



Registrarse

Entrar

Todos los Campos

Buscar

Acerca de

Equipo editorial

Políticas de la editorial

Envío de Manuscrito

Estadística básica

Contacto

Más números

Anuncios

Inicio / Más números / Vol. 6 Núm. 18 (2024): Revista RedCA (febrero-mayo 2024)

DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v6i18>

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA

Volumen. 06
Número. 18
(febrero-mayo 2024)

ÍNDICE

Los oficios de comisión como instrumento disciplinario en los facilitadores de bachillerato digital.....	1-22
Adrián Flores-Báez	
Las Características de la Comprensión de la Filosofía en Estudiantes de un Doctorado en Educación.....	23-29
Fernando González-Luna	
Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro.....	30 - 62
María Alejandra Riego-Gaona, Martha Patricia Bocanegra-Fuentes	
Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica.....	63 - 90
Cecilia Matilde Cámara-Ulloa, Alejandra Platas-García	
Calidad de la dieta y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria.....	91 - 101
Fernando Carreto-Guadarrama	
La Formación de la educación de sordomudos a través de la historia en la Ciudad de México de 1867–1993.....	102 - 131
Anatali Cruz-Hernández	
Aplicaciones neuroeducativas para la adquisición de segundas lenguas en España.....	132 - 150
María Pilar Ortega-Jorge, Asli Cazorla-Milla	
Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?.....	151 - 166
Ramiro Alfredo Torrico Irahola	
Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal.....	167 - 185
Dora Elizabeth Granados-Ramos, Sandy Martínez-Figueiras, Saraí Morales-Díaz	
Deserción de alumnos universitarios pertenecientes a la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos de la Universidad Autónoma del Estado de México.....	186 - 207
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal, Fernando Carreto-Bernal, Francisco Platas-López	

Recorrido histórico por los posgrados en México y doctorados en línea 2022.....	208 - 236
---	-----------

José Antonio Villalobos López

Los oficios de comisión como instrumento disciplinario en los facilitadores de bachillerato digital

Adrián Flores-Báez

Bachillerato General Digital del Estado de Puebla, México

adflbz2@gmail.com

Recepción: 12 de diciembre del 2022

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

La investigación es un intento por comprender el poder disciplinario que se da en los bachilleratos digitales rurales entre los responsables administrativos y sus docentes a cargo desde la perspectiva de los “cuerpos dóciles” de Foucault. El texto muestra las medidas disciplinarias que usan los responsables administrativos para que los docentes a su cargo realicen el comportamiento esperado. El estudio abarcó dos bachilleratos digitales rurales de la Sierra Mixteca del estado de Puebla, integrados por un responsable administrativo y dos docentes cada uno. El método utilizado fue la entrevista a profundidad. Los resultados muestran que los responsables administrativos recurren al oficio de comisión para imponer una orden o tarea al docente bajo su propio criterio y que ésta se realice sin objeción. Dicha tarea desde la perspectiva de los docentes implica una mayor dedicación y tiempo extra de trabajo normal, que tiene por resultado eliminar el tiempo dedicado a sus tareas como docentes frente a grupo. La comisión es asumida por los docentes como una orden que no se puede desacatar pero que sirve como herramienta de negociación cuando se presentan circunstancias que obliga a los docentes a recurrir a hacer uso de permisos de inasistencia como llegar tarde al trabajo, ir a consulta médica, salir temprano del trabajo por cuestiones personales, y que éstos tratan de evitar usar porque implican un descuento salarial, lo que da lugar a tratos y a comportamientos que dan forma a las relaciones de poder que se dan en el bachillerato digital.

Palabras clave: relaciones de poder, disciplina, responsable administrativo, facilitador, bachillerato digital,

Commission Document as a disciplinary instrument in Digital High-School facilitators

Abstract

The research is an attempt to understand the disciplinary power that occurs in rural digital high schools between the responsible administrators and their teachers from the perspective of Foucault's "docile bodies". The text shows the disciplinary measures used by the administrative managers so that the teachers in their charge carry out the expected behavior. The study covered two rural digital high schools in the Sierra Mixteca in the state of Puebla, made up of an administrative manager and two teachers each. The method used was the in-depth interview. The results show that the administrative managers resort to the commission document to impose an order or task on the teacher at their own discretion and that this is done without objection. Said task from the perspective of the teachers implies a greater dedication and extra time from normal work, which has the result of eliminating the time dedicated to their tasks as teachers in front of a group. The commission is assumed by the teachers as an order that cannot be disregarded but that serves as a negotiation tool when circumstances arise that force teachers to resort to using absence permits such as being late for work, going to a doctor's office, leaving work early for personal reasons, and that they try to avoid using it because they imply a salary discount, which gives rise to deals and behaviors that shape the power relations that occur in the digital high school.

Keywords: power relations, discipline, principals, facilitator, digital high-schools.

Introducción

Para Foucault (1979) las relaciones de poder se articulan entre sujetos libres, donde se emplean técnicas de amaestramiento, procedimientos de dominación y sistemas de obediencia. El ejercicio del poder, para este autor (1981), radica en conducir o guiar la posibilidad de conducta y disponer la posible consecuencia. Deleuze (1987) señala que el poder para Foucault actúa sin el consentimiento del otro y se diferencia de la violencia, la cual somete al sujeto impidiendo que éste tenga opciones. Sin embargo, en las relaciones de poder se puede hacer el uso de la violencia y el consentimiento como dispositivo o resultado del ejercicio del poder, pero no representan la naturaleza de éste. Revel (2009) al respecto de los dispositivos menciona que son un conjunto de

estrategias y conforman los operadores materiales del poder y pueden ser técnicos, científicos, políticos o estéticos.

Entre los dispositivos de poder se encuentra la disciplina y la vigilancia para Foucault, los cuales garantizan la obediencia y la economía de los gestos y el tiempo. La disciplina está compuesta por “métodos que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2002, p. 141). En este sentido, la disciplina permite fabricar cuerpos sometidos y ejercitados “cuerpos dóciles”. Ocupa ésta el espacio y la distribución de los sujetos, pues impone un orden que economiza la vigilancia, la dominación, controla las actividades a través: del empleo del tiempo y calidad del mismo; la relación del gesto y la actitud como condición de eficacia y rapidez y la relación del cuerpo con el objeto.

Respecto a la vigilancia, Foucault menciona que es una parte del poder disciplinario que constituye un control intenso y continuo que acompaña en su totalidad el proceso de trabajo, la rapidez de éste, la producción, las habilidades de los hombres, sus actividades y conducta. Además, la vigilancia requiere de un personal especializado, presente a todo momento, que se diferencia del obrero. De esta manera, la vigilancia es jerárquica, continua y funcional, haciendo al poder disciplinario un poder múltiple, indiscreto y discreto. Debido a que este poder está en todo el espacio y los que controlan son controlados también, se dice que es indiscreto; y debido a que funciona permanentemente, sin violencia, fuerza o excesos se dice que es discreto. El panóptico, según Foucault (2002), es el dispositivo de vigilancia por excelencia utilizado en hospitales, talleres, escuelas y prisiones. Y se utiliza para imponer una tarea o conducta a un conjunto de individuos, ya que garantiza la economía y la eficacia del poder.

