vio agudizado cuando los alumnos debieron reincorporarse físicamente a la escuela. Aquí se presentaron dilemas ante la postura de algunos estudiantes de no querer regresar a clases:

Algo que no me ha gustado, pero que ha estado pasando, son las bajas escolares, 13 alumnos en lo que va del ciclo escolar [refiriéndose al ciclo 2021-2022],

yo he estado reflexionando por qué ha sido tan difícil el regreso a clase, a lo mejor no hemos podido resarcir las barreras, pero ha habido alumnos muy intermitentes en su asistencia, hemos ido a las casas, hemos buscado a los papás en el trabajo para saber qué está pasando, hemos tenido casos que sí han respondido, y otros que dejaron de ir, que pasan meses y meses y que no asisten. Como director, he tenido dilemas respecto a los casos, pues los alumnos que hablan de que no quieren asistir, y no hay manera de obligarlos (entrevista a Gregorio, mayo de 2022).

Durante la pandemia, el cuidado emocional de los estudiantes fue otro aspecto de suma importancia. Para Gregorio fue “un gran pesar” que durante el distanciamiento social no se pudiera interactuar con ellos como cotidianamente se hacía. Los docentes señalaron que se creó una “barrera difícil de atravesar”, pues reconocen que es en el espacio escolar donde muchos adolescentes expresan aspectos que les preocupan de su ámbito familiar. Atentos a la necesidad de convivencia e interacción que manifestaba el estudiantado, el director permitió la generación de espacios para que docente y estudiantes se reunieran de manera virtual para ver películas o interactuar o para charlar sin que se trataran temas escolares o académicos. También se emplearon las artes como un medio de expresión del alumnado, crearon sus propias pinturas que expusieron en la localidad y por tanto compartieron más allá del contexto familiar. Gregorio gestionó talleres para padres coordinados por personal externo a manera de orientación psicológica, pues se identificó que requerían asesoramiento respecto de problemáticas que estaban presentando en la convivencia con sus hijos. El profesorado comentó que fue una sorpresa que los tutores se “abrieran” y preguntaran sobre aspectos puntuales tales como: uso de drogas, “malas amistades” de los hijos, etcétera, permitiendo advertir las dificultades enfrentadas en sus hogares.

Esta suma de esfuerzos posibilitó que gradualmente, durante el ciclo escolar 2020-2021 se contara con una mayor participación del alumnado en las actividades de aprendizaje propuestas por la escuela. Los docentes señalaron que en el primer periodo de evaluación (con fines de acreditación) a 22 alumnos no les asignaron calificación por carecer de evidencias de aprendizaje, cifra que disminuyó a 11 al cierre del ciclo escolar, ello da muestra que las acciones y cambios propuestos repercutieron favorablemente en que el estudiantado se reconectara con la escuela y atendiera las actividades escolares.

En el regreso a la presencialidad se tuvieron diversos casos de ansiedad en el alumnado, especialmente en los grupos de primer grado; esto fue atendido a través de apoyo psicológico externo, los canalizaron con especialistas, pues Gregorio y los docentes no se sentían capacitados para dar respuesta a estas situaciones emocionales. En los primeros meses del regreso presencial a la escuela se advertían jóvenes con dificultades para interactuar y socializar debido a la propia forma en que se organizaron los grupos y la estancia en la escuela (divididos en subgrupos por horario, distanciados físicamente, sin receso y con el uso obligatorio de cubrebocas o en algunos casos además careta), así como por el tiempo que había transcurrido de aislamiento; este asunto impactó en que algunos quisieran darse de baja al no adaptarse a estas formas de trabajo y “convivencia” en la escuela. Por ello, Gregorio y el profesorado decidieron regresar a la normalidad intensificando las clases y las posibilidades de interacción entre los estudiantes.

El fortalecimiento de las habilidades digitales del alumnado fue otra línea de trabajo en la escuela. Durante el regreso presencial, se aprovechó el centro de cómputo para que el estudiantado avanzara en el manejo de diversos programas y recursos, dejaron a un lado la forma en que venían trabajando en este espacio (centrado en la paquetería de Office) para atender estas nuevas necesidades. Se trataba de desarrollar habilidades vinculadas al autoaprendizaje con apoyo en tecnologías de la información y la comunicación (TIC), pues advirtieron que el estudiantado demandaba apoyo para continuar aprendiendo por cuenta propia y gestionar diversos recursos digitales.

Categoría comunidad profesional de aprendizaje

La situación extraordinaria que representó la pandemia fue vista por el director como una oportunidad para la formación e intercambio de experiencias del colectivo docente el cual, si bien presentaba lazos afectivos cercanos, tenía como área de oportunidad el trabajo colegiado alrededor de la enseñanza y el aprendizaje. Los retos propios del trabajo a distancia les permitieron valorar los espacios brindados por el CTE para atender sus necesidades sentidas de formación. En el análisis de las sesiones se observa un trabajo reflexivo importante de todos los miembros para analizar sus prácticas, los planteamientos oficiales y tomar decisiones colectivas. Al inicio de la pandemia debatieron el distanciarse de las clases televisadas promovidas desde Aprende en casa,⁶ decidieron que era más viable articular aprendizajes esperados a través del trabajo por proyectos con base en su experiencia docente y el perfil de cada grupo.

En el ciclo escolar subsecuente el profesorado reflexionó sobre priorizar contenidos con base en tres criterios: considerar aquellos en donde el alumnado presenta recurrentemente mayores dificultades, retomar los que son fundamentales para continuar sus estudios de bachillerato y abarcar todas las asignaturas del currículo oficial. Ellos creaban su propia “propuesta pedagógica” a partir de acuerdos a nivel escuela y un trabajo por academias de grado el cual se evaluaba con base en los resultados obtenidos; fueron las academias de primero y segundo grado las que mostraron mayor apertura y disposición para el trabajo colegiado. En estos espacios el profesorado intercambiaba y construía estrategias, planeaciones y actividades con la finalidad de atender dificultades de aprendizaje del alumnado, buscando alternativas situadas.

Un ejemplo que ilustra el trabajo reflexivo y de análisis de las prácticas docentes se dio cuando una profesora compartió en una de las sesiones del CTE un proyecto relativo a la realización de un video documental por parte de sus alumnos, en el que mostraron “su vida en pandemia”. Para ella resultó una experiencia significativa ya que conoció las actividades en las que se involucran los adolescentes (apoyo en tareas del campo, cuidado de los animales domésticos, chapeo de áreas verdes, etc.) y se convirtió en un medio de expresión de los estudiantes respecto de su identidad familiar y local. Esta vivencia permitió hacer una reflexión colectiva sobre los diversos saberes que posee el alumnado más allá de lo que se establece en currículo formal y que este proyecto posibilitó visibilizar. A partir de lo compartido por la docente, los demás profesores decidieron implementarlo con su alumnado, resultando una experiencia enriquecedora para la comunidad escolar.

Cabe señalar que Gregorio ajustó la propuesta de actividades presentadas por las guías oficiales del CTE, emitidas por la SEP, para dar espacio a temas emergentes como el de las habilidades digitales, evaluación de aprendizajes y educación socioemocional, esto se pudo observar en los diversos documentos que proporcionó. Un ejemplo de ello es lo que se muestra en la figura 1, que corresponde a la primera página de la planeación de la sesión cinco del CTE del ciclo escolar 2020-2021; en ella se toma distancia del planteamiento original de la SEP, el cual recomendaba analizar implicaciones del distanciamiento para los alumnos, las condiciones globales de la pandemia y el trabajo con un fichero de actividades didácticas para promover la cultura de paz en y para las escuelas. Estos temas generales, y algunos poco pertinentes porque demandaban trabajo presencial con el alumnado (caso del fichero), fueron sustituidos por otros que resultaban apremiantes como el valorar los avances

en los aprendizajes del alumnado para tomar decisiones sobre las formas de continuar apoyándolos en su proceso formativo.

FIGURA 1

Fragmento de planeación de la sesión cinco del CTE del ciclo escolar 2020-2021

PLANEACIÓN DEL CONSEJO TÉCNICO ESCOLAR		
QUINTA SESION ORDINARIA		
07 DE ENERO DE 2021		
PROPÓSITOS	QUE EL COLECTIVO DOCENTE:	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analice los resultados de aprendizaje obtenidos en el primero periodo de evaluación, para establecer el grado de avance de sus estudiantes e identificar a quienes se encuentren en riesgo de no alcanzar los aprendizajes esperados. 2. Diseñe un plan para el reforzamiento de los aprendizajes esperados correspondientes al primer periodo de evaluación del ciclo escolar. 3. Establezca estrategias de comunicación con las familias de aquellos alumnos con los que no se ha podido establecer contacto o con los que la comunicación ha sido intermitente. 	
Hora	ACTIVIDAD	RECURSOS
11:00	Bienvenida.	Diapositivas
11:00 a 11:15	Análisis del video del secretario de educación en plenaria. Rescate de las ideas principales	
11:15 a 11:35	<p>Análisis del primer momento de evaluación</p> <p>Identificar la situación actual de sus estudiantes con base en los resultados de evaluación. Reconocer aquellos que se encuentran en el Nivel Esperado, en el Nivel de Desarrollo y Requiere Apoyo.</p> <p>Se llenará, de manera colaborativa y simultánea un documento llamado Concentrado de alumnos en riesgos de la escuela</p>	<p>Diapositivas</p> <p>Liga con el documento colaborativo</p>

Fuente: elaboración propia con base en el archivo de trabajo de campo.

El director coordinó e impulsó la formación docente situada en el ámbito de las habilidades digitales, lo que dio confianza al profesorado para incursionar en un campo que para la gran mayoría resultaba nuevo. Para los docentes fue importante desarrollar su trabajo con apoyo de videotutoriales; para ello, primero se formaron en su producción y después en su incorporación en secuencias de enseñanza; esta actividad les permitió diversificar sus formas de trabajo y responder a las condiciones del alumnado que demandaba este tipo de apoyos para continuar con sus estudios.

Se reconoce que el colectivo fue colocando en el centro la mejora de su trabajo además de valerse de sus fortalezas, pues pudieron compartir sus saberes, por ejemplo, en el campo de las habilidades digitales.

Una ventaja que brindó el empleo de la plataforma Zoom para el desarrollo de las sesiones del CTE fue que estas pudieron ser grabadas. Gregorio lo promovió tanto para facilitar el llenado de las bitácoras que le solicitaba la

supervisión escolar, como para evaluar sus áreas de mejora al ser responsable de coordinar las sesiones:

Decidí grabarnos por dos motivos, primero para cumplir con el requisito de las bitácoras, sin embargo, ahora podemos tener un material de consulta que nos sirve si nos quedan dudas. Por otro lado, también lo hice para evaluarme, ver mis áreas de mejora, recuperé esta experiencia de mi trabajo de maestría y el análisis que derivó, no lo hacía desde el 2015 (entrevista a Gregorio, septiembre de 2020).

En el regreso a clases presenciales el colectivo docente se había apropiado de formas de trabajo que ellos catalogan como híbridas, pues durante el ciclo escolar 2020-2021 siguieron promoviendo el uso de plataformas digitales con el estudiantado. Los docentes probaron nuevas formas de trabajo que combinaban el trabajo presencial en clase, con el autónomo en casa. Incursionaron en el uso de agendas de trabajo en donde se promovía ya no la docencia, sino la tutoría del trabajo independiente realizado por el alumnado. Gregorio comenta que se pusieron en práctica “estrategias multigrado” de las cuales él tiene experiencia y conocimiento. Estos cambios en la forma de organizar su trabajo cotidiano responden a la heterogeneidad de situaciones que se vivían con el alumnado; dejó de funcionar el pensar en una misma estrategia para todo el grupo teniendo que responder a la singularidad de cada caso.

Incluso hubo demandas externas hacia la escuela que el colectivo docente pudo transformar en oportunidades de formación para ellos y el alumnado. Por ejemplo, ante la solicitud de que se participara en el concurso de oratoria se buscó darle un sentido formativo y el involucramiento de todos los grupos de la escuela. El director buscó asesoramiento externo, lo que les permitió aprender sobre este campo e involucrar a la comunidad escolar.

Discusión y reflexiones finales

Los resultados presentados caracterizan rasgos relevantes del liderazgo directivo en la telesecundaria participante en esta investigación en el marco de la emergencia sanitaria por la pandemia de covid-19. Destacan los esfuerzos por adaptarse y promover nuevas formas de hacer escuela bajo la premisa de mantener la relación pedagógica con el alumnado, a través de la diversificación de las formas de enseñanza y la búsqueda del apoyo de las

familias. Las posibilidades de innovación educativa aparecieron conforme el liderazgo de Gregorio fue abriendo espacios de reflexión con el colectivo docente que dieron lugar a tomar nuevas posturas frente al aprendizaje, el currículo, la forma de atender las necesidades sentidas de formación docente y su relación con las familias de los alumnos.

Advertimos un liderazgo directivo de tipo pedagógico (Cuesta y Moreno, 2021), ya que se enfocó en facilitar condiciones para el trabajo docente. Esto implicó mantener cercanía y acompañamiento al profesorado, conocer sus necesidades y atender aquellas en donde se le solicitaba apoyo o injerencia, en particular en lo relacionado con los estudiantes y su escolarización. Se identifica un liderazgo flexible a las estrategias, medios y formas de trabajo docente, así como a sus maneras de asumir su seguridad física en el retorno presencial a las escuelas, aquí vemos una dimensión del liderazgo centrada en el velar por la seguridad de la comunidad educativa (Cáceres Mesa, Pérez Maya y García Cáceres, 2017). A su vez, se puso en juego un liderazgo distribuido (Crawford, 2005) para reflexionar disposiciones externas y situar la toma de decisiones al interior de la escuela.

Los estudiantes de esta telesecundaria y sus familias encontraron diversos desafíos para sostener la escolaridad. Esto es coincidente con otras investigaciones que documentan que, en el nivel de secundaria, por la edad del estudiantado se dieron procesos de inserción laboral (Pieck Gochicoa, 2021), a su vez, se enfrentaron retos de conectividad y equipamiento haciendo evidentes procesos de exclusión y desigualdad educativa (Benítez Jaramillo, 2022). Director y docentes se ocuparon de conocer las situaciones personales y familiares del alumnado y con base en ello tratar de evitar la deserción escolar, sin embargo, esta fue una problemática que se incrementó, especialmente en el regreso presencial a la escuela. Los esfuerzos también se enfocaron en cuidar la dimensión emocional del estudiantado ante los cambios que representaron las nuevas formas de trabajo en la telesecundaria; ante ello se advierte la capacidad de gestión del directivo para solicitar apoyos externos a la escuela.

Al revisar la trayectoria y el perfil profesional del director se advierten variados contextos laborales, experiencias previas en la función, así como una formación profesional orientada a la innovación; es posible que esto se vincule con el liderazgo reflexivo y crítico (Ryan, 2006, 2016) desplegado. Germinó la semilla de la innovación, al buscar construir una visión compartida centrada en impulsar una enseñanza pertinente a las características de estudiantado y ello conllevó promover la autoformación docente. No obstante la situación

crítica que se enfrentaba, se apoyó un fuerte trabajo pedagógico entre el profesorado, que avanzó hacia la constitución de una comunidad profesional de aprendizaje. Se procuró la reflexión docente, el análisis de sus prácticas y el desarrollo de habilidades tecnológicas; con ello reiteramos lo que señalan Krichesky y Murillo (2011) respecto del potencial que tienen estas comunidades para construir nuevas formas de trabajo escolar. También observamos innovación, al impulsarse la autonomía profesional docente (Málaga, 2023), pues los profesores ganaron confianza para explorar variadas formas de trabajo. A su vez, el director hizo una evaluación constante de su hacer, incluyendo el análisis de grabaciones de las sesiones del CTE a través de la plataforma Zoom; al respecto se encuentran estudios que documentan análisis de grabaciones de clases de docentes cuyo objeto es la mejora de la enseñanza (Climent Rodríguez y Carrillo Yáñez, 2021), pero no hay estudios que reporten el uso del video para la mejora del liderazgo directivo y el trabajo colegiado.