En el ámbito educativo, existen pocos estudios que retoman la idea de cuerpos dóciles de Foucault (2002), entre ellos se encuentran: los trabajos de Scharagrodsky (2005 y 2009) Scharagrodsky y Southwell (2007) en los que se analiza cómo la escuela y sus profesores moldean el cuerpo del estudiantado desde las materias y la actividades que se realizan al interior del espacio educativo; la investigación de Hernández (2006), quien estudia los dispositivos de poder: discurso, disciplina, vigilancia y castigo, que los profesores usan en sus alumnos de manera normalizada y el estudio de Martínez (2013),

el cual examina los discursos y las prácticas sobre el cuerpo y que dan base a la llamada educación estética.

En este trabajo, se trata de comprender las relaciones de poder a través de las ideas de Foucault, que se gestan en la interacción inherente entre docentes y responsables administrativos, donde se presentan un conjunto de técnicas, instrumentos, procedimientos que incitan conductas, suscitan fuerzas y producen sujeción en éstos.

Metodología

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo pues se busca explorar y comprender la percepción de los participantes (Creswell, 1997) sobre las medidas disciplinarias impuestas para realizar una tarea. Para ello, se recurre a la entrevista a profundidad (Vasilachis, 2006), la cual nos permite recopilar información sobre el comportamiento, actitud y percepción de los participantes.

Para esta investigación se seleccionó dos bachilleratos digitales rurales de la Sierra Mixteca Poblana compuestos por tres docentes cada uno, con las siguientes características:

- Un docente que es al mismo tiempo responsable administrativo y tiene formación en educación secundaria
- Un docente con formación diferente a la educación
- Un docente con formación diferente a la educación que se actualiza en la plataforma de formación continua oficial

Es importante señalar que el bachillerato digital rural poblano se crea en el año 2012, bajo la premisa de cumplir con el objetivo de hacer obligatoria la educación media superior mexicana (DOF: 09/02/2012), siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) con el fin de ampliar la cobertura del bachillerato a bajo costo en zonas rurales alejadas (SEP-OCDE, 2013). Esta modalidad de educación, operaría a contraturno en instalaciones de educación básica prestadas con un docente por cada 25 alumnos por grado, impartiendo todas las asignaturas del mapa curricular del bachillerato utilizando las TICs. De esta forma, el docente de bachillerato digital debe de tener determinadas competencias que

le permitan proveer los aprendizajes pertinentes y de calidad, así como abordar las necesidades del contexto y solucionar situaciones emergentes (DOF: 29/10/2008).

Participantes

Para esta investigación los participantes son seis, dos responsables administrativos y cuatro docentes:

- Bachillerato 1:
 - Una responsable administrativa con licenciatura en educación secundaria con especialidad en comunicación (R1)
 - Un docente con licenciatura y maestría en Historia (D1)
 - Una docente con licenciatura en Inglés con más de 8 cursos de actualización docente (D2)
- Bachillerato 2:
 - Un responsable administrativo con licenciatura en educación secundaria con especialidad en biología (R2)
 - Una docente con licenciatura y maestría en psicología (D3)
 - Una docente con licenciatura en informática con más de 8 cursos de actualización docente (D4)

Se realizaron por bachillerato dos entrevistas, en el horario solicitado por los participantes como lo recomienda Amezcua (2015) para generar un clima de confianza. Para la primera entrevista se creó una guía de preguntas abiertas que retomaban las actividades docentes encomendadas por los responsables administrativos y la forma en qué se llevaban a cabo. De las respuestas obtenidas de los dos bachilleratos, se encontraron las siguientes temáticas comunes: 1. El significado de una comisión, 2. El oficio comisión como una forma de delegar las funciones y 3. Las consecuencias de ejecutar la comisión. De esta forma, en la segunda entrevista, se buscó ampliar dichas temáticas a través de los comentarios de los participantes sobre el cumplimiento de comisiones.

El tiempo de realización entre la entrevista uno y la dos fue de tres meses, debido a las actividades de los participantes. Por lo que se tuvo tres momentos de análisis. En el primer momento se identificaron las temáticas señaladas arriba, que dieron

pauta a la realización de la guía para la segunda entrevista. En la etapa dos, se procedió a desplegar las condiciones en las que los participantes ejecutan la comisión y la percepción que tienen éstos de ella. Y en el tercer momento se desarrolló un trabajo de profundización en cada tema y de la redacción del informe en el que se organizaron los temas y los subtemas identificados con el fin de mostrar lo que representa una comisión para los docentes entrevistados

Resultados

Los resultados obtenidos permiten visualizar las formas en que los participantes actuaron durante las situaciones en las que se vieron obligados a realizar una tarea u orden. Los participantes concuerdan en que el oficio comisión es la forma en que una tarea u orden se debe realizar ya sea que se esté de acuerdo o no con ella o sea acorde a su perfil.

1. El significado de la comisión

La comisión como orden del responsable administrativo tienen sustento en el Artículo 25, fracción VI, del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (RCGTPSEP) de México, que dice: “obedecer las órdenes e instrucciones que reciban de sus superiores en asuntos propios del servicio. Una vez cumplidas expresarán las objeciones que ameriten” (DOF, 29/01/1946).

Las comisiones en ambos bachilleratos son dadas a criterio de los responsables administrativos. Éstas son formalizadas a través de un oficio e implican una dedicación aparte de la labor de dar clase. Debido al doble papel de los responsables administrativos, éstos optan por repartir comisiones entre la planta docente según las necesidades de la escuela y a su propio criterio. Existen comisiones fijas o que se pueden distribuir desde el comienzo del año escolar y corresponden principalmente a los programas federales y estatales (tutoría, becas, deserción escolar); comisiones temporales que se van asignando y que tienen una duración de semanas o días (PLANEA¹, concursos deportivos o culturales, Día Naranja², alfabetización) y

¹ PLANEA son las siglas del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes, el cual se materializa en una prueba estandarizada que se aplica a los jóvenes de 15 años con el fin de conocer “en qué medida el estudiantado logra dominar un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la Educación Media Superior, en dos campos de formación: Lenguaje y Comunicación y Matemáticas” (SEP, 2022).

comisiones emergentes ya sea por un evento natural (sismo, inundación, sana distancia) o necesidad del bachillerato (vigilar en los recesos, hacer el aseo, maestro de guardia).

La comisión, desde la perspectiva de los docentes, representa mayor trabajo y una pérdida del tiempo dedicado a dar clase y desde la mirada de los responsables administrativos, es algo que se tiene que cumplir para asegurar el derecho a la educación. De esta manera, se encuentra dos formas de comisionar al personal docente por parte de los responsables administrativos que se resumen en las siguientes frases: “el poder del oficio-comisión” (R1) y “hay que delegar funciones” (R2).

“El poder del Oficio-comisión”

Desde la formación académica de R1 y R2, el oficio-comisión representa una compensación sobre los docentes frente a la formación académica: “Ellos están mejor preparados, yo soy normalista, todo me debaten pero con la comisión, lo hacen porque es una orden oficial” (R1); “Yo soy fundador de bachillerato y con eso me gané la dirección. No me da tiempo de prepararme, actualizarme. Es mucho trabajo de papeleo como para seguir estudiando y mis maestros están bien preparados. Por eso cuando no hay de otra, cuando no puedo convencerlos, les hago su oficio-comisión y zaz, se acabó, ese es el poder del Oficio-comisión” (R2). Desde la mirada de los docentes, lo anterior busca: “justificar el poco profesionalismo” (D1), “No querer actualizarse” (D2), “Ignorar las reformas educativas” y “Reproducir órdenes sin contemplar el contexto escolar” (D4).