Este trabajo aporta al estudio del liderazgo directivo pues el caso analizado muestra que ejercer esta función en tiempos de pandemia si bien conllevó momentos de tensión e incertidumbre, también fue posible poner en juego el pensamiento creativo, lo que permitió la toma de decisiones situada, consensuada, o basada en el conocimiento del personal docente y de apoyo. Hay diversos indicios de que la experiencia escolar vivida dejó aprendizajes diversos sobre cómo proceder frente a desafíos pedagógicos en condiciones sanitarias, sociales y económicas difíciles, así como una actitud de confianza basada en las capacidades que como escuela se construyeron gracias al liderazgo ejercido. En este liderazgo reconocemos la capacidad de orientar, entusiasmar y motivar tanto al estudiantado como al profesorado, al que se refiere Vaillant (2015).

Notas

¹ Nos referimos a dos programas en específico: *a*) el proyecto escolar que surge “a finales de la década de 1990, y con él se desarrollaron importantes esfuerzos de apoyo, acompañamiento y asesoría a las escuelas, con el fin de crear las condiciones de trabajo, reflexión e integración de la comunidad escolar. Asimismo, se fortaleció la gestión orientada a la generación de acuerdos que pudieran sostener la normalidad mínima de las escuelas y el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes” (INEE, 2019:3); *b*) el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que arranca en 2001

y buscó promover “una estrategia de fortalecimiento de la gestión escolar mediante importantes mecanismos técnicos de apoyo a la planeación escolar con enfoque estratégico, orientado a la mejora de las dimensiones pedagógica, organizacional, administrativa y social. Dispuso de diversos instrumentos de financiamiento directo a las escuelas, esquemas de gestión gubernamental y apoyo de orden técnico y pedagógico, así como de supervisión y monitoreo” (INEE, 2019:3).

² En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer

más fluida la lectura, sin menoscabo alguno de género.

³ En síntesis, logramos concretar cuatro entrevistas semiestructuradas con Gregorio (una cada seis meses, aproximadamente) y una grupal con el colectivo docente (al cierre del ciclo escolar 2022-2023).

⁴ En congruencia con los principios éticos de la investigación educativa, se resguarda la

identidad de los participantes y lugares del estudio.

⁵ Entre el profesorado se hacían presentes los siguientes padecimientos: lupus, diabetes, hipertensión y obesidad.

⁶ Aprende en Casa fue la estrategia promovida por la SEP para atender al estudiantado de educación básica y media superior durante los ciclos escolares en los que operó la educación a distancia.

Referencias

- Álvarez-Gayou, Jurgenson (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*, Ciudad de México: Paidós.
- Arnal, Justo; Del Rincón, Delio y Latorre, Antonio (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*, Barcelona: Labor.
- Belavi, Guillermina y Murillo, F. Javier (2020). “Democracia y justicia social en las escuelas: Dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Benítez Jaramillo, José (2022). “Desigualdad y exclusión educativa en el contexto de pandemia. Experiencias de jóvenes de una telesecundaria rural”, *Revista EDUCA UMCH*, núm. 19, pp. 73-87. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.221>
- Bloom, Nicholas; Lemos, Renata; Sadun, Raffaella y Van Reenen, John (2015). “Does management matter in schools”, *Economic Journal*, vol. 125, núm. 584, pp. 647-674.
- Bolívar, Antonio (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*, Málaga: Aljibe.
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid: La Muralla.
- Cáceres Mesa, Maritza; Pérez Maya, Coralia y García Cáceres, Susana (2017). “La influencia del liderazgo pedagógico en las prácticas educativas”, *Revista Conrado*, vol. 60, núm. 13, pp. 261-269. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/606/637>
- Calixto, Raúl y Rebollar, Angélica (2008), “La telesecundaria ante la sociedad del conocimiento”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 44, núm. 7, pp. 1-11. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2187>
- Cifuentes-Medina, José; González-Pulido, José y González-Pulido, Alexandra (2020). “Efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje”, *Panorama*, vol. 14, núm. 26, pp. 78-93. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v14i26.1482>
- Climent Rodríguez, Nuria y Carrillo Yáñez, José (2021). “El uso del video para el análisis de la práctica en entornos colaborativos”, *Investigación en la Escuela*, núm. 61, pp. 23-35. <https://doi.org/10.12795/IE.2007.i61.02>
- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (2019). “Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de septiembre. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0

- Crawford, Megan (2005). "Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship?", *School Leadership and Management*, vol. 25, núm. 3, pp. 213-216. <https://doi.org/10.1080/13634230500116306>
- Cuesta, Óscar y Moreno, Emilce (2021). "El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico", *Sophia*, vol. 17, núm. 1, p. e1010. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Day, Christopher y Sammons, Pam (2011). *Successful school leadership linking with learning and achievement*, Londres: McGraw Hill.
- De Dios, Osvaldo (2023). "Escuelas rurales multigrado y telesecundarias en México, ¿existió recuperación de aprendizajes tras la crisis educativa por la COVID-19?", *Sincronía*, núm. 83, pp. 368-386. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8795958>
- Escalante, Guadalupe (2018). "Una escuela telesecundaria en contexto vulnerable: desigualdad social y educativa", *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, vol. 1, núm. 1, pp. 175-184.
- Espinosa-Beltrán, Pedro; Prieto-Galindo, William; Gómez, Nubia y Ochoa, Pilar (2020). "Aseguramiento de la calidad educativa en el contexto de un estado social de derecho", *Conrado*, vol. 19, núm. 77, pp. 209-217. Disponible en: <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1588>
- Estrada, Enrique (2018). "El desempeño de la función directiva pedagógica en las escuelas telesecundarias. Un estudio de caso en la zona 27 del sector 5 del Departamento Telesecundarias del Valle de Toluca", *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 6, núm. esp., pp. 1-20. Disponible en: <https://dilemascontemporaneoseduccion-politicayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/985/1201>
- Freire, Silvana y Miranda, Alejandra (2014). "El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico", *Avances de Investigación*, núm. 17, pp. 1-64. Disponible en: <https://www.grade.org.pe/publicaciones/1357-el-rol-del-director-en-la-escuela-el-liderazgo-pedagogico-y-su-incidencia-sobre-el-rendimiento-academico/>
- García Garduño, José María; Slater, Charles y López Gorosave, Gema (2010). "El director escolar novel de primaria: problemas y retos que enfrenta en su primer año", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 47, pp. 1051-1073. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000400004&lng=es&tlng=es.
- Gómez-Velasco, Jocelyn y Gómez-San Luis, Anel (2023). "Narrativas de docentes de telesecundaria acerca de las transiciones educativas provocadas por la pandemia de COVID-19", *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, vol. 7, núm. 13, pp. 92-115. <https://doi.org/rev.electron.educ.pedagog23.11081306>
- Gros, Begoña; Fernández-Salineró, Carolina; Martínez, Miguel y Roca, Enric (2013). "El liderazgo educativo en el contexto del centro escolar", en J. Argos y P. Ezquerra (coords.), *Liderazgo y Educación*, Cantabria: Universidad de Cantabria, pp. 173-192.
- Hernández Arriaga, Mario (2019). "Reforma educativa y necesidades de formación de los directores de educación primaria en el Estado de México", *RIDE. Revista Iberoamericana*

- para la Investigación y el Desarrollo Educativo, vol. 9, núm. 18, pp. 153-183. <https://doi.org/10.23913/ride.v9i18.416>
- Hernández Leyva, Alba (2020). *La construcción de significados de calidad educativa desde la visión de los docentes y directores de telesecundaria en una zona escolar del estado de Hidalgo*, tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Hernández-Castilla, Reyes; Slater, Charles y Martínez-Recio, Jon (2020). “Los Objetivos de Desarrollo Sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar”, *Profesorado, Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- INEE (2019). *Políticas para mejorar la gestión escolar en México*, Documentos Ejecutivos de Política Educativa, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/politicas-para-mejorar-la-gestion-escolar-en-mexico/>
- Juárez Ramírez, Yuliana del Carmen (2023). “El impacto de la inteligencia emocional en el ejercicio de liderazgo del director de telesecundaria”, *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinaria*, vol. 7, núm. 5, pp. 8544-8562. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8430
- Krichesky, Gabriela y Murillo, Javier (2011). “Las comunidades profesionales de aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 9, núm. 1, pp. 65-83. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55118790005>
- Leaver, Clare; Lemos, Renata Freitas y Dillenburg Scur, Daniela (2019). *Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data (English)*, Policy Research Working Paper, núm. WPS 9053. Washington, D.C.: World Bank Group. Disponible en: <http://documents.worldbank.org/curated/en/835301573071659790/Measuring-and-Explaining-Management-in-Schools-New-Approaches-Using-Public-Data>
- Leithwood, Kenneth y Day, Christopher (2008). “The impact of school leadership on pupil outcomes”, *School Leadership & Management*, vol. 28, núm. 1, pp. 1-4. <https://doi.org/10.1080/13632430701799718>
- Luna Cortés, Geovanni y Cano Ruiz, Amanda (2018). “Innovar desde la telesecundaria a través de la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje”, *Innovación Educativa*, vol. 18, núm. 77, pp. 165-181. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000200165&lng=es&tlng=es
- Málaga, Sergio (2023). “Repensar los retos de la docencia en México”, *Educación en Movimiento*, vol. 2, núm. 17.
- Maya, Emilmary; Aldana Zavala, Julio y Isea Argüelles, Josía (2019). “Liderazgo directivo y educación de calidad”, *CIENCIAMATRIA*, vol. 5, núm. 9, pp. 114-129. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i9.102>
- Mejoredu (2022a). *Programa de formación de directivos en servicio 2022-2026. Educación básica*, Ciudad de México: Comisión para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes/programa-de-formacion-de-directivos-en-servicio-2022-2026-educacion-basica>

- Mejoredu (2022b). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México. Edición 2022: cifras del ciclo escolar 2020-2021*, Ciudad de México: Comisión para la Mejora Continua de la Educación. Disponible en: <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/informe-de-resultados/indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico-2022>
- Monarca, Héctor (2013). “Fundamentos de las políticas educativas para el liderazgo organizacional. Análisis de un caso”, *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), vol. 19, núm. 3, pp. 523-535. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28028572014>
- Morales Ávalos, Jorge (2018). *Evaluación del liderazgo y las funciones directivas en las escuelas telesecundarias del estado de Tabasco*, tesis de doctorado en Administración Educativa, Villahermosa: Universidad Juárez Autónoma Tabasco.
- Morales Hernández, Magally (2024). “Impacto de la ausencia de la televisión y otras repercusiones en las clases virtuales de alumnos en la telesecundaria 332 durante la pandemia por COVID-19”, *Con-Ciencia. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, vol. 11, núm. 21, pp. 44-49. Disponible en: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/11879/10975>
- Murillo, F. Javier (2006). “Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4e, pp. 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. Javier y Hernández-Castilla, Reyes (2014). “Liderando escuelas justas para la justicia social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 3, núm. 2, pp. 13-32. <https://doi.org/10.15366/riejs2014.3.2.001>
- Padilla García, Francisca (2021) “Innovación educativa ante el desafío de la enseñanza en telesecundaria en tiempos del Covid-19”, *Revista Enfoques de la Comunicación*. núm. 5, pp. 23-70. Disponible en: <https://revista.consejodecomunicacion.gob.ec/index.php/rec/article/view/23>
- Pieck Gochicoa, Enrique (2021). “Tiempos de pandemia. Percepciones de estudiantes de telesecundaria en el medio rural: los otros aprendizajes, las otras vivencias, las otras experiencias”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. esp., pp. 281-292. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.ESPECIAL.452>
- Pont, Beatriz; Nusche, Deborah y Moorman, Hunter (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Vol. 1: política y práctica*, s.l.e.: OCDE Publishing. <https://www.oecd.org/education/school/44374937.pdf>
- Rockwell, Elsie y Garay Molina, Claudia (2014). “Las escuelas unitarias en México en perspectiva histórica: un reto aún vigente”, *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 1-24. <https://doi.org/10.29351/rmhe.v2i3.33>
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Métodos de investigación cualitativa*, Granada: Aljibe.
- Rosales-Eguía, Mauro; Bullón-Solís, Omar y Valero-Palomino, Fiorella (2022). “Liderazgo directivo en la educación básica de la región latinoamericana”, *Puriq*, núm. 4, p. e325. <https://doi.org/10.37073/puriq.4.325>

- Ryan, James (2006). "Inclusive leadership and social justice for schools", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, núm. 1, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Ryan, James (2016). "Un liderazgo inclusivo para las escuelas", en J. Weinstein (ed.), *Liderazgo educativo en la escuela. Nueve miradas*, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 131-148. Disponible en: <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Salas Luévano, Marco; Menchaca Márquez, María; Salas Quezada, Marco y Robledo Martínez, Víctor (2023). "El docente en la enseñanza: rendimiento y aprovechamiento del alumno de telesecundaria durante la pandemia: The teacher in teaching: performance and use of the telesecundaria student during the pandemic", *LATAM - Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 4, núm. 4, pp. 1091-1111. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i4.1286>
- Simons, Helen (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*, Madrid: Morata.
- Unesco (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. París: Ediciones Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Unesco (2018). *Activating policy levers for Education 2030: The untapped potential of governance, school leadership, and monitoring and evaluation policies*, París: Ediciones Unesco. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265951>
- Unesco (2021). "Liderazgo de escuelas", *IIEP Learning Portal* (sitio web). Disponible en: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/fichas-praticas/mejorar-el-aprendizaje/liderazgo-de-escuelas>
- Vaillant, Denise (2015). *Liderazgo escolar, evolución de políticas y prácticas y mejora de la calidad educativa*, París: Ediciones Unesco. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232403_spa
- VVOB (2018). *Putting SDG4 into practice: School leadership*, Technical brief núm. 1. Bruselas: VVOB. Disponible en: <https://www.vvob.org/en/downloads/technical-brief-1-school-leadership>
- Weinstein, José; Muñoz, Gonzalo; Sembler, Matías y Marfán, Javiera (2019). "Una década de investigación empírica sobre el liderazgo educativo en Chile. Una revisión sistemática de los artículos publicados en revistas indexadas 2008-2019", *Calidad en la Educación*, núm. 51, pp. 15-52. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.671>
- Yukl, Gary (2002). *Leadership in organizations*, Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Zavala, Patricia (2014). *Gestión escolar e innovación educativa en Instituciones de Educación básica*, tesis de maestría, Mexicali: Tecnológico de Monterrey. Disponible en: <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/630012>

Artículo recibido: 8 de marzo de 2024

Dictaminado: 24 de mayo de 2024

Segunda versión: 17 de junio de 2024

Aceptado: 17 de junio de 2024

EDUCACIÓN Y PANDEMIA DE COVID-19

¿Abandono, desconexión o distanciamiento escolar?

MARÍA MERCEDES RUIZ MUÑOZ / MARÍA FERNANDA ÁLVAREZ GIL

Resumen:

Este artículo analiza cómo la pandemia de covid-19 afectó la trayectoria escolar, así como el distanciamiento y desconexión de adolescentes en dos secundarias públicas y un centro comunitario del pueblo de Santa Fe, Ciudad de México. Se realizaron estudios de caso para dar cuenta de cómo las y los adolescentes vivieron la pandemia y el retorno a clases presenciales, para ello se realizaron entrevistas a profundidad y grupos focales. La teoría fundamentada que sostiene este trabajo permitió alejarse de los conceptos de deserción o abandono escolar para construir la noción de desconexión escolar como una categoría intermedia que emerge de los datos. En la investigación se reportan resultados sobre los problemas académicos y socioemocionales, así como la construcción de saberes para la vida como el autocuidado y el cuidado del otro.

Abstract:

This article analyzes how the Covid-19 pandemic impacted the school path, and induced distancing and disconnection of adolescents in two public high schools and one community center in the town of Santa Fe, a neighborhood of Mexico City. Case studies were carried out to provide an account of how adolescents experienced the pandemic and the return to face-to-face classes, for which in-depth interviews and focus groups were conducted. The theory that underpins this work allowed us to move away from the concepts of school dropout or school abandonment to construct the notion of school disconnection as an intermediate category that emerges from the data. The research reports results about academic and socioemotional problems, as well as the construction of knowledge for life such as self-care and care for others.

Palabras clave: estudiantes; educación básica; covid-19; desconexión escolar; construcción de saberes.

Keywords: students; basic education; Covid-19; school disconnection; construction of knowledge.

María Mercedes Ruiz Muñoz: investigadora honoraria de la Universidad Iberoamericana Ciudad de México e integrante del proyecto Alternativas Pedagógicas y Prospectiva en América Latina (APPEAL-MEX). Ciudad de México, México. CE: mercedes.ruiz@ibero.mx / <https://orcid.org/0000-0002-3759-4688>

María Fernanda Álvarez Gil: investigadora independiente. Ciudad de México, México. CE: feralvarezgil@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-6082-826X>

A manera de introducción

En México poco más de 30 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes¹ dejaron de asistir a clases ante el cierre de las escuelas que provocó la irrupción de la covid-19. Esta situación transformó la vida de la sociedad y de la institución escolar, que fue una de las primeras en reaccionar al cerrar las aulas y por primera vez su función socializadora se vio afectada por un periodo de más de un ciclo escolar. Todo ello visibilizó las desigualdades y brechas educativas y tecnológicas además del déficit en los aprendizajes escolarizados por parte de los estudiantes pero también posibilitó construir saberes para la vida y el trabajo.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (Inegi, 2020), 5.2 millones de niños y jóvenes entre 3 y 29 años de edad no se inscribieron en el ciclo 2020-2021 por las siguientes razones: la falta de dinero y asuntos de salud ante la covid-19. Por su parte, el Unicef (2021) reporta que esta pandemia a nivel mundial tuvo un impacto poco favorable en el desarrollo y aprendizaje de 25.4 millones de alumnos de educación básica y 5.2 millones de estudiantes de media superior, además de otras consecuencias resultado de la crisis económica que afectan en la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud mental y bienestar emocional, juego y entretenimiento, conexión por internet y acceso a las tecnologías, entre otras.

La encuesta ENCOVID-19 (Unicef, 2022), que se levantó a lo largo de la pandemia entre el Unicef, la Universidad Iberoamericana y otras instancias gubernamentales, muestra que los hogares mexicanos enfrentaron diversos efectos ante la covid-19, entre ellos, la pérdida de empleo y la reducción de ingresos que afectó de manera considerable y con mayor impacto en los hogares con niños y adolescentes en comparación con las familias integradas por las personas adultas, además de otros efectos como la ansiedad y la depresión. También se reportó que en el 14% de los hogares algún niño, niña o adolescente abandonó la escuela por falta de internet y computadora y porque consideraron que no estaban aprendiendo.

El mismo Unicef (2021) reportó, con fundamento en la Encuesta para la Medición del Impacto Covid-19 (Inegi, 2020), que aproximadamente 1.5 millones de niños y adolescentes entre 3 y 18 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 y pronosticó que en el regreso a clases de manera presencial, el abandono escolar aumentaría considerablemente en el ciclo 2021-2022.

Frente a esta realidad, lo que en esta investigación se planteó fue recuperar las voces de los adolescentes de educación secundaria acerca de cómo vivieron la pandemia de covid-19 y las implicaciones en su trayectoria escolar y de vida con énfasis en sus condiciones escolares, afectivas y familiares, así como en la construcción de otros saberes para la vida y el trabajo.

El presente artículo se organiza a partir de los siguientes ejes: los antecedentes de la investigación, el contexto, el entramado teórico-metodológico, los resultados y las consideraciones finales.

Antecedentes

En el contexto de la pandemia de covid-19, la vida escolar se vio afectada por el cierre generalizado de las instituciones educativas públicas y privadas. En México se instrumentaron medidas para el trabajo escolar en casa, decisión emergente que permitió seguir ofreciendo educación.

Tendencias generales

Al revisar la literatura especializada sobre la educación en tiempos de la pandemia de covid-19, se encontraron dos vertientes de interés para los investigadores, una centra su atención en las consecuencias en poblaciones específicas como la indígena o las clases sociales menos favorecidas (Insaurralde, 2020; Tarabini, 2020; Cabrera, 2020). Estos estudios subrayaron las relaciones de desigualdad que, en condiciones de pandemia, le restaron más oportunidades de formación a estos grupos históricamente desfavorecidos. En sus estudios mostraron las situaciones existentes de profunda precariedad y plantearon la necesidad de revertirlas.

La otra vertiente situó la relación educación-pandemia por covid 19 en un contexto histórico-estructural (Casanova Cardiel, 2020; Contreras Bustamante, 2021; Ruiz, 2020; Puiggrós, 2020). Desde esta perspectiva, Puiggrós (2020:33) planteó que “la educación latinoamericana recibió la pandemia debilitada y retrasada en la realización de cambios que requería de manera inminente, al mismo tiempo que se verificaba un voraz avance del mercado”. Por su parte Casanova Cardiel (2020:21), sostuvo que “los problemas de la coyuntura educativa actual solamente pueden ser interpretados a partir de su dimensión estructural”, en este sentido advirtió las condiciones críticas en que se encontraban los sistemas educativos para dar respuesta a la situación de emergencia.

En las dos vertientes se identificaron aspectos comunes que vale la pena señalar. Los investigadores reconocieron que con la pandemia se incrementaron las desigualdades sociales, condicionando con ello los procesos de enseñanza aprendizaje y el acceso a la tecnología.

De esta última, se advirtió la ampliación de la brecha digital, cuestión que no es menor porque el uso de la tecnología se volvió indispensable como herramienta para el trabajo educativo. En este sentido, estar desconectado en tiempos de pandemia implicó una evidente exclusión.

Los trabajos en su conjunto enfatizaron que, ante las condiciones de pandemia, se debió garantizar el derecho a la educación. Los trabajos de Contreras Bustamante (2021) y Ruiz (2020) se enfocaron especialmente en ello. Ruiz (2020) planteó la necesidad imperante de relacionar la igualdad de oportunidades con la equidad, de esta manera los Estados nacionales deberían garantizar la igualdad de reconocimiento y redistribución y sostuvo que se debe poner la mirada en “los límites de la educación formal, dado que ello puede representar para muchos la posibilidad de continuar la escolarización o bien abandonarla” (Ruiz, 2020:49), cuestión que evidentemente desafía a los Estados.

Por su parte, Contreras Bustamante (2021:43) advirtió que “el principio de progresividad debe permear todos los aspectos de conquista del derecho a la educación, siendo el aspecto presupuestario pieza clave para su aseguramiento”.

También fueron una constante los esfuerzos que realizaron docentes de manera cotidiana por sostener el vínculo con los estudiantes y padres intentando afianzar al alumnado en lo posible, para que no abandonaran la escuela. Pero más allá de la lucha desmedida de algunos profesores por apoyar a sus estudiantes, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal-Unesco, 2020) refirió que para evitar el abandono escolar se plantearon medidas a corto y mediano plazos que por supuesto el Estado educador asumió de manera preponderante.

Tendencias en México

En el caso particular de México, los resultados reafirmaron lo hallado en América Latina. De acuerdo con la literatura, se agudizó la brecha de desigualdad y por ende la digital. Otro punto nodal fueron las afectaciones psicológicas, en particular el estado de ánimo de los estudiantes por el distanciamiento social y finalmente su atención y las pérdidas de aprendizajes.

La brecha digital

En México predominan los centros educativos presenciales y ante la aparición de la covid-19, la sociedad y el gobierno enfrentaron dificultades para la atención de los estudiantes, a lo que se aúna el voraz mercado de telefonía y digitalización. Las limitaciones que se identificaron están relacionadas sobre todo con las brechas de desigualdad social y tecnológica así como con los problemas de conectividad a internet, la inexistencia del servicio en un porcentaje amplio de los hogares, la falta de alfabetización digital entre profesores y la carencia de materiales y protocolos didácticos adecuados para responder a las nuevas circunstancias (Segura y Vilchis, 2021).

El texto de Gallegos de Dios (2021) planteó la urgente necesidad en México de acercar y proveer el acceso a las tecnologías de la comunicación para abatir la brecha digital que existe entre las poblaciones más privilegiadas y las más vulnerables.

Asimismo, la investigación de corte mixto cuantitativa y cualitativa de González, Evangelista y Espinosa (2021) problematizó la brecha tecnológica y las desigualdades sociales. Los resultados de su investigación evidenciaron que la pandemia afectó más a los estudiantes de menores recursos y apuntó que repercutirá en una década de atraso escolar para México. Al respecto, Arenas y Hernández (2021) concluyeron que lamentablemente la educación a distancia es insuficiente para el desarrollo del aprendizaje y el fortalecimiento del vínculo pedagógico entre los alumnos y los maestros, lo que provocó la deserción y mayor desigualdad educativa.

En el caso de la atención a grupos de pueblos originarios de la Sierra Tarahumara, Mendoza y Abellán (2021) argumentaron que la migración a la modalidad digital, lejos de detener el efecto de la pandemia, evidenció las desigualdades sociales y de acceso a la tecnología.

Afectaciones psicológicas y en el estado de ánimo

Respecto del punto sobre las afectaciones psicológicas y en el estado de ánimo, Segura y Vilchis (2021) plantearon que, a causa de la pandemia, la socialización entre pares se vio afectada y el aislamiento provocó estrés y depresión entre el alumnado. Además que las medidas tomadas con el programa Aprende en Casa I, II y III se concentraron sobre todo en los contenidos.

En esta misma tesitura, González, Evangelista y Espinosa (2021) encontraron que las principales preocupaciones de los adolescentes durante

la pandemia fueron: *que su familia se quede sin dinero, que falte comida en casa, que alguien de la familia se quede sin trabajo y que alguien de la familia enferme o muera de covid.*

Aunque no con la misma prioridad, se observó entre los estudiantes sentimientos de tristeza por el cierre de las escuelas en tanto que no podían ver a sus amigos y maestros, pero también asociados a la sensación de no estar aprendiendo en las clases virtuales y con el riesgo de no aprobar el año.

Atención a estudiantes y pérdidas de aprendizajes

Otra de las categorías que surgió en la revisión de la literatura fue la atención a los estudiantes y la pérdida de aprendizajes. Mendoza y Abellán (2021) hacen hincapié en la ayuda que recibieron los estudiantes para aprender en casa, la mayoría fue apoyada por las madres, seguida de los padres y después hermanos y abuelos. Muchos padres trabajaban por lo que no podían apoyar a sus hijos o no estaban capacitados para la modalidad virtual. En cuanto a los aprendizajes esperados, un tercio de los maestros opinó que se alcanzaron los propósitos en un 50% y uno de cada cuatro pensaba que se alcanzaron los propósitos al 25%.

Finalmente, los autores enfatizaron acerca de las medidas educativas que se debieron de tomar con el retorno a clases para reestructurar la secuencia grado-nivel o continuar como si nada hubiese pasado.

Esta revisión de la literatura permitió observar las principales problemáticas que enfrentaron los estudiantes como la falta de convivencia entre pares, la carencia de dispositivos digitales y conexión a internet, la ausencia parental, sentimientos de tristeza y soledad y la sensación de no estar aprendiendo.

De aquí se desprende la necesidad de investigar acerca de cómo vivieron los jóvenes estudiantes la pandemia y la pospandemia y cuáles fueron las condiciones económicas, sociales y familiares que los orillaron a distanciarse de la dinámica escolar.

Contexto de la investigación

A partir de la revisión de la literatura, el objeto de estudio se centró en recuperar las voces de los estudiantes en relación con las vivencias a lo largo de la pandemia y los saberes escolares, para la vida y el trabajo. La investigación se realizó en dos escuelas secundarias y un centro comunitario situados en el corazón del pueblo de Santa Fe.

El pueblo de Santa Fe se localiza en la alcaldía Álvaro Obregón, al poniente de la Ciudad de México, es uno de los barrios más antiguos de la zona y buena parte de su historia se relaciona con la llegada de Vasco de Quiroga (1531), que se inspiró en las ideas de Tomás Moro de construir un mundo utópico en donde no existieran egoísmos, vicios ni posesión de objetos materiales. El ideal de don Vasco fue la creación de una ciudad sin divisiones para alcanzar la felicidad natural de los hombres. Con esta visión, fundó la comunidad Pueblo-Hospital de Santa Fe y la nombra Hospital porque consideraba que a los habitantes se les debía tratar como huéspedes (Bustamante, Cosío y Ruiz, 2006).

El crecimiento urbano del pueblo de Santa Fe fue muy veloz y la iglesia construida por Vasco de Quiroga se convirtió en el corazón de la comunidad. El pueblo contaba con tres escuelas: una de niños, una de niñas y una para adultos (Bustamante, Cosío y Ruiz, 2006) y a la fecha conserva una tradición educativa importante en donde se pueden observar los vestigios y los artefactos vinculados con la educación en el sentido amplio del término con la edificación de escuelas desde preescolar hasta secundaria y el relevante trabajo comunitario.

Con el rápido crecimiento de la zona, que en su momento contó con una fábrica de pólvora (1821) y el molino de Belén, se atrajo a pobladores y esto contribuyó a la urbanización poco planeada, además de la creación de un basurero de 1950 a 1988. Esto provocó la construcción desordenada de muchas viviendas en las barrancas y cañadas que rodeaban al pueblo. Así, la colonia fue creciendo y para mediados del siglo XX ya se habían formado dos zonas importantes: La Mexicana y el pueblo de Santa Fe, y con ello la emergencia de una cultura juvenil alternativa organizada a través de bandas. Actualmente, el pueblo de Santa Fe quedó absorbido por las grandes corporaciones y zonas habitacionales de alto nivel económico, por lo que se puede ver un contraste de las desigualdades sociales a nivel nacional y, por ende, educativas.

Entramado teórico-metodológico

Aspectos teóricos base

El entramado teórico-metodológico se nutrió de diversas perspectivas como son la teoría fundamentada, los estudios de caso y la investigación basada en las artes, que a continuación se presenta.

La investigación se fundamentó en el paradigma de corte cualitativo y se centró en las vivencias y los testimonios de los adolescentes co-participantes.

Para ello, se partió de la teoría fundamentada originada en el siglo XX por Barney G. Glaser y Anselm L. Strauss (Glaser y Strauss, 1967). Se trata de una perspectiva de investigación que se basa en los datos que el campo empírico ofrece para construir y argumentar teorías o conceptos que se fundamentan en los datos surgidos de entrevistas, notas de investigación, observaciones, diario de campo y otros. La teoría fundamentada parte del contexto natural donde tiene lugar la investigación para obtener la información que después se estudiará y analizará y establecer desde ahí, por medio de categorías emergentes, teorías y conceptos. De acuerdo con Katy Charmaz:

[...] los métodos de la teoría fundamentada son un conjunto de pautas analíticas flexibles que permiten a los investigadores concentrar su recolección de datos y elaborar teorías inductivas de alcance medio a través de sucesivos niveles de análisis de datos y de desarrollo conceptual. [...] El enfoque de la teoría fundamentada alienta a los investigadores a mantenerse cerca de los mundos que estudian y elaborar un conjunto integrado de conceptos teóricos a partir de sus materiales empíricos, los cuales no sólo sintetizan e interpretan esos materiales, sino que también revelan relaciones procesuales (Charmaz, 2013:271).