“Hay que delegar funciones”

Desde la mirada de R1 y R2, el oficio comisión representa una forma de aligerar la carga administrativa del responsable administrativo: “Son muchas cosas que nos manda Secretaría y que sólo quitan tiempo y pues ni modo, hay que cumplir. Y eso nos distrae de que los alumnos aprendan y a mí me saturan de reportes que termino repartiendo el trabajo para poder cumplir” (R1), “A pesar de que en mi bachillerato hay poca matrícula, hay demasiados programas que hay que llevar. Algunos los manejo yo, pero

² El Día Naranja forma parte de “una gran campaña nombrada Campaña Naranja ÚNETE, puesta en marcha en 2008 por el Secretario General de la Organización de las Naciones Unidas y que tiene el objetivo de generar consciencia para prevenir y erradicar la violencia contra las mujeres y niñas” (CONAVIM, 2023). Y en las escuelas mexicanas el día 25 de cada mes se realizan actividades referentes a la No violencia hacia las mujeres.

hay otros, que por tiempo, los comisiono a los compañeros, porque yo solo no puedo llevar todo: dirección, dar clase, atender a padres, ver a los alumnos, programas estatales, federales, calificaciones, no, no se puede, por eso hay que delegar” (R2). Lo anterior para los docentes representa: “Saturación de trabajo administrativo, que no es propio del docente y que impide dar clases” (D1), “Una forma en que la directora no haga su trabajo” (D2), “Una pérdida de tiempo en la que se tiene que elaborar reportes y sacar evidencia y que es chamba del director” (D3) y “Una molestia, una estrategia de los directores para hartarte y hacer el trabajo que no quieren hacer” (D4).

2. El oficio comisión como una forma de delegar las funciones

Considerando lo anterior, la comisión funciona como un instrumento que permite llevar un determinado funcionamiento del centro educativo a través de la distribución del trabajo académico y administrativo por parte del responsable administrativo. Dicho funcionamiento lleva como consecuencia enfrentamientos o desacuerdos. Para los docentes existen dos comisiones que provocan enfrentamientos con el directivo: a) Tutoría y b) Atención a padres de familia.

a) Tutoría

La tutoría “es un proceso de acompañamiento personalizado que tiene como objetivo mejorar el rendimiento escolar, atender problemas escolares y desarrollar hábitos de estudio y trabajo para evitar la reprobación, el rezago y el abandono escolar” (SEMS, 2017). Como comisión, la tutoría para los responsables administrativos representa: “una carga de trabajo extra, porque ahora hay que preocuparse por lo que le pasa al alumno y por qué no aprende” (R1) y “una dedicación de tiempo que no permite avanzar con la documentación que pide SEP” (R2). Considerando lo anterior, la Tutoría es delegada a un docente, quien se encarga de monitorear a todo el alumnado. De esta forma, los tutores, a través de la plática, encuentran los motivos por los cuales el alumnado baja su rendimiento, y los clasifican en dos: problemas de aprendizaje y problemas económicos familiares.

Así, el tutor, al platicar con el alumnado, establece una conexión de empatía que refleja en el alumnado en seguir las instrucciones o recomendaciones y entre los docentes una posición que permite “manejar a los chicos” (D1), “convencerlos” (D2),

“protegerlos” (D3) y “cuidarlos” (D4). Esto para los responsables administrativos representa una problemática, ya que mencionan que les “resta autoridad” (R1) y “(me) hace ver como el malo” (R2). La problemática radica según los docentes tutores en que las estrategias de acompañamiento: a) “implican cuestiones administrativas que el directivo no quiere tomar porque hay que generar un plan de trabajo que se tiene que dar de alta en el sistema y termina siendo contraproducente, administrativamente, ya que se puede caer en ser una escuela focalizada y eso conlleva más trabajo administrativo y nos avienta la bolita para que entre docentes se lleguen a acuerdos y el alumnado pueda pasar sus materias sin hacer cambio alguno en el aspecto administrativo y contextual” (D2) y b) “se relacionan con el aspecto económico del alumnado, ya que cuando éste trabaja y estudia no puede cumplir con las tareas y trabajos de igual forma que el alumno regular, que asiste. Esta situación no puede sólo arreglarse con el docente y el alumno pues tiene que ver con la forma de atención al alumnado y eso nos lleva a plantear un plan de trabajo que contemple los aprendizajes esperados, el contexto de la comunidad, la organización escolar y curricular del plantel, la planeación didáctica, pero eso es sólo teoría porque en la práctica el directivo se limita a decir que <<cumplan con lo mínimo o que mejor se vayan, porque ya hay mucho trabajo como para aumentarle>>” (D4).

Desde la perspectiva de los docentes frente a grupo la tutoría es una forma de canalizar al alumnado que no se presenta a clase: “de repente, los días de examen se presentan alumnos que no han venido y llegan diciendo que ya hablaron con la directora y que van a hacer su examen, a lo que se le responde que hablen con el tutor para arreglar su situación” (D1) y “hay jóvenes, principalmente los que trabajan que asisten de vez en cuando a la escuela, aunque se les da el trabajo, sus guías, no las hacen y luego quieren que los evaluemos con un trabajo extra. Pero eso no está bien, lo mejor es que regularicen su situación con el tutor y después se presenten a clase, como todos sus compañeros” (D3).

En lo anterior, la comisión de tutoría tiene la función de regularizar las situaciones de los alumnos que no se presentan a clase de una forma personal por el tutor, ya que administrativamente el seguimiento a través de planes de acompañamiento no se da debido a la carga de trabajo. Ante esta problemática los tutores mencionan: a) “para evitar un conflicto de lo que se debe hacer y lo que se puede hacer con el director

y con el docente, opto por tomar la guía de estudio de los docentes y ayudar, y en varios casos casi hacer las actividades y así, los alumnos puedan seguir sus estudios. Es la mejor solución que he encontrado. Antes quería hacer todo como se debe de hacer, pero eran unos pleitazos con el director, porque al final aunque yo elaborara los programas de seguimiento, él tenía que hacer lo propio frente a SEP, cosa que no realizaba. Y yo insistía con la finalidad de dar el tratamiento adecuado y posteriormente, a tanta negativa y trabajo desperdiciado, lo seguía haciendo para molestar y ver si así, me quitaba la comisión, pero no funcionó y mejor, pues no hago nada y así me la llevo, más tranquilo” (D2) y b) “me harté de elaborar mis programas de seguimiento académico debido a que ninguno se puso en práctica. Todo se arreglaba con una plática entre directivo, alumno y docente de las materias en las que el alumno tenía problemas. Un acuerdo era la solución en el que se estipulaba un trabajo extra. Mi papel como tutor se reducía a preguntar al alumno si ya había llegado a un acuerdo con el docente y a éste solicitar comunicara la calificación obtenida del alumno. Algo frustrante esta situación porque, por no querer hacer la documentación pertinente, se está enseñando al alumno una estrategia de enfrentar y solucionar problemas y no está aprendiendo el contenido propio de las materias” (D4).

b) Atención a padres de familia

Para los responsables administrativos la comisión de atención a padres de familia es un aspecto importante para gestionar recursos y gastos de la escuela como “pago de luz, construcción de aulas, mantenimiento de las instalaciones, faenas para limpiar el terreno que ocupa el plantel” (R1), “financiar la participación en eventos escolares, deportivos o culturales, gastos de papelería de la escuela y cuotas para supervisión” (R2). No obstante, esta comisión es delegada debido a: “echarse el round con los padres para que den su aportación, tener paciencia ya que no hablan todos español y hay que convencer primero a los alumnos para que éstos traduzcan a sus papás” (R1), “convencer a los padres, hacerlos entender de las necesidades que pide Secretaría y de los procedimientos que ésta pone para que el Comité d Padres de Familia participe” (R2).

Dentro del funcionamiento escolar, el Comité de Padres de Familia (CPD), según los docentes comisionados (D2 y D4) en su atención a éstos hay tres puntos en los se presentan confrontaciones con el directivo: a) La tienda escolar o cooperativa escolar, b) los dineros del CPD y c) el programa de Participación Social.

- Tienda escolar o cooperativa

La tienda escolar está regulada por los la Secretaría de Educación Pública estatal a través de la Dirección General de Desarrollo Educativo y la Unidad de Cooperativas y Tiendas Escolares, quienes imponen una serie de requisitos de documentación a las personas interesadas como de alimentos y seguridad sanitaria. Entre éstos, la que causa conflicto es: la solicitud de tienda escolar en el plantel que tiene que avalar el directivo, ya que “representa estar atendiendo a los padres de familia interesados pues buscan evadir los requisitos impuestos y obtener el permiso” (D2), lo que implica “ocupar tiempo de clase o después de clase y desatender al grupo o salir tarde porque el director menciona que es parte de mi comisión y hay que estar explicando y dando razones para seguir los lineamientos impuestos” (D2). Desde la perspectiva del directivo, la tienda escolar implica “lidiar con las costumbres de la comunidad y una pérdida de tiempo porque no entienden el procedimiento a seguir” (R1). Para D1 que los padres no puedan vender dentro de la escuela genera una problemática en la hora antes y después de receso debido “a que los alumnos quieren ir a comprar su alimento para que les dé tiempo de comerlo, pues si no lo compran antes, por la fila de espera que se hace terminan comprando al final del receso y comiendo en la hora de clase” (D1).

Esta situación para D1 y D2 es una repercusión de una decisión de R1, quien por delegar una comisión y no querer atender a los padres de familia genera inestabilidad en la organización escolar y en la forma de dar y recibir las clases: “Si el directivo llevara esta comisión, los padres ya hubieran dejado de insistir, pero el director sólo les dice que se arreglen conmigo, cuando es él quien decide el permiso y nada más nos andamos aventando la bolita” (D2); “El alimento para un estudiante es muy importante y más en la comunidad rural en que los alumnos asisten a la escuela después de ir al campo en la madrugada. Hay días en los que los alumnos no comen y se la pasan durmiendo porque están cansados y así no se puede dar clase. Por eso, los padres insisten en la tienda, pero también hay que ver que el alimento se paga, y que se busca también un beneficio económico” (D1).

- Los dineros del Comité de Padres de familia

Las cuotas monetarias voluntarias están reguladas por el mismo CPD y están destinadas para el mejoramiento de la educación de sus hijos. Este apoyo económico se encuentra

vigilado por la Secretaría de Educación Pública del estado a través de la entrega de un libro de gastos en donde se anota el ingreso de cuotas voluntarias y las notas de los servicios, inmuebles o gastos que se dieron en el plantel. Para los directivos representa “la forma de mejorar el bachillerato” (R1) y “obtener lo que gobierno no da” (R2). La comisión es delegada a un docente debido a: “es mejor no meterse con dinero porque uno queda siempre mal y como están las cosas ahora mejor me limito a exponer las necesidades y ya que ellos decidan” (R1) y “antes la SEP no te pedía tanto papeleo para justificar gastos, ahora hay que justificar hasta cómo llegó una hoja a dirección con nota, por eso mientras menos relación se tenga con el aspecto monetario mejor” (R2).

Para los docentes comisionados esto representa: “una preocupación para justificar gastos porque en las comunidades es muy difícil que las tiendas te den nota, por lo regular siempre se justifican los gastos con notas de remisión o con notas escritas a mano en un papelito y pues eso no está bien. Este es el problema, porque se pide que las cosas se compren en lugares donde les den notas, tickets y eso es hasta la ciudad. Entonces el CPD viene gastando más porque tiene que pagar el transporte y sale todo más caro” (D1) y “un lío de cuentas y de conseguir dinero, sobre todo cuando salen gastos fuera de lo planeado como cooperación para supervisión, para los concursos de zona, para los regionales, que ya gastaron las tintas, que ya no hay papel, que viene supervisión de visita y hay que atenderlos, que la SEP obliga a participar en un concurso, que ya salió un programa estatal que implica comprar cosas para ejecutarlo. Con eso, se termina enojando el CPD porque son gastos que no se contemplaron en la cuota inicial y tienen que pedir más a los padres de familia y pues se tienen que hacer reuniones para convencerlos y el directivo no se encarga de hacerlas, porque me dio la comisión a mí” (D4).

Desde la perspectiva de los docentes no comisionados lo anterior representa: “una carga de trabajo extra, porque cuando vine el CPD lo atiende el docente comisionado. Entonces, yo tengo que vigilar a los grupos de los compañeros. Y pues ya no termino mi clase, me salgo al patio y cuido que no salga nadie” (D2) y “estar atento a que no pase nada, porque a los papás hay que mostrarles cuando vienen que hay clase o a que se vea que hacemos actividades. Como el compañero comisionado tiene que atender al CPD, yo cuido a su grupo, porque la directora atiende a su grupo y al mismo tiempo está haciendo su trabajo administrativo en la dirección. Yo prefiero sacarlos al

patio a los dos grupos y ponerlos a jugar una reta de básquet, porque así conviven y al mismo tiempo están realizando una actividad física. Es preferible a que los tenga encerrados y quien sabe qué pueden hacer ahí dentro solos con las puertas cerradas” (D3).

Lo anterior desde los docentes comisados se refiere a “que la comisión la debe de llevar el director, porque es él quien decide al final las necesidades escolares, los gastos y hacia donde quiere llevar a la escuela y, uno aunque tenga su visión no se puede imponer porque al rato, va a haber problemas porque se hizo algo que no se autorizó por el director” (D1) y “el trato con el CPD es mejor que lo lleve la directora. Hay veces en las que me la paso de mensajero y voy con el CPD y digo que la directora dice y luego al revés. Y a mí me toca escuchar las dos quejas pero ninguno de los dos se las dice de frente. Y es que no se puede tomar una decisión o no hacer la comisión porque si no la cumpla me van a sancionar por desacato y me van a poner una mala nota o hasta un acta administrativa. Así que, pues ni modo, ando como pelota de ping pong” (D4).

- Participación Social

La Participación Social del CPD es un programa estatal que busca “la planeación, el seguimiento y valoración de las acciones educativas a fin de optimizar la calidad del servicio prestado” (SEP Puebla, 2021) a través de acciones que fomenten las actividades recreativas, artísticas y culturales principalmente. Para los responsables administrativos este programa es visto como “la forma en que se puede conseguir más apoyo del CPD para mejorar la infraestructura del plantel” (R1) y “un justificante para financiar los gastos de los concursos de zona y regionales” (R2). Para los docentes comisionados representa “hacer reportes para entregar a SEP” (D1) y “empatar las actividades de la escuela con las que pide el programa para no realizar doble trabajo” (D3). Lo anterior, para los docentes comisionados es un conflicto porque la Participación Social supone “un ejercicio académico, deportivo, cultural que se está evadiendo por minorizar el trabajo que al final como es mi comisión se tiene que hacer como se pueda, para que no me culpen de que no se llevó el programa en la escuela” (D1) y “es algo de lo que debe existir evidencia de que se está haciendo, sin embargo se tiene que ser muy cuidadoso al escoger la actividad porque se puede caer en repetir actividades o reportes, mmm es decir, una misma actividad con el CPD puede servir para hacer dos reportes diferentes.