Esta perspectiva posibilitó a los investigadores introducirse y permanecer en la vida escolar y el acercamiento con los jóvenes y los actores de las instituciones educativas en general.

Asimismo, con el objeto de profundizar sobre la vivencia de los adolescentes, se realizaron estudios de caso en las dos escuelas secundarias públicas y el centro comunitario del pueblo de Santa Fe. De acuerdo con Stake (2010), este tipo de investigación se centra en casos específicos para trabajar las particularidades en los lugares donde suceden los acontecimientos. Se trata del estudio en campo de los universos cotidianos, únicos, muy raros o incipientes que generan información profunda y posiblemente exhaustiva donde el contexto es sumamente importante. Para Stake (2010:11), “el estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”.

En este sentido, cada institución educativa es un estudio de caso, pero también la voz y narrativa de cada estudiante se convirtió en un caso en sí. En este trabajo se decidió dar mayor relevancia a la voz de los estudiantes.

La investigación se apoyó también en estrategias basadas en las artes y utilizó métodos, instrumentos y artefactos de índole artística, poco ortodoxos en la investigación científica, que dan registro de otros aspectos sumamente importantes, pero muchas veces no considerados en este tipo de investigaciones como las sensaciones, los sentimientos, los afectos, las diferentes percepciones de los sujetos participantes en la investigación que con otros métodos o instrumentos es difícil que emerjan y se expresen (Finley, 2015).

Ruta metodológica

El acercamiento a las escuelas y el centro comunitario se dio a través de un informante clave de la comunidad, nacido y formado escolarmente en la zona y que realiza trabajo comunitario con la población del pueblo de Santa Fe.

Se presentó el proyecto de investigación a cada uno de los directivos y profesores de las escuelas y el centro comunitario y posteriormente a los estudiantes que colaboraron en el proyecto y se realizaron las siguientes actividades con cinco grupos focales y cuatro entrevistas a profundidad semiestructuradas, con un total de 34 adolescentes a partir de los siguientes criterios:

- Estudiantes entre 12 a 15 años inscritos en la secundaria o en los servicios educativos que ofrece el centro comunitario en este nivel educativo.
- Estudiantes que durante la pandemia se distanciaron de las alternativas de atención propuestas por las instituciones escolares.
- Estudiantes que con el regreso a clases retornaron a la escuela.

En los grupos focales con los estudiantes participantes se realizaron narrativas y creaciones con dispositivos artísticos, en los cuales ellos hablaban y comentaban diferentes puntos de inflexión concernientes a los nudos de la investigación.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación donde se exponen y comentan los puntos en común hallados entre los tres casos (secundaria número 1, secundaria número 2 y centro comunitario) para

establecer la fuerza con que aparecieron determinados códigos y categorías que dan cuenta de la situación escolar y de vida de los jóvenes durante la pandemia en relación con su contexto socioeconómico y familiar, su trayectoria educativa y de vida, así como las construcciones que hicieron en torno a la desconexión escolar.

Afectaciones socioemocionales y educación en pandemia

La problemática más importante que apareció en los tres casos reportados fue la de la afectación afectiva y emocional que causó efectos de ansiedad y depresión en los estudiantes como resultado de varias circunstancias a menudo adversas, relacionadas con el virus, la muerte y las tensiones familiares:

[...] la pandemia llegó, subí de peso, llegué a pesar más de 100 kilos, llegó el insomnio y la muerte de dos personas especiales en mi vida. Las peleas en mi casa no ayudaban en nada, fue una de las peores cosas que pasaron en mi vida (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

Además, la pérdida de familiares cercanos, que situaron a algunos chicos en la orfandad repentina debido a la enfermedad: “cuando llegué a mi casa y vi a mi mamá llorando y es que mi papá falleció con el covid” (grupo focal 2, centro comunitario).

Estas situaciones por las que atravesaron los adolescentes colocaron en segundo plano las preocupaciones escolares lo que, aunado al aislamiento debido a la interrupción de las clases presenciales y el confinamiento, los condujo a tener que estudiar solos, lo que afectaba su desempeño escolar y desarrollo emocional con el surgimiento de ansiedad y estrés. El espacio escolar presencial aparece, así, como un reducto de socialización entre pares, paralelo al ámbito familiar, donde los jóvenes se recrean, entretienen, juegan, conviven y aprenden con los otros. Como compartió uno de ellos:

[...] es que uno viene a la escuela a desaburrirse y se está en la casa más estresado, igual aquí vienes a estresarte un poco por las cosas que dejan, pero igual ya te la pasas bien porque estás con tus amigos y trabajas, pero en la casa estás solo trabajando y pues es muy diferente (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

En la narrativa del estudiante, se da cuenta de lo complejo que resultó el ambiente familiar y la construcción de la escuela como un espacio de acogida, del estar y de aprender con el otro.

A causa de la intensa convivencia, surgieron problemáticas y tensiones al interior de las familias que también afectaron a los jóvenes. Otro de los testimonios expresados por una adolescente dice:

[...] mi infancia no fue tan buena y pues yo antes era muy muy feliz, veía el lado positivo de todo y ya pues como pasaron muchos problemas en mi familia pues me hice ya callada, me hice muy tranquila, ya no socializo a raíz de los problemas en mi familia, me deprimí demasiado por eso no me conectaba a las clases

¿Nos quieres contar qué problemas había?

Separación de mis papás y peleas familiares. Eso sucedió durante la pandemia y por eso estaba muy deprimida y no me conectaba (grupo focal 2, secundaria núm. 2).

Los estudiantes también consignaron que la carga de trabajo en el formato a distancia les provocaba frustración, estrés y ansiedad al no saber utilizar bien las plataformas, no entender por dónde tenían que empezar y la presión por la acumulación de información y las tareas por entregar:

También fue más estrés para nosotros porque no sé, quisieron meternos siete temas en una clase (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

[...] ya no sabías qué entregar, ni por dónde empezar, eso era lo más frustrante, no sabías ni por dónde empezar a hacer tus trabajos (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

De esta manera, las afectaciones emocionales se pueden englobar en cuatro condiciones: la enfermedad y la muerte, el aislamiento social, la dificultad en la convivencia familiar y la carga de trabajo y/o incomprensión de la modalidad virtual de la escuela y del uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Al respecto, el estudio de Medina y Garduño (2021) confirman esta percepción de saturación e incomprensión de los estudiantes de la modali-

dad remota y su preocupación y estrés por no poder estar cumpliendo con los requerimientos y exigencias de la educación en línea. En su estudio, los autores interrelacionan las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y emocionales como explicación integral de lo sucedido en la pandemia, en donde cada una de las dimensiones incide y afecta a las otras.

La situación económica desfavorable y la brecha digital en la educación

Además de los estragos emocionales, otra dimensión que apareció en los tres casos en donde la pandemia afectó de forma importante fue la dimensión socioeconómica. En las zonas urbanas de escasos recursos como el pueblo de Santa Fe esta afectación fue, por supuesto, mucho más marcada. Ya los antecedentes de la investigación reportaban esto con la brecha digital en la educación, pero la afectación no se reduce nada más a esto.

En los testimonios de las tres instituciones de la zona de Santa Fe, donde se hizo trabajo de campo, surgieron diversas problemáticas que afectaron directamente el desempeño como la vinculación con los estudios por parte de los jóvenes y que la pandemia evidenció de manera contundente.

Aparecen así, a lo largo de los testimonios, los problemas de conectividad por no tener acceso o recursos para pagar internet o dispositivos electrónicos: “no, pues yo en esos tiempos no tenía para una computadora o para internet, o sea aprendía pero era de libros, no tenía una escuela, tal cual” (grupo focal 3, centro comunitario); el desempleo parental causado por la misma enfermedad y los temores de contagio: “mi papá se enfermó de covid y empezaron los problemas económicos y me tuve que salir de la escuela que fue duro” (grupo focal 2, centro comunitario); la necesidad de algunos de los jóvenes de ponerse a trabajar para aportar a la economía familiar o los insumos requeridos para continuar los estudios:

Para mí fue algo difícil por lo económico y por la escuela, porque tuve que empezar a dejar todos mis planes que tenía por el covid, tuve que empezar a trabajar y ver lo difícil que estaba la situación en el país; tuve que ayudar a mi familia porque mi papá se enfermó de covid entonces mi hermano el grande y yo tuvimos que trabajar para sacar adelante los gastos de la casa hasta que se dio la oportunidad de entrar al centro comunitario (grupo focal 1, centro comunitario).

Ante la enfermedad misma, las pérdidas, la búsqueda de empleo, el gasto en medicamentos, etcétera, la sobrevivencia se convirtió en la prioridad durante la pandemia, y la cuestión escolar, como ya se mencionó, pasó a un segundo término pues varios testimonios confirman que a veces había que escoger entre comer y pagar internet, por ejemplo.

Así, el proceso de desvinculación escolar de los jóvenes pasó, muy a menudo, por las difíciles situaciones económicas de las familias, entre las principales razones.

Si bien la situación socioeconómica determina a menudo, como se vio en los antecedentes, la brecha digital y la continuación o desvinculación con los estudios entre los sectores más vulnerables y los más privilegiados de la sociedad (con un porcentaje de conexión del 16.4% de acceso a internet de las poblaciones más desprotegidas frente a 79% de las de estratos más altos, Gallegos de Dios, 2021), va más allá de esto y también influye en otros aspectos del distanciamiento y abandono escolar que se acaban de mencionar como la necesidad de los jóvenes de incorporarse al mercado de trabajo desde muy temprana edad.

Como el texto de Gallegos de Dios (2021) concluye, es necesario fortalecer el sistema educativo para cerrar la brecha digital y garantizar el acceso a tecnologías de educación no solamente en las escuelas, sino también se deben generar políticas para que los alumnos de bajos recursos pueden tener acceso gratuito al internet y a dispositivos que les permitan continuar con la educación a distancia.

La educación a distancia y en línea

Otro punto muy importante que surgió en los tres casos fue el de la educación a distancia y en línea. Se observó que muchos estudiantes permanecieron parcialmente desvinculados ya fuera por la falta de dispositivos y acceso a internet, pero también porque no entendían las plataformas, se les hacía muy tedioso y aburrido este tipo de formato o se les cargaban los trabajos de las diferentes materias y encontraban esto muy pesado.

Por su parte, en el centro comunitario ocurría lo mismo, los estudiantes comentaron no entender durante las clases en línea ni tener la misma atención por parte del profesor así como haber tenido problemas con las plataformas de la Secretaría de Educación Pública. Un testimonio muy ilustrativo acerca de esta problemática declara:

[...] sí estuve en unos cursos en línea y fue muy diferente porque sentí que necesitaba más lo presencial que en línea, es muy diferente; en mi caso, yo siento que pongo más atención en presencial que en línea porque siento que me distraigo más rápido y en presencial se dan cuenta los maestros a veces que no entiendes y así te pueden ir explicando y en línea no, o siento que lo tienes que pedir a parte pero siento que es mejor presencial (entrevista 3, centro comunitario)

Más allá de si disponían de los aparatos digitales o de conexión a internet, hubo una resistencia e incompreensión de la educación en línea, además de las deficiencias de algunas plataformas o páginas web, que alejaron a los jóvenes de este formato y que los llevaba a inclinarse más por la educación presencial. Esta dimensión fue una de las que más determinaron la desvinculación de la escuela por parte de los estudiantes.

Todo ello nos remite al artículo “La clase en pantuflas”, de Inés Dussel, donde la autora analiza, entre varias otras cosas, la importancia de la dimensión espacio-temporal de las clases presenciales y el acercamiento entre pares y con los profesores para el óptimo desarrollo de los estudiantes y dice respecto de la pesadez intelectual y emocional que representaron las clases en línea:

Lo que se está aprendiendo es que esta forma de dar clase en las plataformas es, contrariamente a lo que solía decirse, pesada y lenta, porque obliga a muchas vueltas, a muchas coordinaciones difíciles de calibrar. Al revés, en la clase presencial hay una economía en los encuentros, en la co-presencia de los cuerpos, las voces y las miradas que es muy importante para la clase, sobre todo en el nivel primario y secundario, que requieren de encuentros periódicos e invitan a empezar a apropiarse de algunos saberes que requieren acompañamiento cercano, adecuaciones, revisiones continuas (Dussel, 2020:344).

De esta forma, los estudiantes manifestaron su preferencia por las clases presenciales pues les permite una conexión emocional mucho más sólida y directa con los otros.

Los saberes y aprendizajes de la pandemia

A causa del mismo tiempo libre y la desconexión escolar, hubo otras enseñanzas y desarrollo de habilidades también muy importantes que ob-

Se identificó también la adquisición de saberes deportivos y recreativos que ayudaban a los jóvenes a lidiar con el encierro, el tiempo libre y la falta de actividades escolares: “También aprendí a hacer postres y a tocar el piano [...] sí y también me metí a un taller de boxeo que está igual ahí en Pilares” (entrevista a profundidad, centro comunitario).

Pero también hubo quien, aprovechando el tiempo pandémico, aprendió un oficio paralelo a las enseñanzas escolares para prepararse para la vida laboral y el futuro:

Yo aprendí a trabajar, sí, un oficio, metal, albañil, plomero, de piso, construir una casa, todo eso, todo ese ámbito como que ya me siento más tranquilo de qué voy a poder hacer si es que llega a pasar algo con la escuela (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

Asimismo, otros saberes y aprendizajes que también destacaron fueron los de determinados valores humanos como la conciencia, el cuidado y autocuidado de la persona y del cuerpo y valorar a la propia familia. Al preguntarles a los estudiantes de la secundaria número 2 qué habían aprendido durante la pandemia, enfáticamente contestaron, en relación con este autocuidado: “a cuidarse, a la higiene personal, a ser más social”, “a no salir sin cubrebocas” (grupo focal 4, secundaria núm. 2).

A causa de la enfermedad y el contagio, además del autocuidado, los jóvenes aprendieron a desarrollar la atención y el cuidado de los otros como de los hermanos o parientes menores, actividades que también repercutieron en su trayectoria escolar:

En segundo y en tercero los tres primeros meses estaba al corriente, sí entregaba todo, ya después sí entregaba, pero no de que estaba al corriente y menos al inicio de tercero porque fue cuando a mi mamá le dio covid y tenía que estar cuidando a mi hermanita y luego a mi tía la operaron y también cuidé a mi sobrino y así... (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

En este orden de ideas respecto de los valores humanos, algunos jóvenes tuvieron que asumir responsabilidades casi adultas al ver enfermo al padre, sustento económico de la familia, y tener que hacerse cargo de los gastos familiares y por ende empezar a trabajar e insertarse en el mercado laboral:

[...] vi a final de cuentas que si no hacíamos nada nosotros, la familia no iba a estar bien o sea yo vi de que es de llevar un gasto a la casa, o sea yo le podía ayudar a mi papá en ese sentido a que si él no iba a trabajar, yo lo apoyaba, era más que nada eso y pues al final de cuentas yo sé hacer esas cosas que me van a servir (entrevista a profundidad, centro comunitario).