Y eso es un gran problema, porque si vinieran a ver o verificaran el reporte, se darían cuenta de que no se realiza adecuadamente el programa y esa es mi responsabilidad, pero no la puedo ejecutar porque yo no soy quien toma las decisiones en el plantel” (D3).

3. Las consecuencias de ejecutar la comisión

Para los docentes pedir un permiso para no asistir a laborar por horas, día o salir temprano sin que afecte su salario, entregar documentación tarde y tener alguna problemática con el alumnado en disciplina o calificación se convierte en una oportunidad de: “usar el tiempo invertido en las comisiones” (D1), “que tomen en cuenta el trabajo extra que se hace en la escuela” (D2), “que nivelen las horas de trabajo de comisiones y frente a agrupo” (D3) y “que nos echen la mano así como nosotros les ayudamos en el trabajo que no quieren hacer” (D4). Desde la perspectiva de los responsables administrativos, lo anterior es: “una negociación, a la cual se llega a un acuerdo siempre y cuando sea el permiso justificado, cuando hay una emergencia, un problema familiar, de salud” (R1) y “sólo si supervisión lo autoriza yo doy el permiso, de otra manera no, ellos tienen que atender a los grupos todos los días y el tiempo de las comisiones no se puede usar como comodín, porque es parte de su trabajo. Si quieren salir o no venir a trabajar que hagan su permiso económico como la ley dice y no hay ningún problema” (R2). En esta situación, los docentes recurren a tres estrategias para obtener su permiso: a) desprestigio ante las autoridades y el sindicato, b) evidenciar la violación de los artículos referidos a los deberes y obligaciones de los servidores públicos de la educación y c) aceptar el descuento salarial.

a) Desprestigio ante las autoridades y el sindicato

D1: “Con esto del COVID cualquier síntoma y uno se alertaba. En una ocasión me empecé a sentir mal, me dolía mi garganta y comencé a toser en clase, espantado fui rápido a ver al director y le pedí retirarme. Me lo negó a pesar de que tosía frente a él y le pedí que considerara las veces que me he quedado después de clase. Al siguiente día no asistí a trabajar fui al servicio médico y resultó que era inflamación de la garganta. Salí de la clínica alrededor del mediodía y le mandé un mensaje de WhatsApp al director que me puso de enterado. Como no me dieron incapacidad, solo me dieron una boleta de asistencia, le pregunté al director si podía presentarme hasta el día siguiente.

Sólo me respondía con un <<ok, luego hablamos>>, de todas formas, de la clínica a la escuela ya no llegaba al horario de atención de la escuela. Al día siguiente cuando entregué mi receta y mi boleta de asistencia el director me mencionó que no me cubría las primeras horas y las últimas y que mejor hiciera un permiso económico para justificar esas horas. Yo, en buena onda pregunté si era en serio. A lo que me respondió que sí. Entonces, le pregunté si podíamos usar las horas que se han ocupado después de clase para atender las comisiones. Y me dijo que eso era otra cosa. A tanta negativa, le comenté que le iba a hablar a supervisión porque ir al servicio médico no era motivo para aplicar un permiso económico. La discusión paró ahí. El director sólo mencionó que no era para tanto estar hablando a supervisión, que por esta vez iba a considerar las inasistencias a las horas como parte de trabajo extra”.

D3: “Una vez se me ponchó mi llanta en el camino a la escuela. Como somos sólo tres maestros si falta uno, sí le pega a la atención del alumnado. Pensando eso, le hablé a mi directora, pero no me contestó, así que le mandé un mensaje y foto de que estaban cambiando mi llanta. Por mucho no llegaba a la primera hora y ya. Pero justo, ya en la carretera empezó a perder potencia mi coche. Volví a mandar mensaje y sólo me dejó en visto, no me respondió. Llegué tres horas tarde, a la hora de receso. Me fui a reportar con la directora, quien me pidió que escribiera el motivo por el que llegaba tarde. Yo le mencioné que ya le había explicado y que hacer un escrito no tenía por qué ser si ella estaba enterada. Al ver mi negativa me mencionó que eso es lo que está pidiendo supervisión por llegar tarde y ese escrito se pega en el rol de asistencia para justificar las tres horas que falté. Le realicé el escrito y comencé con la frase <<por indicación de supervisión escribo lo acontecido... para justificar la inasistencia de las tres primeras horas...>> y se lo entregué para que me lo firmara de recibido. Cuando lo terminó de leer me dijo que no lo iba a firmar hasta que le quitara lo de <<por indicación de supervisión>>. Yo le dije que no se podía porque era la orden que ella me daba. Entonces, me pidió que elaborara un permiso económico de tres horas. A lo que respondí que había sido un imprevisto y que un permiso como para qué. Ella mencionó que era mi obligación llegar a tiempo a clase y que tenía que evitar imprevistos saliendo de casa temprano, tomar las medidas necesarias, en este caso me daba a entender que tenía que arreglar mi auto para que no se descompusiera. En ese momento, le mencioné que mi economía no me permitía tener un automóvil nuevo para que éste nunca se descomponga y le dije que lo que estaba haciendo ya era un ataque personal. Concluí

diciendo que iba a realizar un documento para entregar a sindicato porque tanto supervisión como dirección estaban pidiendo cosas que no iban cuando uno ha trabajado tiempo extra y ahí sí no quieren que se sepa que hasta venimos los sábados y domingos a arreglar la escuela. La directora nada más torció su boca y me dijo <<maestro por esta ocasión lo dejaré pasar así, puede ir a su salón>>”.

b) Evidenciar la violación de los artículos referidos a los deberes y obligaciones de los servidores públicos de la educación

D2: “En ocasiones, el director me manda a dejar o recoger documentación a supervisión porque me queda de paso para ir a la escuela. Ese no es gran problema, pero cuando son documentos que están incompletos o están mal, ahí viene la bronca. Me regañan aunque yo no sea la responsable. Me dan las indicaciones y yo las anoto y las comunico llegando a la escuela. Sin embargo, la corrección queda a mi responsabilidad por haber recibido las indicaciones. Esta es una manera de asumir una comisión que no se da por escrito, pienso. Y un día, en que le hice saber eso a mí superior, me argumentó que <<uno tiene obligaciones que cumplir para el funcionamiento de la escuela>> y que eso era designado <<por las necesidades de la institución y bajo mí criterio>> y pues ya que mi recorrido al trabajo pasa por donde está supervisión yo soy la encargada. Para mí eso está violentando mis derechos de trabajador y de docente, soy docente y me contrataron como docente, no como mandadera o correctora de lo que se hace mal. Y la única manera de que ya no pase eso es cuando uno reclama y menciona la palabra <<derechos>>, eso hace que cambie la actitud pero, entonces, sucede que comienza los escritos para obligar, de alguna manera a seguir haciendo lo mismo, pero sí hay una disminución, más bien, ya no se aprovecha tanto, ah, porque hasta eso, aún si me tardaba mucho no se me perdonaba que llegara tarde y tenía que recuperar mi tiempo de clase con los alumnos”.

D4: “Siento que mientras que no se conozcan los derechos y obligaciones de uno, los superiores se aprovechan de todo y nos hacen ver que hay tareas que son parte de nuestras obligaciones. Por ejemplo, en digitales no hay conserje, entonces se creó la comisión de limpieza de la institución y me tocó a mí, pensando en que se iría recorriendo con las demás para ser parejo, pero no fue así. Ya llevo cerca de tres años así, nunca se me hizo una mala comisión hasta que un día me llamaron <<conserje>> y ahí fue cuando reaccioné, porque soy docente y no conserje. Los alumnos vienen a

aprender conmigo, eso es su derecho y mi obligación es enseñarles. Cuando le comenté al superior mencionó que <<para que la escuela funcione el personal debe realizar comisiones>> y que se deben de acatar porque entran como obligaciones. Ya investigando, entiendo que es una interpretación de la ley a su gusto y conveniencia”.

c) Aceptar el descuento salarial.

D1: “Vistas las comisiones como cartas de juego para usarlas en emergencias tienen una efectividad mínima. Y es que hay veces, situaciones en las que por una emergencia personal se recurre a ellas para que el directivo sea flexible y nos dé un permiso sin la necesidad de recurrir al permiso económico. Pero cuando no hay flexibilidad, pues ni modo, a aceptar el descuento y entonces a realizar las comisiones dentro del horario de trabajo desatendiendo al alumnado, pero esa es la verdad, si tú das más tiempo del que te corresponde, esperas que cuando pase algo, lo necesites, te ayuden como tú ayudas, pero uno no es correspondido, porque al final existen mecanismos legales para no asistir a trabajar y tienen su repercusión en dinero, pero no es justo que a pesar de que hay mecanismos para trabajar tiempo de más no se lleven a cabo para remunerar las horas extra o que nos den más horas de contrato”.

D3: “En una ocasión se enfermó mi hija y pedí permiso para llevarla al servicio médico. El primer día no hubo problema, presenté mi constancia de asistencia de la clínica. Informé de que mi hija iba a entrar a un tratamiento y entregué las fechas de análisis para solicitar los permisos. Pero cuando llegó la primera ida al médico se me informó que tenía que meter un permiso económico. Y eso no me pareció justo, porque cuando me dieron comisiones había algunas que no me correspondían y en ocasiones trabajé hasta fines de semana y que ese tiempo me habían dicho que me lo iban a reponer cuando lo necesitara. Entonces, yo pedí que se me hicieran válidos esos días cuando fuera a llevar a mi niña al doctor. Pero no fue así. Y me sentí muy mal, porque trabajé muchas horas extra sin pago y sin beneficios, porque al final tuve que meter mi permiso y me descontaron el día”.

Discusión y conclusiones

De los comentarios anteriores de los docentes se hace evidente que, siguiendo a la teoría del poder disciplinario de Foucault, se encuentra que la comisión como medida

disciplinaria toma un lugar importante debido a que se utiliza para normar y forzar a los docentes a conducirse de una manera en específico generando desigualdad y promoviendo una actitud pasiva. La desigualdad en este caso, se enfoca al poco o nulo desarrollo de los docentes en su práctica, ya que limita su autonomía a la obediencia de quehaceres administrativos en lugar de pedagógicos. Por otra parte, la pasividad va ligada a un comportamiento que permita la administración de la escuela apartada del fin educativo-académico y destacando lo conductual: obedecer al superior por conveniencia o por la fuerza.

En este sentido, el estudio muestra que el control del sujeto, del docente se da a través del proceso de disciplinamiento que impone el responsable administrativo, el cual consiste en la plática, los acuerdos, favores de amistad, compañerismo y, si ninguno de éstos logra que el docente haga lo esperado, se recurre a la elaboración del oficio-comisión, el cual, tiene implicaciones en el dominio del cuerpo del alumnado a través de la disciplina. Retomando a Scharagrodsky y Southwell (2007), la disciplina es una forma de control del cuerpo del alumnado para crear las condiciones de enseñanza. Sin embargo, la disciplina en este caso, es resultante de la dominación del responsable administrativo sobre el docente que a su vez disciplina al estudiantado para cumplir con sus comisiones.

Por otra parte, siguiendo a Martínez (2013) en su idea de que la disciplina de los cuerpos obedece a una lógica externa a la escuela y que está supeditada a los intereses políticos y económicos, se encuentra que el oficio-comisión forma parte de esa lógica, ya que el docente se ve obligado a llevar a la práctica los programas educativos sugeridos por organizaciones internacionales, los cuales interrumpen las clases y contenidos de las materias y se ocupa el tiempo en la realización de dichos programas. Lo anterior, desde la mirada de Hernández (2006) aplicada a los docentes como cuerpos dóciles, tiene repercusiones: a) en el discurso que utilizan para dominar a los alumnos con el fin de cumplir la comisión, b) en el control de los mismos, a los cuales dejan de dar clase o solos en el aula o encargado con otro docente cuando la comisión no se realiza con alumnado, c) con relación al responsable administrativo, el docente es amenazado mediante las reglas de operación de los trabajadores y de los propios acuerdos que se prometen, a sabiendas de ambas partes que van en contra de la misma reglamentación de los trabajadores y d) el oficio comisión genera frustración, miedo,

desagrado por la impotencia del docente, ya que si no se realiza, existe la posibilidad de la consecuencia del castigo: monetario o de prestigio ante superiores o sindicato, donde la ley es utilizada como yugo por medio de una interpretación del responsable administrativo.

Considerando lo anterior, las relaciones de poder en el bachillerato digital tienen como punto central el conocimiento y ejercicio de los derechos y obligaciones de los docentes y directivos, ya que éstos marcan el tipo de relación o manipulación del comportamiento, entablando una relación juego en el que se espera ser recompensado por cumplir una orden que implica dedicar más tiempo de lo establecido y realizando acciones que no corresponden a la función propia. El quehacer educativo, en cuanto a la enseñanza, se ve superpuesto a los intereses de hacer funcionar administrativamente a la escuela, permitiendo que los comportamientos “pasivos” de los docentes frente al superior generen una cierta libertad de no dar clase, es decir, de cumplir con lo que se supone debe de hacer, generando una simulación. Así, el oficio-comisión, visto como un instrumento que representa la forma de ejecutar una política educativa ideal, norma a maestros, padres de familia y alumnos de tal manera que la educación, en su aspecto académico, es neutralizada por las prácticas administrativas, de orden organizacional.

La educación vista desde esas prácticas resultantes deja de ser un mecanismo de cambio social y se convierte en un espacio de control del cuerpo de los formadores de las futuras generaciones, es decir, el docente como sujeto dominado domina al alumnado con un fin distinto a la enseñanza de saberes a través de la ejecución de una orden escrita del responsable administrativo, la cual se presenta como un programa educativo que mejora el funcionamiento propio de la escuela. Dicho fenómeno, necesita ser estudiado para ampliar y comprender de mejor manera cómo opera la dominación en la escuela desde el cuerpo de los docentes, quienes se suponen son profesionales, intelectuales que enseñan saberes y a tomar decisiones basadas en la reflexión.

De esta manera, el bachillerato, que supone el espacio del cual egresará un ciudadano, pierde su potencial de convertirse en un espacio donde los conflictos deben ser reconocidos y transformados promoviendo la reflexión crítica. La comisión en este sentido, lejos de ser un aspecto que mejore la educación y proporcione prestigio al magisterio responsable, se toma como un instrumento de negociación. En este sentido, la comisión debe de ser repensada desde las autoridades educativas para que se regule y

tome en consideración las obligaciones y derechos que los trabajadores de la educación en su artículo 25 del RCGTPSEP y se pueda reformular la estructura de las comisiones y que contemple el tiempo destinado y remuneración adecuada.