Como se puede apreciar, se desarrollaron a lo largo de la pandemia aprendizajes extraescolares y humanos que reivindican maneras alternativas de aprender y de vincularse con el conocimiento que no necesariamente pasan por las instituciones escolares y que tienen gran valor para la vida y el futuro de los jóvenes.

La pandemia y el estudio desde el punto de vista de los estudiantes

Hubo una categoría que apareció copiosa en los tres casos y fue la de la percepción que tuvieron los jóvenes en relación con sus estudios durante y después de la pandemia y en donde su voz es mayoritaria.

A través de expresiones artísticas como historietas y mapas de trayectoria escolar, los jóvenes dieron cuenta de cómo se sintieron en relación con los estudios durante el tiempo de confinamiento y el regreso a clases presenciales.

Surge de nuevo la problemática de la falta de conexión, tanto física como emocional, a las clases en línea, sobre todo el hecho de que a menudo no entendían las plataformas o las clases en sí mismas y no había oportunidad de preguntar al profesor como en la modalidad presencial.

Varios de los jóvenes también percibieron haber bajado su ritmo y rendimiento escolar durante el confinamiento por la misma situación de desconectividad, sobre todo afectiva, del sistema educativo. También hubo quien se sintió desfasado, estancado y paralizado por haber tenido que interrumpir los estudios. Dice otro testimonio: “cuando pasó la pandemia bajé muchísimo de promedio, o sea empeoré muchísimo, muchísimo, creo que salí con 8.2 y pues ya no alcancé mi beca entonces también eso hizo que me pusiera muy triste (grupo focal 3, secundaria núm. 1).

Algunos estudiantes tuvieron que atender a otras personas por la enfermedad del adulto que los cuida o ponerse a trabajar para aportar a la economía familiar. También se comentaron casos en que los hermanos mayores enseñaban o apoyaban con los estudios a los más pequeños.

Asimismo, en general recibieron con gusto y alegría el retorno a clases presenciales sobre todo por la socialización que esta implica.

A manera de cierre

- De acuerdo con la revisión de la literatura, se evidenció un gran esfuerzo de los investigadores y organismos internacionales por dar cuenta de la situación o el estado en que se encontraban las escuelas y los estudiantes y por documentar en lo inmediato lo que estaba sucediendo a causa de la pandemia de covid-19 en el ámbito educativo.
- La pandemia y el cierre de las escuelas dan cuenta de un quiebre societal a nivel global, regional y local de la función social de la escuela, afectando las trayectorias escolares y de vida de niños y adolescentes que se vieron obligados a resguardarse en sus hogares y desvincularse de la institución escolar y su función socializadora en donde el encuentro con el otro es fundamental. En ese sentido, el Estado mexicano, si bien hizo un esfuerzo con el programa Aprende en casa I, II y III, no respondió a la altura de las necesidades.
- La perspectiva teórica metodológica de la teoría fundamentada y estudio de caso permitió un profundo análisis de las categorías encontradas, generando conocimiento de índole educativo, social y psicológico, produciendo categorías emergentes intermedias que permiten la comprensión integral de los fenómenos de afectación de la pandemia en este grupo etario.
- Es de llamar la atención la construcción de la noción de desconexión escolar como una categoría sobredeterminada por lo social, económico, familiar y escolar que permite explicar por qué para los jóvenes fue más importante el autocuidado y cuidado de la familia y construir saberes de por vida y para la vida. Cabe preguntarse el lugar de la escuela, del vínculo pedagógico y de la sobresaturación de contenidos de los planes de estudio.
- Para las investigadoras, la incorporación del arte potencia más directamente la expresión visual y artística de los sentires y las experiencias de los sujetos al situarlos en relaciones verbales y no verbales de sus realidades. Los sujetos recrean sus sensaciones y sentimientos más íntimos y subjetivos con estas modalidades narrativas alternativas.

- Los estudios de caso nos permiten aproximarnos a contextos diversos que enriquecen la investigación en su conjunto de manera holística al acercarnos a diferentes realidades. Al estar en sitio, las situaciones de cada caso convergían en relatos y en la narración de significados y experiencias comunes relacionados con la vida cotidiana de estos adolescentes y jóvenes en contextos de desventaja y desigualdad social y educativa.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

Referencias

- Arenas, Raúl y Hernández, Janet (2021). “Vulneración al derecho de la educación en pandemia generada por COVID-19”, *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, vol. 8, núm. esp. 4, art. 22, pp.1-19. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2773>.
- Bustamante, Rodrigo; Cosío, Gabriel y Ruiz, Cristian (2006). *Diagnóstico socio-cultural y urbanístico del Pueblo de Santa Fe, Tlapechico y la Mexicana*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana
- Cabrera, Leopoldo (2020). “Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2, pp. 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>
- Casanova Cardiel, Hugo (2020). “Educación y pandemia. El futuro que vendrá”, en J. Cadena Roa (coord.), *Las ciencias sociales y el coronavirus*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Ciencias Sociales, pp. 19-40. Disponible en: <https://www.comesco.com/wp-content/uploads/2020/08/Covid->
- Cepal-Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19*, Santiago de Chile: Cepal-Unesco. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
- Charmaz, Kathy (2013). “La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social”, en N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa (vol. III)*, Barcelona: Gedisa, pp. 270-325.
- Contreras Bustamante, Raúl (2021). “El derecho a la educación y la progresividad en tiempos de la pandemia”, *Revista de la Facultad de Derecho de México*, vol. 71, núm. 279, pp. 6-43.
- Dussel, Inés (2020). “La clase en pantuflas”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (coomps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- Finley, Susan (2015). “Investigación con base en las artes”, en K. Norman, N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *Manual de investigación cualitativa. Métodos de recolección y análisis de datos*, Buenos Aires: Gedisa, pp. 113-139.
- Gallegos de Dios, Osbaldo (2021). “Brecha educativa con las clases virtuales en México durante la pandemia del Covid19”, *Sincronía*, vol. XXV, núm. 80, pp.737-753.

- Glaser, Bernie y Strauss, Anselm (1967). *The discovery of Grounded theory*, Chicago: Aldine.
- González, Jorge; Evangelista, Angélica y Espinosa, Claudia (2021). “Efectos de la pandemia en la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes: lecciones desde Chiapas, México”, *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, vol. 6, núm. 27, pp. 53-68. <https://doi.org/10.46652/RGN.V6I27.771>
- Inegi (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación*, Aguascalientes: Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovid/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- Insaurralde, Moira (2020). “Deserción escolar en poblaciones indígenas del Chaco a causa de la pandemia”, *Revista de Divulgación Científica Sol*, núm. 7, pp. 37-38.
- Medina, Luis y Garduño, Elvia (2021). “Educar en contingencia: factores y vivencias desde lo pedagógico, psicoafectivo y tecnológico”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 51, núm. esp., pp. 181-214.
- Mendoza, Jaime y Abellán, Jordi (2021). “Modalidades de atención y desigualdad educativa en tiempos de pandemia: la experiencia de la Sierra Tarahumara”, *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 86, núm. 1, pp.169-185
- Puiggrós, Adriana (2020). “Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina”, en I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (coomps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, Buenos Aires: unipe Editorial Universitaria. pp. 33-42
- Ruiz, Guillermo (2020). “Marcas de la pandemia: el derecho a la educación afectado”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3, pp. 45-59. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003>
- Segura, Gustavo y Vilchis, Ivett (2021). “Sociedad escolar y pandemia en México; la educación en línea: de refugio temporal a definitivo”, *Apertura (Guadalaj., Jal.)*, vol. 13, núm. 2, pp. 142-157. <https://doi.org/10.32870/ap.v13n2.2006>
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudios de caso*, Madrid: Ediciones Morata.
- Tarabini, Aina (2020). “¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global”, *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, vol. 13, núm. 2. pp. 145-155. <https://doi.org/10.7203/RASE.13.2.17135>
- Unicef (2021). “Unicef: regreso a clases presenciales ayudará a mitigar afectaciones causadas por la pandemia”, comunicado de prensa, 7 de junio, *Unicef México* (sitio web). Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/unicef-regreso-clases-presenciales-ayudar%C3%A1-mitigar-afectaciones-causadas-por-la> (consulta: 14 de julio de 2021).
- Unicef (2022). *ENCOVID-19 Infancia. Resultados mayo de 2020 a octubre de 2021*, Ciudad de México: Unicef México. Disponible en: <https://www.unicef.org/mexico/informes/encovid-19-infancia>

Artículo recibido: 22 de febrero de 2024

Dictaminado: 29 de mayo de 2024

Segunda versión: 10 de junio de 2024

Aceptado: 14 de junio de 2024

Romo Ramos, Marlene (2022). *Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.

CIUDADANÍA Y EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Proyecto ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo

BLANCA FLOR TRUJILLO REYES

El libro de Marlene Romo presenta una contribución al debate en el campo de la educación para la ciudadanía. A través del análisis de Proyecto Ciudadano, un programa implementado en educación secundaria en Chile, Colombia y México, muestra cómo un proyecto educativo ubicado en un tiempo histórico determinado (los años noventa), con un origen e intenciones asociadas a una organización civil y a los intereses de Estados Unidos logra, “de manera inesperada”, ser reinterpretado y apropiado, de acuerdo con contextos y necesidades políticas diversas, propias de las circunstancias de aquellos países.

En su análisis pone en la mesa las múltiples dimensiones que intervienen en la interpretación que hacen los actores de los distintos colectivos escolares cuando llega a sus manos y se dan a la tarea de perseguir sus propósitos: sus orígenes y los motivos que le dieron forma al señalado proyecto en Estados Unidos; las formas de adecuarlo a los distintos contextos en Chile, Colombia, México, la dinámica global involucrada en el interés por una educación ciudadana, el examen sociopolítico clarificador de los procesos de operación y apropiación del proyecto a través de los distintos agentes involucrados, desde activistas y pedagogas(os) hasta funcionarias(os)¹ públicos.

En su análisis, Romo suma los aportes de otras investigaciones acerca de la experiencia de implementación en comunidades específicas, y dialoga con estos aportes y los provenientes de la filosofía moral y política

Blanca Flor Trujillo Reyes: profesora en la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. CE: bflor-trujilloreyes@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-6534-4045>

para construir su posición sobre la ciudadanía: participativa, plebeya, que se construye y debe construirse entre las comunidades concretas. Afirma Marlene Romo:

Estamos hablando de una *ciudadanía plebeya*. Esta concepción se debate en la teoría y en la realidad, y como otras concepciones académicas, es dinámica y responde a una historicidad específica; decimos entonces que es un proceso en construcción, y por eso se habla aquí de construcción de ciudadanía (Romo Ramos, 2022:159).

Analizado como proyecto de construcción de ciudadanía, Proyecto Ciudadano nos permite la identificación de las ambivalencias y conflictos, las dificultades y “resistencias” ante el programa, lo que en últimas, muestra que la operación de un proyecto educativo nunca es acrítica o irreflexiva por parte de las comunidades en donde tiene lugar y que, parafraseando a Frigerio (2000), los programas no cambian a las escuelas, sino las escuelas cambian a los programas.

La mayor contribución del libro de Marlene Romo es mostrar cómo un proyecto educativo se realiza en medio del conflicto y de contradicciones que trae consigo la propia propuesta, al mismo tiempo que es capaz de producir efectos educativos; ambas caras, como lo deja ver su análisis, tienen que ver con las condiciones efectivas de su realización.

La autora reconoce que todo proyecto educativo tiene una interpretación local de acuerdo con las comunidades en las que se experimenta. Los proyectos educativos resultan siempre ser interpretados por las personas, contextos, interacciones en el propio espacio escolar.

En lo que sigue, destacaré algunas dimensiones que encuentro en el análisis que hace Romo para dar cuenta de aquello que se juega en la interpretación del programa en las escuelas y de que las concepciones e intenciones que circulan con todo proyecto educativo son dinámicas y responden a procesos de apropiación y de construcción colectiva. Es decir, a la vez que un proyecto educativo entra a la escuela y produce conflictos, también habilita condiciones necesarias para la posibilidad de efectos educativos en la comunidad.

La resignificación de las nociones de ciudadanía, democracia, participación, entre otras, se pone en diálogo con la tradición moderna. La distinción, por ejemplo, entre educación cívica y educación ciudadana supone

un cambio hacia la *construcción de ciudadanía* en lugar de una instrucción en ciudadanía por parte del Estado, lo que tiene consecuencias para la formulación de las estrategias didácticas específicas o la selección de los materiales de trabajo, entre otros aspectos; o el mayor énfasis en la *deliberación* o las *variaciones en la comprensión de la participación*, por parte de quienes organizan la operación de Proyecto Ciudadano en las escuelas y por parte de estudiantes, profesores, directivos, da cuenta de que la distinción entre estas nociones quizá no resulta clara para quien se dedica a su estudio, pero sí lo fue para los colectivos en las escuelas que en concreto se encargaron de su interpretación, y eso es significativo en las intervenciones realizadas por las personas que participaron del proyecto.

La distinción entre educación cívica y educación ciudadana frente a la idea de construcción de ciudadanía quiso oponerse, desde la interpretación de Proyecto Ciudadano, a la instrucción en ciudadanía por parte de las instituciones.

En este sentido, se abren debates interesantes para los especialistas en ciudadanía si miran a lo que los encargados de diseñar, adecuar y llevar a cabo un programa como Proyecto Ciudadano van encontrando en el lenguaje y en la resignificación en sus contextos específicos, como una vía para llevarlos a sus realidades.

Algunas de las dificultades y “resistencias” ante el proyecto muestran que no hay una implementación acrítica o irreflexiva por parte de las comunidades en donde tuvo lugar. En los casos de Colombia y Chile podrán encontrarse prácticas que hicieron posible el acercamiento de los estudiantes con la comunidad, uno de los mayores propósitos y logros de cualquier proyecto que busca transformaciones desde la escuela hacia la comunidad, y relaciones entre el afuera y el adentro escolar. En ese salir a la comunidad, radica algo de lo más valioso de un programa como Proyecto Ciudadano.

Otra dimensión que muestra las ambivalencias es la dificultad de incorporar un lenguaje y una forma de organización de la transmisión² en el currículum formal. El análisis de Romo da cuenta de la fuerza de lo obligatorio, de los impedimentos para hacer algo diferente a lo que sí será evaluado –por ejemplo, lo que está sujeto a “evidencias”–. Eso que llamamos “resistencia” entre los docentes implica un determinado vínculo con el currículum, con sus condiciones de trabajo, en este caso, con lo que han concebido como educación ciudadana, de tal manera que encontrar otro

lenguaje para la transmisión del significado e impulso de la ciudadanía como construcción se hace difícil. En el análisis de Romo se comprenderá que aquello que llamamos “resistencias” implica negociar con los lenguajes docentes, con la ciudadanía misma, con la forma en que se ha entendido en cada contexto.

Otras ambivalencias provienen de los presupuestos en juego cuando se trata de programas diseñados y operados bajo las orientaciones de organizaciones no gubernamentales. La distribución del presupuesto destinado a su operación, las organizaciones que pelean por llevarlo a cabo en las escuelas o la selección de las mismas son cuestiones que al menos causan sospecha pero, al mismo tiempo, implicaron algunas posibilidades educativas en el marco del programa. Las organizaciones no gubernamentales que intervinieron en Proyecto Ciudadano no estaban, en principio, comprometidas con lo escolar, con sus dinámicas y rutinas cotidianas, por lo que al mismo tiempo que tuvo lugar el riesgo de la crítica desde afuera por posibles consecuencias privatizadoras de la educación pública pudo hacer llegar una transmisión distinta, y que las comunidades educativas se sintieran interpeladas por otros que, ante su propia extrañeza, acercaron otras maneras productivas de concebir sus diferencias y posibilidades escolares, educativas y de encuentro con la comunidad.