Referencias

Amezcu, M. (2015). La entrevista en profundidad en 10 pasos. *Index de Enfermería*, 24(4), pp. 216. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000300019>

CONAVIM. (2023). ¿Qué es el Día Naranja y por qué se conmemora? Gobierno de México. Disponible en: <https://www.gob.mx/conavim/es/articulos/que-es-el-dia-naranja-y-por-que-se-conmemora?idiom=es>

Creswell, J. (1997). *Qualitative inquiri and research designs: Choosing harmony among five traditions*. EE.UU.: Sage Publications.

Deleuze, G. (1987). *Foucault*. (12-54). España: Paidós.

DOF: 09/02/2012. DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012

DOF: 29/10/2008. ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008

DOF 29/01/1946. Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. Disponible en

http://www.normatecainterna.sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/229/3/images/reglamento_cg_trabajo_personal_sep.pdf

- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. España: Las Ediciones de la Piqueta
- Foucault, M. (1981). *La Gubernamentalidad*. En Varela, J. y Alvarez-Uría, F. (Eds.), *Espacios de Poder* (2 ed. pp. 9-26). España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Traducción de: Aurelio Garzón del Camino*. Argentina: Editorial Siglo XXI.
- Hernández, G. (2006) El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, pp. 1-17 Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Martínez, M. (2013). La escuela y los dispositivos de disciplinamiento: reflexiones en torno a la noción de cuerpo dócil. En *Memorias Congreso Investigación y Pedagogía*. Tunja, (02). Disponible en:
https://repositorio.uptc.edu.co/bitstream/handle/001/5843/Escuela_dispositivos_disciplinamiento.pdf;jsessionid=B8DE65164D3E6B40FF7DCCD0115FBF6F?sequence=1
- Hernández Méndez, Griselda. (2006). El ejercicio del poder del maestro en el aula universitaria. En *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (2), pp. 1-17 Instituto de Investigaciones en Educación. Veracruz, México
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711005.pdf>
- Revel, J. (2009). *Diccionario de Foucault*. Argentina: Nueva Visión
- Scharagrodsky, P. (2005). Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física escolar argentina (1880-1930). En *Ethos Educativo* (33, 34), pp. 39-67. Disponible en: <https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/33-34-39.pdf>
- Scharagrodsky, P. (2009). La educación del cuerpo de las niñas en el marco del Sistema Argentino de Educación Física en las primeras décadas del siglo XX. Documento de conferencia. I Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 2009. En *Teorías y Políticas: Desde El Segundo Sexo hasta los debates actuales*, La Plata, Argentina, 29 y 30 de Octubre de

2009.

https://repositoriosdigitales.mincyt.gob.ar/vufind/Record/MemAca_2d358bc b04ed4c627ea74fc4604c5428

Scharagrodsky, P; Southwell, M. (2007). El cuerpo en la escuela. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (Explora, las ciencias en el mundo contemporáneo. Pedagogía). En *Memoria Académica*. Disponible en:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.869/pm.869.pdf>
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002216.pdf>

SEMS. (2017). Tutorías académicas, estrategia para mejorar el aprovechamiento de estudiantes de bachillerato. disponible en http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/en_mx/sems/tutorias-academicas-estrategia-para-mejorar-el-aprovechamiento-de-estudiantes-de-bachillerato

SEP-OCDE. (2013). *Mejorar el Sistema Educativo en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. SEP

SEP Puebla. (2021). Qué es la participación social. Disponible en: <https://sep.puebla.gob.mx/index.php/component/k2/content/participacion-social>

SEP. (2022). PLANEA en Educación Media Superior. Gobierno de México. Disponible en: <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Vasilachis, I. (coord.) (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. España: Gedisa.

Las Características de la Comprensión de la Filosofía en Estudiantes de un Doctorado en Educación

Fernando González-Luna
Doctor en Educación.
Universidad La Salle Oaxaca, México
fboseguic@yahoo.com.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7395-2809>

Recepción: 22 de enero del 2023
Aceptación: 31 de enero del 2024
Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

La presente investigación, perteneciente al enfoque cualitativo, tuvo como objetivo general conocer la comprensión de la filosofía que presentaron 25 doctorandos de educación mediante el análisis de sus producciones académicas durante su proceso de aprendizaje, provenientes de una universidad particular en México, con el fin de aportar nueva información que permita una mayor dinamización de su estudio disciplinar en educación superior. La metodología contemplada se realizó a través de un estudio de caso, utilizando la técnica de recolección de documentos académicos para su análisis mediante la codificación axial en Atlas.ti a partir de esta muestra homogénea. Los resultados apuntan a que los estudiantes manifiestan un nivel de comprensión bastante elevado sobre los enfoques filosóficos de la educación, especialmente, cuando los alumnos explican con sus propias palabras el contenido revisado en los textos leídos, debido a una fortalecida red de conexiones conceptuales, facilitada por su experiencia, lo cual está relacionado con el statu quo de la figura de un estudiante de doctorado, es decir, el modelo mental identitario con el que se han identificado los estudiantes y el esfuerzo de conocer, de acumular información, dentro de su capital cultural docente; sin embargo, es común que durante este módulo la comprensión lograda no esté vinculada especialmente al ejercicio del autoconocimiento, empatía e interpretación personal, ya que la comprensión se presenta como una fuente primordial de dos fenómenos íntimamente ligados, pues existe comprensión larvada y errática del doctorando, contaminada de prejuicios hacia su propio rol profesional, escepticismo rígido y representaciones personales de su ethos docente.

Palabras clave: filosofía, educación, comprensión.

The Comprehension Characteristics of Philosophy in Education Ph.D. Students

Abstract

The general objective of this research, belonging to the qualitative approach, was to know the comprehension of philosophy presented by 25 doctoral students of education through the analysis of their academic productions during their learning process, coming from a private university in Mexico, in order to provide new information that allows for greater dynamization of disciplinary study in higher education. The methodology was carried out through a case study, using the technique of collecting academic documents through axial coding in Atlas.ti from this homogeneous sample. The results indicate that students show a fairly high level of understanding of the philosophical approaches to education, especially when students could explain, in their own words, the content reviewed in the texts read, due to a strengthened network of conceptual connections, facilitated by their experience, which is related to the status quo of the figure of a doctoral student, that is, the mental identity model which the students have identified and the effort to know, to accumulate information, within their cultural capital teacher; however, it is common that during this module the comprehension achieved is not especially linked to the exercise of self-knowledge, empathy, and personal interpretation since understanding is presented as a primary source of two closely linked phenomena since there is a latent and erratic understanding of the doctoral student, contaminated by prejudices towards her own professional role, rigid skepticism and personal representations of their teaching ethos.

Keywords: philosophy, education, comprehension.

Introducción

El conocimiento de la filosofía se ha tornado central para la formación humana. Más allá del nivel educativo donde se sustente o el área curricular donde se prevea, la filosofía es la base de la ciencia y la posibilidad de la especulación sobre lo humano (Ramos Serpa, 2020). Por lo anterior, la filosofía rompe los paradigmas conceptuales que lo ubican históricamente como el amor infinito por la sabiduría para, en un terreno problematizador, situarle como un saber práctico que comprende y transforma la realidad desde su base intuitiva y reflexiva del acontecer existente (Rosero Morales, 2020).