El compromiso con la construcción de ciudadanía marca el encuentro mismo con una forma distinta de hacer ver los problemas. Que sean ajenos, permite acercarse de otras maneras a lo que no solo entre estudiantes, sino también entre profesores, no sabían el lugar que tenía en sus vidas y les permitió reconocer que el mundo que les rodea no es y no debía serles ajeno.

Los problemas que eligieron los estudiantes para trabajarlos en el marco de Proyecto Ciudadano fueron diversos, desde locales, inmediatos, hasta aquellos regionales y globales. El tratamiento de problemáticas que van de los ríos contaminados a la guerrilla, por ejemplo, o de temas con los que los docentes no necesariamente están familiarizados o no tienen un conocimiento especializado —más la carga de preparación adicional en el contexto de sus clases, frente a, como ya lo sabemos, condiciones precarias de contratación o rotación en asignaturas como educación cívica, artes u orientación— implicó contradicciones y negociaciones relevantes para comprender la interpretación hecha por cada colectivo escolar. Adicionalmente, se abre la pregunta, no menor, de ¿cómo tratar esos temas y otros, que no se reduzcan a cuestiones limitadas, domésticas, distantes de ser problemáticas políticas?

Como lo plantea Gabriel Murillo, uno de los entrevistados por Romo: “La educación cívica está distorsionada por la falta de seriedad que se le ha dado históricamente... En síntesis, hay una timorata promoción de la Educación Ciudadana” (Romo Ramos, 2022:174).

Quizá también la propia denominación “educación ciudadana” es un tanto timorata, o al menos atenúa el sentido ético y político de la formación y ha servido para perder de vista “que la propia educación –sin calificativos– es una herramienta clave de construcción de ciudadanía, y que una sólida educación básica es la puerta de entrada a la posibilidad de una ciudadanía plena” (Torres, en Romo Ramos, 2022:91).

O quizá, la denominación de “timorata” a la que se refiere Murillo teme al sentido ético y político de la formación y ha servido para llevarnos a la incompreensión de que la educación –sin calificativos– es una forma clara de construcción de ciudadanía y que una sólida educación escolar básica aporta una entrada a la posibilidad de una ciudadanía libre. Es un tema para debatir: la educación por sí misma, sin atributos, es formación para y en lo público. Como propone Siede (2007:24):

Todo gesto educativo es una intervención en el mundo, entendido como el artificio humano que van construyendo las sucesivas generaciones. La educación política atañe, más específicamente a las prácticas pedagógicas mediante las cuales una sociedad provee a las nuevas generaciones de herramientas para actuar en el mundo, para transformarlo y transformarse en él.

La última dimensión que quiero destacar del análisis de Romo (conectada con su argumento en relación con la operación de Proyecto Ciudadano en México, que no desarrollaré aquí, como invitación a leer el libro) es el papel del Estado y su relación con la escolarización como un modo de hacer valer el derecho a la educación, así como la construcción de ciudadanía como una forma de ser y estar en el mundo, que me invita, y comparto la invitación, a la reflexión siguiente.

Parto de la pregunta acerca de cómo se está concibiendo la escuela pública en nuestros días. La historia de la escolarización muestra cómo en distintas latitudes, la institución educativa fue dirigida a sectores de la población que por motivos y de formas diversas estaban “fuera de la ley”: pobres, huérfanos, abandonados, el “pueblo ignorante”, a quienes había que dirigir o redirigir. ¿Cómo están llegando niños y jóvenes a las escuelas?, ¿cómo

se está configurando la escuela pública a la que están llegando? Desde las investigaciones que realizamos en espacios escolares podemos sostener con ciertas evidencias que cada vez más la escuela pública es considerada por propios y extraños como una escuela pobre, empobrecida y para pobres. Esto va a tener efectos en proyectos de educación ciudadana y otros. ¿Cómo concebimos hoy a quienes llegan a la escuela y, por lo tanto, cómo será concebida la ciudadanía desde la escuela?, ¿cómo instrucción?, ¿y qué repertorios culturales incluye o excluye?, ¿cómo construcción de ciudadanía?, ¿una ciudadanía plebeya, y en qué sentido?, ¿cómo se concebirán y se intervendrá en la educación/ciudadanización de las nuevas generaciones cuyas concepciones de la política están atravesadas por la desconfianza?

Invito a leer el libro de Marlene Romo que, sin duda, le dará al lector pistas interesantes para la reflexión, la investigación y la intervención pedagógica y seguramente le sugerirá otras reflexiones y preguntas.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² Aquí hago referencia a la noción de transmisión en el sentido en que la plantea Diker (2004).

Referencias

- Diker, Gabriela (2004). “Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?”, en G. Frigerio y G. Diker (coords.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*, Buenos Aires: Noveduc, pp. 223-230.
- Frigerio, Graciela (2000). *¿Las reformas educativas reforman a las escuelas o las escuelas reforman las reformas?*, documento de trabajo, reunión de trabajo: Educación y prospectiva., Santiago de Chile: Unesco-OREALC. Disponible en: <https://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/frigerio.pdf> (consulta. 30 de agosto de 2022).
- Romo Ramos, Marlene (2022). *Ciudadanía y educación en Latinoamérica. Proyecto ciudadano, una apuesta para principios del nuevo siglo*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial/catalogo?view=article&id=120&catid=27>
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.

Reseña recibida: 14 de abril de 2024

Aceptada: 16 de mayo de 2024

Malaga-Villegas, Sergio Gerardo; Tinajero-Villavicencio, María Guadalupe y Páez-Cárdenas, Juan (coords.) (2024). *Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones*, Ciudad de México: Editorial Balam.

POLÍTICAS, PROGRAMAS Y REFORMAS EDUCATIVAS

Significaciones y recreaciones

RUBÉN HERNÁNDEZ DURAN

El libro *Políticas, programas y reformas educativas. Significaciones y recreaciones* fue coordinado por tres investigadores del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC): los doctores Sergio Gerardo Malaga Villegas, Guadalupe Tinajero Villavicencio y Juan Páez Cárdenas, quienes además integran el cuerpo académico consolidado: Discurso, identidad y prácticas educativas (DIPE). Este libro se publicó con el sello de la editorial Balam y, por sus orígenes, está dirigido a estudiantes de pregrado y posgrado, académicas(os) e investigadoras(es),¹ entre otros actores interesados en el análisis de/y sobre políticas educativas.

La obra se originó en el marco del Seminario Interinstitucional Permanente: Sujetos, Imaginario y Discurso Educativo (SIDE)² y de su programa anual denominado Políticas educativas. Revisiones epistemológicas. El libro es resultado de un trabajo colaborativo de investigadores y estudiantes de distintas instituciones de educación superior (IES). Entre estas destacan la UABC, la Benemérita Escuela Normal Estatal Profesor Jesús Prado Luna, el Centro de Actualización del Magisterio de Xalapa, el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, así como las universidades Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Nacional Autónoma de México y Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Rubén Hernández-Duran: estudiante de la maestría en Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo. Ensenada, Baja California, México. CE: ruben.hernandez.duran@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0001-7251-6274>.

La estructura de esta obra inicia con un prólogo a cargo de María Mercedes Ruiz Muñoz. En este apartado, la autora plantea una invitación a la lectura de libro, destacando la relevancia analítica de la obra. Sigue una introducción en la que los coordinadores sitúan el contexto, origen, bases teóricas y conceptuales de esta obra. Continúa el contenido de los capítulos y concluye con un apartado de reflexiones finales.

Con el propósito de motivar e interesar a quienes deseen leer esta obra, a continuación se exponen tanto elementos fundamentales de cada capítulo como el objetivo del estudio, el referente teórico, el material empírico, la técnica o estrategia analítica utilizada, los hallazgos y las conclusiones.

Descripción capitular

El libro se configura por 12 capítulos agrupados en dos secciones. La primera se denomina “La política como texto: el ángulo documental” y se estructura en seis capítulos; centra su enfoque en el análisis de documentos normativos y otros textos académicos que fundamentan la política y las políticas. La segunda sección es “La política como discurso: el ángulo de la puesta en acto en la micropolítica”, integrada por los otros seis capítulos, los cuales reflejan cómo los actores de la micropolítica –directivos, docentes y estudiantes– se apropian y recontextualizan las políticas educativas a través de las interpelaciones y negociaciones que se presentan en las dinámicas escolares cotidianas.

Sergio Gerardo Malaga Villegas abre este libro con el capítulo “Política y políticas educativas: Campo temático y horizonte dialogal”. El autor planteó esclarecer los vacíos epistemológicos identificados en los últimos tres estados del conocimiento (EC): *Economía y políticas en la educación* (1996), *Políticas educativas* (2003) y *Educación y ciencia: políticas y producciones de conocimiento* (2013), publicados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Su objetivo fue analizar el campo de la política y las políticas educativas de México. Para ello utilizó el análisis documental y una perspectiva político-discursiva de la que retomó dos categorías analíticas: *formación discursiva* y *sujeción*. Además, desarrolló una categoría intermedia denominada *horizonte dialogal*; esta fungió como punto de partida para comprender los ejes de articulación y dispersión de su objeto de estudio, así como su horizonte hacia el futuro.

El autor destaca que las políticas implementadas en México siguen respondiendo al modelo de arriba-hacia abajo (*top-down*), es decir, de forma lineal, donde los organismos internacionales realizan recomendaciones, la agenda

política las retoma y formula las políticas, para después implementarlas en los contextos de la mesopolítica y micropolítica. Además, sostiene que en la actualidad se requiere de una ampliación de modelos teóricos y metodológicos que faciliten el análisis de la política y políticas educativas y, además, permitan analizar otros objetos de estudio. Por último, el investigador cierra su contribución con dos interrogantes: ¿cuál es el uso que se les da a los EC desde los distintos escenarios académicos y profesionales?, ¿es pertinente continuar con un periodo de diez años para comprender el horizonte dialogal de lo producido en el campo?

Sharon Stephanie Solis del Moral escribió “De las políticas de integración educativa a las políticas de inclusión educativa en México”. Este capítulo forma parte de los resultados de su tesis de investigación. La autora analizó las políticas de educación inclusiva a partir de declaraciones internacionales y documentos legislativos de las políticas educativas mexicanas de las últimas tres décadas. El referente empírico que utilizó fueron los Planes Nacionales de Desarrollo (1995-2000, 2001-2006, 2007-2012, 2013-2018); los programas de Desarrollo Educativo (1995-2000), Nacional de Educación (2001-2006) y Sectorial de Educación (2007-2012 y 2013-2018); la Ley General de Educación 2019 y la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva. Para analizar dichos documentos, la autora aplicó el análisis de contenido.

Solis reconoce que en los textos analizados se visibilizan constantes cursos de acción para garantizar el acceso, permanencia, conclusión y logro de los estudiantes; sin embargo, los resultados son limitados y poco efectivos. No obstante, la autora señala que, en México, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 se haya publicado hace 71 años, existen personas que no asisten a la escuela. Con este planteamiento, Solis invita a reflexionar, generar cuestionamientos e investigar sobre las políticas educativas formuladas con la finalidad de identificar problemas y desafíos en el sistema educativo nacional. Para concluir, la autora reconoce que México enfrenta un desafío importante en el desarrollo de una educación inclusiva. Para lograrlo, se requiere la colaboración de los actores político-administrativos y educativos con un alto compromiso.

Adriana González Flores es autora del capítulo titulado “Programas educativos que atienden la deserción escolar en el tipo medio superior: alcances y limitaciones”. Su objetivo fue analizar los programas educativos publicados entre 2006 y 2018, que fueron destinados a combatir la deserción escolar en México, especialmente en la educación media superior (EMS) de Baja Cali-

fornia (BC). Entre los programas analizados se encuentran los programas de Becas de Educación Media Superior (Probems) y de Inclusión Social (Prospera), así como programas de apoyo centrados en el desarrollo socioemocional, destacando Construye-T, Síguele, Caminemos Juntos y Movimiento contra el Abandono Escolar.

A modo de conclusión, González identificó que, a pesar de que los programas educativos contra la deserción escolar proporcionan un acompañamiento integral a los jóvenes mexicanos, esta problemática sigue afectando a la EMS. Por ende, la autora urgió a implementar políticas heterogéneas basadas en el contexto de los centros escolares, con el propósito de maximizar la atención a la deserción escolar.

Víctor Jaramillo Ramírez escribió “Políticas educativas y reformas curriculares en la Educación Media Superior. El caso de la Dirección General de Bachillerato de Veracruz”. En este capítulo expone las políticas aplicadas en la EMS de México. La investigación surge a partir del interés del autor por efectuar una revisión documental de las reformas curriculares implementadas en este subsistema educativo: la reforma curricular (2004), la Reforma Integral de Educación Media Superior (2007) y el Modelo Educativo (2017) de la Dirección General de Bachillerato de Veracruz.

Con base en el análisis que realizó, Jaramillo advierte que al implementar reformas curriculares en la EMS, es fundamental que las autoridades responsables compartan a la comunidad educativa los procedimientos adecuados para abordar dichas demandas. En las conclusiones, el autor destaca la importancia de establecer elementos que indiquen la postura institucional relativa al currículum, tales como técnicos, administrativos y materiales, con el propósito de coadyuvar la implementación en las aulas. Por último, destaca que es imprescindible proporcionar las condiciones necesarias, seguimiento y retroalimentación durante el proceso.

Ameyali Linares Guzmán es autora del capítulo “Formación docente y desarrollo integral. Un imperativo de la política educativa”. En este texto realizó un análisis de la política educativa, en particular de la formación continua del profesorado de educación básica en servicio. Para ello, integró un *corpus* de análisis con textos derivados de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB). Su referente empírico se configuró por el *Catálogo nacional de formación continua y superación profesional 2012-2013* y la *Estrategia nacional de formación 2018*. Estos documentos se derivaron de los resultados de pruebas estandarizadas en las que se identificaron las necesidades de docentes y

alumnos en el marco de la RIEB y del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. A partir de los resultados, se expone que ambas reformas investigadas responden a demandas económicas neoliberales y no a las necesidades que demanda la comunidad mexicana.

Asimismo, en sus conclusiones, Linares planteó que existen incongruencias en los planes y programas, en vista de que el tiempo dedicado a la formación cívica y ética, así como a la educación socioemocional es insuficiente en comparación con el de otras áreas del conocimiento. Por último, la autora expone que es importante proporcionar las herramientas adecuadas al profesorado al impulsar una nueva reforma; sin embargo, esto no ha sido así. A pesar de que el gobierno ha asignado un gran peso a la educación como medio para transformar el país, no brinda al profesorado herramientas sólidas y suficientes para llevar a cabo estos procesos de transformación.

Graciela Cordero Arroyo y Roxana Patricia León González cierran la primera sección del libro con el capítulo “Revisión histórica y retos de los posgrados en educación para la profesionalización docente”. Las autoras realizaron un análisis de las políticas impulsadas en México del siglo XX y las primeras décadas del siglo XXI, orientadas a la profesionalización docente. En este trabajo destaca la importancia de investigar la formación del profesorado a través de los instrumentos de política, pues los documentos establecen indicaciones; por ejemplo, que los docentes deben contar con el grado de licenciatura y, en algunos casos, posgrado.

En su estudio, Cordero y León identificaron políticas que promovieron posgrados dirigidos a docentes de educación básica. Las autoras concluyeron que, mediante el interés del profesorado en funciones, los programas de posgrado se han caracterizado por poseer la segunda matrícula con más estudiantes en el nivel de maestría y doctorado. Finalmente, argumentan que es importante desarrollar y consolidar una línea de investigación sobre esta temática.

A continuación, se presentan los capítulos de la segunda sección del libro, siguiendo la misma lógica descriptiva planteada en la sección anterior.

Cristian Ernesto Castañeda Sánchez y Guadalupe Tinajero Villavicencio abren la segunda sección con el capítulo “Interpretaciones de supervisores del servicio educativo indígena sobre la política de gestión escolar mexicana”. Indican que su estudio se deriva de una investigación doctoral con el objetivo de analizar los procesos de recontextualización de la política, en particular de gestión escolar establecida en la RIEB 2013. La investigación fue realizada en dos planteles de educación indígena del estado de BC. Castañeda y Tinajero

documentaron las percepciones de tres supervisores sobre su experiencia con respecto a la formación que recibieron en gestión escolar.

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de las múltiples interpretaciones que puede generar una política educativa. En el estudio se menciona que una política no es estática, pues moviliza un conjunto de expectativas y creencias que se modifican al ser recontextualizadas. Recuperar enunciados en primera persona para Castañeda y Tinajero fue trascendental, ya que les permitió, desde una perspectiva subjetivista, comprender la realidad de los actores relativa a un acontecimiento en particular. Por último, proponen que, con base en su investigación, se puedan analizar políticas a partir de tres ejes: expectativas, acción y resultados.

Guadalupe Tinajero Villavicencio y Juan Páez Cárdenas escribieron “El PETC, su encuadre en las políticas educativas y los retos para su gestión en escuelas indígenas”. Con este capítulo documentan la recontextualización del Programa de Escuelas de Tiempo Completo (PETC); para ello, se basaron en el enfoque cualitativo, el cual brindó la oportunidad de comprender el problema social a partir del significado que los actores le atribuyen. Su estudio giró en torno a dos objetivos de investigación. El primero fue identificar las características del PETC. Tinajero y Páez hicieron uso de la investigación documental, lo que les permitió buscar y seleccionar fuentes que fundamentaban la política investigada. El segundo objetivo fue explorar el impacto del PETC en las escuelas a partir de la visión de los actores educativos involucrados. Para ello, aplicaron entrevistas semiestructuradas a 32 de 35 directores de las escuelas del servicio indígena de BC que se encuentran adscritas a dicho programa. El análisis de la información se llevó a cabo mediante el análisis cualitativo del contenido (ACC) inductivo.

A partir de su investigación, Tinajero y Páez identificaron limitaciones relacionadas con el funcionamiento de las Escuelas de Tiempo Completo (ETC) en BC. Entre estas, destaca la reducción del presupuesto, pagos irregulares y problemas con las compensaciones del profesorado. Con base en los enunciados de los directores entrevistados, se evidenciaron dos consecuencias para estas escuelas. Por un lado, la falta de profesorado de tiempo completo generada por asuntos de salario. Por otro lado, el proceso de enseñanza-aprendizaje es afectado por la rotación de docentes. Asimismo, documentaron que el nuevo profesorado contratado carecía de formación focalizada al desempeño del alumnado. Por último, sus conclusiones apuntaron a que las autoridades

de la coordinación general implementaron pocas asesorías como parte del acompañamiento.

Itziar Scarlet Gallegos Ruiz es autora de “La gestión pedagógica de un preescolar multigrado indígena de Baja California: El caso de una directora”. El objetivo de este capítulo fue informar sobre la gestión pedagógica en dos aspectos: la enseñanza y el aprendizaje. Gallegos recurrió al método biográfico-narrativo con el propósito de recuperar la trayectoria y la práctica de una docente adscrita a un preescolar indígena del municipio de Ensenada, BC. La autora utilizó entrevistas y observación participante como técnicas e instrumentos de recolección de la información; además, mediante el análisis narrativo recuperó la voz de la persona participante.

Gallegos presenta sus resultados en dos apartados: el primero corresponde al ingreso a la labor docente y el segundo al trabajo cotidiano de la maestra entrevistada. Las conclusiones del estudio destacan que la gestión pedagógica del directivo manifiesta diversas actividades que rebasan las estipuladas en la normativa oficial. En relación con la maestra analizada, la autora documenta que llevó a cabo actividades extraordinarias; por ejemplo, trabajar en lugares improvisados, gestionar la fundación de escuelas, atender grupos multigrado, desempeñarse como docente y directora, así como solicitar diversos apoyos en beneficio de su comunidad; sin embargo, estas actividades le causaron estrés y agotamiento, pero también le permitieron desarrollar una actitud de liderazgo y compromiso con su profesión. Por último, se identificó que el concepto gestión pedagógica debe ser investigado con mayor profundidad con el propósito de comprender lo que implica esta tarea en la figura del director, sobre todo en las escuelas indígenas.

Sharon Stephanie Solis del Moral escribió “Prácticas inclusivas en una escuela indígena: erradicando las barreras del aprendizaje y la participación”. Este capítulo es complemento del presentado en la primera sección. En este caso, la autora investigó la puesta en práctica de la política de educación inclusiva en el marco de la nueva escuela mexicana, impulsada durante el gobierno 2019-2024. Solis del Moral en su investigación respondió dos interrogantes: ¿qué tipo de barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) se presentan en una escuela primaria indígena? y ¿qué prácticas inclusivas impulsa el colectivo docente para erradicarlas?

El estudio adoptó un posicionamiento subjetivista y una metodología cualitativa; además, se planteó como un estudio de caso etnográfico con una

perspectiva teórica interpretativa. La investigación se efectuó en una escuela primaria indígena kutua en el estado de Baja California. Participaron como informantes clave una directora, un asesor técnico pedagógico y cuatro docentes. Solís del Moral utilizó la observación participante y la entrevista semiestructurada como técnicas de recolección de información. Los datos recopilados fueron sometidos a un ACC.

Solís destacó que las escuelas enfrentan diversas BAP (culturales, políticas y contextuales). Como parte de sus conclusiones, indicó que en el caso que ella investigó la escuela presenta barreras de diversa índole; sin embargo, persisten barreras que difícilmente pueden erradicarse. Por último, se menciona que las autoridades escolares deben propiciar las condiciones adecuadas para erradicar estas barreras, mientras que el gobierno tiene la responsabilidad de asegurar que las escuelas cuenten con los recursos necesarios para llevar a cabo el proyecto inclusivo.

Jihan García-Poyato Falcón, Perla Lizeth Córdova Valenzuela y Susana Martínez Martínez escribieron “Nivel de satisfacción en la MDSE: comparación entre dos generaciones”. En este capítulo presentaron una comparación sobre el nivel de satisfacción de estudiantes egresados de la Maestría en Dirección y Supervisión Escolar (MDSE) de dos generaciones egresadas, con el propósito de documentar la experiencia del alumnado en los espacios curriculares cursados hasta el tercer semestre. Las autoras optaron por usar el paradigma mixto a través de un estudio de casos múltiples con un diseño de tipo encuesta. Asimismo, utilizaron el análisis cuantitativo a 45 reactivos de la encuesta y el ACC en cinco preguntas abiertas enfocadas a tres aspectos: la intervención docente, los contenidos y materiales y la evaluación de los aprendizajes.

En sus hallazgos, García, Córdova y Martínez identifican dos elementos en torno a la mejora de los ejes analizados. En el primer eje –gestión y supervisión escolar en la educación básica– señalaron que las respuestas de las personas encuestadas reflejaron opiniones polarizadas, debido a que hubo espacios curriculares valorados satisfactoriamente a comparación de los otros ejes. Además, sugirieron mantener y/o ampliar la carga horaria. Aunado a lo anterior, se recomendó impulsar actividades extracurriculares por semestre con el propósito de que el estudiantado en formación se acerque a la realidad de la gestión educativa y supervisión. En el segundo eje –currículo para la educación básica y el aprendizaje en el aula– se identificó que las y los encuestados coincidieron en no generar cambios al plan de estudios. Por otro lado, en el eje tres –intervención educativa en el campo de la gestión y supervisión– la valoración

fue enfocada a reorganizar, mantener y ampliar los espacios curriculares. Por último, en el eje cuatro –tecnologías de la información y comunicación en educación– hubo mayor diversidad de opinión, pues el 70% de quienes fueron encuestados coincidieron en mantener los contenidos y la organización; sin embargo, el resto indicó que es imperativo reorganizar, aumentar y disminuir las horas de clases de este eje.

García, Córdova y Martínez concluyen que su investigación fue relevante por dos razones. La primera es que a partir de su estudio valoraron posibles acciones formativas para los programas de posgrado y, la segunda, permitió abrir posibles investigaciones enfocadas a los espacios curriculares que se identificaron con los resultados.

Margarita Pérez Caballero cierra el segundo eje del libro con el capítulo “Equipos docentes de México: desafíos de un movimiento seglar en favor de la laicidad educativa”. La investigación aborda tres tendencias en la práctica educativa a partir de un grupo de jóvenes mexicanos. La primera es la defensa de la educación laica en las escuelas públicas; la segunda, el ideario de las corrientes progresistas de la iglesia católica; y la tercera, implementación de modelos alternativos de educación. En este sentido, Pérez planteó dos interrogantes: ¿dónde y cómo surge la relación entre ellas? y ¿en qué circunstancias las adoptaron las y los jóvenes maestros? Para dar respuesta, la autora se apoyó en la memoria colectiva del grupo, desde la perspectiva de la historia del pasado reciente.

Pérez centró su interés en el fundador de Equipos Docentes, así como en el contexto de laicidad en el cual emergió la expansión del movimiento hacia América Latina, particularmente en México. Su estudio abordó los desafíos que enfrentó un grupo de docentes cuya práctica educativa reflejó nuevas formas de combinar la educación y la fe mediante una compleja interacción entre la laicidad y la religiosidad utópica. Además, la autora argumentó que su investigación proporciona un marco estructurado para repensar la permeabilidad de la laicidad educativa, apoyándose en los valores religiosos y no dogmáticos, con el fin de impulsar nuevas formas de educación.

Malaga, Tinajero y Páez concluyen su obra con algunas reflexiones finales. En su planteamiento advierten la necesidad de analizar la reforma de 2022 en educación básica y normal, pues con la llegada del sexenio gubernamental 2019-2024 se introdujo la noción de co-diseño curricular, que se define como un elemento emergente con significaciones diferenciadas. Por un lado, en educación básica reconoce al profesorado como un grupo de actores que

incorporan y contextualizan los contenidos (SEP, 2022a) y, por otro lado, en la educación normal esta noción se asume como una metodología y un proceso que permite elaborar programas de estudio en el marco de la flexibilidad curricular (SEP, 2022b).

Por último, quien se disponga a leer este libro tiene la oportunidad de decidir cómo hacerlo; puede ser de manera lineal, siguiendo la estructura capitular de principio a fin, o explorando de forma no secuencial según sea su interés. En última instancia, la elección de cómo abordar esta obra queda en manos del público lector, quien sin duda encontrará la manera de sumergirse en una pluralidad de referentes empíricos, contextos escolares, niveles educativos, abordajes metodológicos y teóricos.

Aportaciones al campo de la política educativa

Una de las principales contribuciones del libro *Políticas, programas y reformas educativas: Significaciones y recreaciones* es al campo del análisis de políticas educativas. Con esta obra Malaga, Tinajero y Páez ofrecen al público un enfoque en investigaciones rigurosas, a partir de paradigmas interpretativos-descriptivos, enfoques cualitativos y referentes teóricos consistentes. El primer ángulo de significados en el libro permitió conocer las perspectivas de estudiantes de posgrado, académicos e investigadores respecto de políticas, reformas y programas impulsados durante tres sexenios: 2006-2012, 2013-2018 y los dos primeros años del correspondiente a 2019-2024, basándose en textos de política (Ball, 1993).

El segundo apartado del libro abordó la puesta en acto (Ball, 1993) de las políticas desde la perspectiva de los actores escolares, quienes a partir de sus condiciones contextuales e institucionales ponen en acto las políticas federales y estatales. En conjunto, los resultados de las investigaciones presentaron particularidades de cómo directivos y docentes las traducen, interpretan y recontextualizan en las escuelas del estado de BC, especialmente en la modalidad indígena. Los seis capítulos parten principalmente del paradigma interpretativo-descriptivo, al igual que en el primer apartado; sin embargo, en relación con los enfoques se destacaron los cualitativos, aunque también se menciona el uso del enfoque mixto en uno de los capítulos. Este último permitió vincular los datos empíricos cuantitativos y complementarlos con los cualitativos y de esta manera ofrecer un análisis más consistente.

Un valor agregado de los 12 capítulos es que hacen uso de un encuadre teórico del campo de la política y las políticas educativas. Por lo tanto, la

teoría en estas investigaciones resulta vital, ya que permite fundamentarlas. Esto ayudó a las y los autores de este libro a interpretar de mejor manera los resultados en función del contexto de sus datos empíricos. Utilizar marcos teóricos no implica someter la investigación a una camisa de fuerza; por el contrario, quien la realiza tiene la libertad de emplear los elementos más adecuados para comprender los resultados y, posteriormente, realizar inferencias más adecuadas.

Además, analizar políticas a partir de la perspectiva de textos como discurso y desde la subjetividad de los actores es determinante. Esto se debe a que en los documentos de política se establece el alcance de acción para la educación, y, por otro lado, la participación de los actores permite comprender las dinámicas de interpretación y reinterpretación que germinan al interior de las escuelas.

Por último, una fortaleza de este libro es que permite visibilizar el trabajo colaborativo e interinstitucional. Sin embargo, a la luz de lo evidenciado, es imprescindible incorporar a más estudiantes, docentes e investigadores de otros estados del país con la finalidad de mantener una perspectiva más amplia de los acontecimientos que las políticas generan en las instituciones, así como de los diferentes actores que participan en la formulación y recontextualización.

Valoración personal

La obra en conjunto recupera la visión plural de estudiantes de posgrado y destacados académicos con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnología con respecto a líneas genéricas y específicas de investigación. Asimismo, una de las virtudes que tiene este libro es la incorporación de estudiantes de posgrado como autores; esta oportunidad para los que están interesados en la investigación educativa, especialmente en el análisis de políticas, reformas o programas, tiene un gran significado, puesto que no se nace siendo investigador; un buen investigador se forma a través de hábitos de lectura, que incluye metodología de la investigación, artículos de investigación, libros, capítulos de libros y tesis, pero también a través de la práctica. La investigación es para aquellas personas que asuman esta meta intelectual (Cifuentes-Gil, 2011).

Además, la lectura de *Políticas, programas y reformas educativas: Significaciones y recreaciones* también llevó al reseñador a plantearse la siguiente interrogante: ¿Qué le faltó integrar al libro? Se identificó un notable vacío de producción en el subsistema de EMS y Educación Superior (ES). En el caso de EMS, solo se

encontraron dos trabajos: el primero realizado por Jaramillo, en Veracruz, y el segundo por Flores, en Baja California. Respecto de la ES, también se identificaron dos investigaciones: la primera corresponde a Cordero y León, mientras que la segunda es de García, Córdova y Martínez; ambas se desarrollaron en BC. Por ende, este resultado invita a estudiantes de posgrado, académicos e investigadores a interesarse en documentar los cambios educativos que han experimentado y experimentarán ambos subsistemas.

Otra pregunta que surge con respecto a la educación superior, ¿qué sucede con los demás subsistemas educativos?; por ejemplo, las universidades públicas estatales, interculturales, y para el Bienestar Benito Juárez, así como la escuela normal. En este último subsistema vale la pena preguntarse, ¿qué impidió incorporar investigaciones que documenten la reforma de 2018 de la educación normal y el diseño de planes y programas de estudio en los diferentes estados?, ya que el cambio de plan de estudio 2012 a 2018 provocó conflictos y resistencias en algunas normales del país. Por esta razón, queda a consideración de quienes estén dispuestos a documentar esta reforma desde su inclusión en la agenda, formulación, implementación y evaluación (Subirats, Knoepfel, Laure y Varone, 2008; Roth, 2014), o a partir de la voz de los actores federales y estatales como tomadores de decisiones, así como de los actores de la educación, quienes recontextualizan y adaptan las políticas en las escuelas (Ball, 1993).

En este sentido, la estructuración de este libro posibilita la generación de futuras líneas de investigación. Este aspecto fue mencionado por algunos autores al finalizar las conclusiones. Un claro ejemplo puede ser el proceso de co-diseño curricular de los contenidos en la educación básica y escuela normal, a partir de los textos de política, los cuales son marcadores histórico-políticos, en virtud de que evidencian cambios conceptuales y epistemológicos, tal como lo plantean Malaga, Tinajero y Páez. Además, estos textos delimitan las direcciones de formación, atención y desarrollo educativo en México. Ante ello, será enriquecedor para quienes estén interesados en temas relacionados con políticas, programas y reformas, integrar procesos analíticos innovadores que fortalezcan sus investigaciones y, de esa manera, alentar al desarrollo de investigación en el campo pero con un uso consistente de un enfoque teórico (Roth, 2014).

Finalmente, este libro se destaca como un proyecto de investigación con una excelente reflexión y planificación. Esto se denota en la estructura y contenido de la obra, ya que, al comenzar su lectura, transporta al lector a

un mundo distinto, y lo hace reflexionar e interrogarse sobre el plano de la política como texto y la política como discurso. Además, puedo decir que el trabajo de Malaga, Tinajero y Páez cumple con las características de congruencia interna entre el título y el contenido de los capítulos. Por estos motivos, invito al público lector a consultar esta obra de manera gratuita en formato digital o a adquirirla impresa, para sumergirse en un panorama abundante de nuevas formas de analizar políticas educativas en su pluralidad epistemológica, metodológica, teórica y empírica.

Notas

¹ En adelante, en este trabajo se empleará el masculino con el único objetivo de hacer más fluida la lectura, sin menoscabo de género.

² El SIDE fue creado en septiembre de 2018 por los miembros del cuerpo académico DIPE con el propósito de estimular el diálogo y fomentar

la reflexión entre la comunidad académica dedicada a la investigación en educación, a partir de interrogantes sobre el estado actual de la educación en el país. Este espacio se reconoce como un lugar para promover el desarrollo académico, profesional e intelectual.

Referencias

- Ball, Stephen (1993). "What is policy? Texts, trajectories and toolboxes". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 13, núm. 2, pp. 10-17. <https://doi.org/10.1080/0159630930130203>
- Cifuentes-Gil, Rosa María (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Noveduc.
- SEP (2022a). "Acuerdo número 16/08/22 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestras y maestros de educación básica", *Diario Oficial de la Federación*, 29 de agosto. Disponible en: https://dgesum.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/ACUERDO_16_08_22.pdf
- SEP (2022b). "Anexo del Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria", *Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto. Disponible en: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf
- Roth, André Noël (2014). *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*, Bogotá: Aurora Ediciones.
- Subirats, Joan; Knoepfel, Peter; Laure, Corinne y Varone, Frédéric (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas*, Barcelona: Ariel Ciencia Política.

Reseña recibida: 23 de mayo de 2024

Aceptada: 24 de mayo de 2024

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

revista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Por medio del presente documento, los que suscriben [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], sometemos este trabajo para evaluación y publicación a la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–. Asimismo, declaramos bajo protesta de decir verdad, que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Que parte de su contenido no ha sido previamente difundido en algún otro medio e idioma.
- c) Que el documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Para el proceso de investigación y redacción del documento, se contó con prácticas éticas científicas de investigación.

-
- e) Aceptamos la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial (ver Criterios de evaluación).
- f) Todos los autores somos responsables del contenido; y el primer autor (nombre) asumo la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; y los demás autores fuimos responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Asumimos la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que nos comprometemos también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se hayan presentado conflictos de intereses en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por parte de los autores, indicamos que los acuerdos fueron: XXXXXX.
- i) Que el trabajo presentado contó con el financiamiento de (indicar instituciones o nombre del fondo).
- j) La información recuperada de trabajos previos dentro del texto, fueron debidamente citados mediante citas textuales y paráfrasis mediante la norma Harvard. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, excluimos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC y al equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
- k) Reconocemos que, en caso de que nuestra contribución sea aceptada para publicación, será difundida por primera vez en la RMIE, la cual cuenta con una política de acceso abierto, y será difundida bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la revista, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

-
- l) En caso de que sea aprobada nuestra contribución, respetamos la fecha designada por el Comité Editorial para la publicación del texto.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los _____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 1/AUTOR DE CORRESPONDENCIA]

ORCID ID:

Institución de adscripción:

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 2]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

[Nombre completo y firma autógrafa del AUTOR 3]

ORCID ID:

Institución de adscripción

Dirección postal:

Teléfono:

Correo electrónico:

Forma de colaboración en la investigación y redacción del documento:

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CARTA DE CESIÓN DE DERECHOS

Ciudad, país, día, mes, año

Dra. Yazmín Margarita Cuevas Cajigar
Directora
Revista Mexicana de Investigación Educativa
Consejo Mexicano de Investigación Educativa

rrevista@comie.org.mx

T y F: +52 (55) 3089 2815 y +52 (55) 5336 5947

Dirección postal: General Prim 13,
colonia Centro, 06010, Cuauhtémoc,
Ciudad de México, México

PRESENTE

Con fundamento en lo dispuesto en los artículos 30, 31, 33, 123, 124, 125, 126, 127, 128 y demás aplicables de la Ley Federal del Derecho de Autor, los que suscriben, [*Nombre de autores*], en calidad de auto(res) exclusivo(s) del artículo/reseña crítica [*Título en español (Título en inglés)*], el cual fue postulado el día XX del mes XXX del año XXX, y que fue aprobado para su publicación el día XX del mes X del año XXX en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* –editada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC–, declaramos bajo protesta de decir verdad, que este trabajo:

1. Es original.
2. Para su realización, tanto en el proceso de investigación como en el de la redacción del documento, se contaron con prácticas éticas científicas.
3. Es inédito, por lo cual no ha sido postulado de forma simultánea a otras revistas y no ha sido difundido en otras plataformas y/o medios, ni en otro idioma.

4. Que las imágenes, gráficos y tablas dentro del documento son de nuestra autoría y, en caso de que sean de otros trabajos, contamos con los permisos necesarios para su reutilización.
5. La información recuperada de trabajos previos dentro del texto fue debidamente citada mediante citas textuales y paráfrasis con las indicaciones señaladas el Instructivo para autores de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Por lo que en caso de que se presentara alguna impugnación, demanda o reclamación sobre la autoría de la presente contribución, asumimos la responsabilidad legal y económica de esta y, al mismo tiempo, exoneramos de cualquier responsabilidad legal y económica al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC y al Equipo Editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
6. Asumimos toda responsabilidad legal y económica del contenido y opiniones incluidas en el trabajo publicado, así como de las consecuencias derivadas de la publicación del mismo.
7. Todos los autores participaron de forma activa en el proceso de elaboración del documento y se dan los créditos correspondientes.
8. Aceptamos los resultados derivados de la revisión editorial y de los árbitros, por lo que realizamos las modificaciones requeridas.
9. Aprobamos la totalidad del contenido y la versión editada por el equipo editorial de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.
10. Aprobamos la fecha designada para la publicación del texto.
11. Conocemos la política de acceso abierto de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* y aceptamos que nuestro artículo se difunda bajo la licencia Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial (CC BY-NC 4.0 Internacional), que permite a terceros copiar y redistribuir el contenido en cualquier formato, así como reutilizar la información de la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, siempre que se reconozca la autoría de la información y se indique de forma explícita que esta fue publicada por primera vez en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, asignando los vínculos correspondientes a la primera versión publicada del documento en esta publicación.
12. Que la publicación de nuestro artículo/reseña crítica en esta revista es sin fines de lucro, persiguiendo la difusión de conocimiento científico y cultural, por lo que no se genera ninguna regalía o remuneración económica por parte del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

De acuerdo con lo anterior, cedemos los derechos patrimoniales de nuestro trabajo –y todos los elementos incluidos en él– al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, para llevar a cabo la primera publicación del documento en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, así como autorizamos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC, la reproducción de este por tiempo indefinido en cualquier medio, formato, versión e idioma, así como en las bases de datos y colecciones en las que se encuentra indizada la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

Para constancia de lo anteriormente expuesto, se firma esta declaración a los ____ días, del mes de _____, del año _____, en la ciudad de _____, país.

ATENTAMENTE

Nombre completo: [AUTOR 1]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

Nombre completo: [AUTOR 2]

Fecha de nacimiento: _____

Lugar de nacimiento: _____

Nacionalidad actual: _____

Pasaporte o RFC: _____

Domicilio: _____

Teléfonos oficina: _____ Teléfono celular: _____

Correo electrónico: _____

Firma autógrafa

NOTA: TODOS los autores deben firmar la presente carta y otorgar sus datos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Proceso para el dictamen de textos en RMIE

Los textos sometidos a dictamen para su posible publicación en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) son evaluados en tres fases:

- 1a) *Evaluación del equipo editorial y la dirección de la RMIE.* Comprende la verificación de formato (extensión, estructura y bibliografía), así como una apreciación general de pertinencia temática (si es una investigación educativa y/o de interés para la revista en este momento) y calidad de redacción, y una valoración global de la calidad científica del texto y su aporte al campo temático en que se inscribe. Los textos que no satisfacen alguno o varios de estos elementos pueden ser rechazados en esta etapa.
- 2a) *Evaluación del Comité editorial.* La dirección de RMIE distribuye los manuscritos enviados entre los integrantes del Comité Editorial, quienes los eligen según su interés o área de especialidad. La evaluación en esta fase puede aceptar o rechazar textos. En caso de aceptación, se solicita al evaluador la propuesta de posibles lectores para realizar el dictamen académico formal.
- 3a) *Dictamen académico doble-ciego.* Los textos aprobados en etapa anterior son enviados a dictaminadores pares académicos, quienes toman la decisión final sobre la publicación o no de los manuscritos enviados. Generalmente dos dictaminadores se encargan de esta tarea y en caso de discrepancia se solicita un tercer dictamen.

Las dos primeras etapas no constituyen una evaluación de fondo que deba ser argumentada con amplitud; ello corresponde a los dictaminadores. Las

evaluaciones del equipo editorial, la dirección de la revista y su Comité Editorial son un control de calidad, útil para seleccionar los trabajos que mejor se ajustan a las características, objetivos y perfil académico de la RMIE y, ya sea en la primera o en la segunda fase, siempre comprende la verificación de la originalidad del texto mediante software antiplagio.

La RMIE seguirá el mismo procedimiento para la distribución de manuscritos al Comité Editorial (incluirá al Consejo Editorial, si fuese necesario por el volumen de textos a dictaminar). En esa etapa se espera de los integrantes del Comité: *i*) una decisión (artículo no publicable o artículo para ser dictaminado), *ii*) la expresión de una razón principal en caso de rechazo, y *iii*) la sugerencia de dictaminadores académicos para los textos que superen los primeros filtros.

Criterios de calidad

El criterio fundamental que orienta la selección de textos para ser dictaminados es su calidad académica. En este sentido, los trabajos propuestos a la RMIE implican un avance en la comprensión de los fenómenos estudiados; se ubican en los debates actuales de los temas analizados; incorporan una discusión conceptual; incluyen referencias a otras experiencias y estudios sobre el tema; valoran los resultados de otros estudios, y presentan una bibliografía pertinente y actualizada, como se precisa con más detalle en el siguiente punto (Criterios de contenido). Se consideran, además, los siguientes criterios:

- a) Pertinencia.* Los artículos de investigación para la RMIE deben abordar una problemática educativa específica, que puede corresponder a cualquier área o campo de la investigación en educación, así como a cualquier enfoque conceptual o metodológico de la misma. El contenido debe permitir identificar el área temática a la que corresponde la investigación. Se considera prioritaria la publicación de textos que contribuyan al avance del conocimiento en las disciplinas de la investigación educativa.
- b) Relevancia.* Se considera prioritaria la publicación de trabajos de investigación que analicen temas, condiciones y problemáticas educativas contemporáneas, y cuyos resultados contribuyan a su comprensión, a

la argumentación crítica fundada, e incluso al diseño de alternativas y soluciones.

- c) *Alcance*. Son aceptables estudios macro o micro, comparativos o de caso. También son aceptables evaluaciones y reportes analíticos de intervenciones y sistematización de experiencias, desarrollo de metodologías, instrumentos, técnicas o tecnologías, siempre y cuando incluyan datos originales sobre su aplicación. En el caso de instrumentos, es imprescindible señalar las fases para su construcción (o adaptación) así como los métodos de confiabilidad y validez utilizados, y los resultados obtenidos en cada fase.

Criterios de contenido

Se espera que los artículos de investigación propuestos a la RMIE satisfagan requisitos básicos de la comunicación académica del género. Principalmente los siguientes:

- a) *Presentación del problema*. El texto debe hacer una presentación clara del problema u objeto de estudio, así como de los objetivos o preguntas de investigación, contexto, relevancia del estudio, entre otros elementos.
- b) *Revisión de la literatura relevante*. El texto debe incluir una revisión general o específica del “estado del arte” del conocimiento del tema de estudio, así como la referencia a los estudios relevantes sobre el mismo. Asimismo, el texto debe presentar y discutir los principales elementos conceptuales o teóricos que dan sustento al análisis del problema u objeto de estudio. La revisión de la literatura y el encuadre conceptual del texto puede estar incluido en la sección introductoria o bien en una sección específica.
- c) *Presentación de la metodología*. El texto debe describir con claridad, y de preferencia justificar, el procedimiento metodológico seguido en la investigación. Según la metodología empleada, se debe incluir la presentación de las técnicas, modelo(s), validez estadística de muestras, procedimientos e instrumentos para la recolección de datos, estructuras de códigos y categorización de datos, entre otras posibilidades.

d) *Presentación y análisis de resultados.* El texto debe incluir la presentación de los principales resultados y hallazgos de la investigación, así como el análisis de su significado en términos del marco conceptual correspondiente y del problema de investigación planteado.

e) *Conclusiones.* Los textos deben incluir una sección de conclusiones, que puede tener otra denominación, pero su contenido debe presentar respuestas a las preguntas o hipótesis de la investigación, así como las principales consecuencias teóricas y, en su caso, prácticas de los resultados.

Criterio de forma

Los artículos de investigación presentados a la RMIE deben satisfacer los criterios de forma exigibles a un trabajo académico de alta calidad: redacción clara, coherencia argumental, uso adecuado de elementos gráficos (tablas y figuras), pertinencia y actualidad de las referencias bibliográfica, entre otros aspectos (ver Instructivo para autores).

Resultado de la evaluación

El resultado de la dictaminación puede ser, según la guía de dictamen:

- 1 Aceptado (con modificaciones menores)
- 2 Condicionado a una revisión y nueva presentación en el siguiente mes a la recepción del dictamen
- 3 Rechazado

En caso de que los dictámenes no sean coincidentes la resolución será:

- 1 – 2 Valdrá 2 (se pedirá que se incorporen las modificaciones propuestas)
- 1 – 3 Se enviará a un tercer árbitro; al haber tres lectores y dos de ellos hayan dado un dictamen similar (según este criterio) se descartará el dictamen disidente
- 2 – 3 Valdrá 3

Los dictámenes son inapelables.