Lo expuesto en el párrafo anterior ha provocado que, en todos los niveles de educación superior, la inclusión de la filosofía sea considerada como esencial para el cumplimiento de los fines ontológicos de la ciencia, especialmente la del área educativa, de acuerdo con Camacho Verdugo y Morales Paredes (2020). Según los anteriores investigadores, este saber de la filosofía, en el área educativa, es totalizante, ya que integra en el esfuerzo humano de potenciar el saber racional, estipulando una visión amplia del hombre, sus valores, principios, fines y evolución.

A pesar de que la filosofía se vuelve toral en la consolidación de profesionales de la educación, su enseñanza encierra diversos desafíos, pues todavía es percibida por muchos estudiantes como una loza anquilosada de conocimientos prehistóricos reducidos a abstracciones inoperables en la práctica (Rosero Morales, 2020). El aprendizaje de la misma tampoco se muestra asequible, ya que la comprensión crítica de lecturas y enseñanzas cargadas de “ironías, apologías, neologismos y de mensajes subliminales cínicos que requieren cierta hermenéutica para su comprensión” (Quispe, Flores y Huauya, 2020, p.187), demostrando así la gran arista de su aprendizaje: la comprensión. Esta es entendida como una intelección de fenómenos incluidos en un mensaje literal, por lo tanto, comprender la filosofía en un programa de doctorado es especialmente importante, pues se le atribuye a esta “la dirección, la perspectiva teórica y metodológica principal de la disciplina científica (...) y a la vez se ofrece una dirección única al análisis de la realidad” (Ramos Serpa, 2021, p.97).

Es así que surgió la idea de contribuir al conocimiento de la comprensión de la filosofía, aportando conocimiento de forma exploratoria para un marco referencial no muy extenso todavía, mediante un estudio cualitativo que permitiese sumar conocimiento sobre su dinámica, tomando como objetivo central: Conocer las características de la comprensión de la filosofía que presentaron 25 doctorandos de educación mediante el análisis de sus producciones académicas durante su proceso de aprendizaje en una universidad particular mexicana.

A raíz de lo anterior se generaron las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se manifestó la comprensión en las producciones académicas generadas durante el proceso de estudio de la filosofía educativa de los 25 estudiantes antes señalados?
- ¿Cómo se demostró el proceso de comprensión de la filosofía en las producciones académicas de los estudiantes?

- ¿Cuáles fueron las dificultades evidenciadas en la comprensión expuesta en las producciones académicas de los doctorandos?

Metodología

Esta investigación posee un enfoque cualitativo con diseño de estudio de caso. La muestra homogénea consistió en el análisis de 25 diferentes producciones académicas elaboradas por 25 estudiantes de diferentes generaciones que cursaron el módulo de “Filosofía educativa”. La técnica de recolección fueron los documentos académicos donde, en forma narrativa, los estudiantes desarrollaban por escrito la comprensión de cada uno de los temas abordados en el módulo de filosofía, mismos que fueron analizados mediante el Atlas.ti. La credibilidad estribó en la realización de un muestreo dirigido y la triangulación de teorías y perspectivas de la comprensión; en tanto, la dependencia quedó revestida en la obtención de desempeños mediante la revisión fidedigna de transcripción.

Resultados

Los resultados revelan la prevalencia de dos categorías principales: la comprensión como conocimiento de la realidad extrínseca (COMPRINEX) y la comprensión como marco ético de actuación (COMPRET).

COMPRINEX es una categoría compuesta a través de 188 nodos arrojados en los proyectos, basada completamente en la explicación literal de la cosmovisión de cada pensamiento filosófico por parte de los estudiantes. La explicación es una dimensión que connota la esencia de la habilidad comprensiva: la conexión, unión y relación entre un evento y un sentido, un significado en común que justifica y aclara fenómenos o ideas confusas (Wiggins y McTighe, 2005), como se ejemplifica en las siguientes expresiones que fueron seleccionadas:

En la ‘Alegoría de la Caverna’ nos encontramos de manera natural frente al mundo visible, en el que imágenes y los objetos sensibles nos ofrecen como información de estímulos (Doctorando [D] 18).

Locke concibe la educación otorgando la misma importancia a la vida física, como a la vida intelectual y moral (D7).

La condición de los estudiantes es adquirir conocimientos que promuevan el aventurarse en la emancipación propuesta por este personaje (Marx) (D25).

En definitiva, leeré más sobre Heidegger, ya que me gustaría conocer más y más sobre el Dasein como ese extraño ser-en-el-mundo, esa agonía crónica de vivir en un mundo que arrasa con el Ser y la autenticidad (D3).

El uso casi monopolístico de la explicación conforma, de forma larvada, el habitus o prácticas ocultas que corresponden a su estamento ideológico con el que se han identificado los estudiantes y el esfuerzo de acumular información dentro de su capital cultural docente.

Por otro lado, la COMPRET es una categoría formada por el resto de las facetas de la comprensión con una evidente disminución en el conteo de nodos, que fueron de 84 a 14. La COMPRET es la comprensión larvada y errática del doctorando, contaminada de prejuicios, escepticismo rígido y representaciones personales de su ethos docente. La COMPRET demuestra que la comprensión no se logra desde la postura ética como expresión auténtica del doctorando, ya que la puesta en marcha del autoconocimiento, interpretación y empatía peligra el statu quo de sus esquemas personales, dificultando el uso activo de la predicción, categorización, discriminación o de contenidos declarativos, deformando la construcción de su conocimiento filosófico, pues los doctorandos demostraron una perspectiva que ellos atribuyeron como una demostración crítica:

Considero que el ser humano es un Dios en embrión, que tiene la capacidad dormida y que en esta tierra no podrá desarrollar al cien por ciento (D2).

Participo en una prueba piloto que toma en cuenta la mismidad y la ipseidad de esta nueva generación de alumnos que no concibe el aprendizaje sin tecnología (D23).

Para mí, la filosofía me ha permitido entender que ya estoy en una etapa donde ahora puedo ayudar a los demás, ya que soy perfecta en todas mis habilidades (D14)

Me pude percatar que tengo mucho que aportar de mí misma a mi medio ambiente, ya que con la filosofía de Kant descubro la moralidad que debo abordar, no en mí, sino en mis compañeras docentes (D25).

Discusión

Los resultados de la presente investigación son diferentes con Cifuentes Garzón (2021) al señalar que la comprensión permitió a docentes colombianos de educación básica

autoevaluar sus propios desempeños laborales al identificar sus áreas de oportunidad en referencia a esta habilidad, mientras que en la presente investigación esta autoevaluación se vio eclipsada por sus afanes de explicación literal del contenido filosófico. De igual manera, se ha observado que en la investigación de Camacho Verdugo y Morales Paredes (2020) existen prejuicios y bajo nivel de motivación para el estudio de la filosofía entre estudiantes de pedagogía chilenos; en cambio, el presente análisis muestra lo contrario, ya que los doctorandos ambicionan el conocimiento filosófico, pero significándolo como una característica propia de un ethos de superioridad docente y un engrane de acumulación capital cultural.

En coincidencia con la investigación de Ramos Serpa (2020), los documentos elaborados por los doctorandos muestran una clara comprensión de la liga existente entre ciencia pedagógica y filosofía educativa, propio de la primera categoría explicitada.

Conclusiones

Es posible concluir que la comprensión de la filosofía, expuesta en las producciones académicas de los doctorandos, se puede apreciar desde la explicación detallada que ellos hicieron de cada una de las cosmovisiones estudiadas. Este proceso quedó demostrado en la conexión, unión y relación entre sus propias intelecciones y las deducciones comunes que existieron con el contenido estudiado, resaltando su interés por explicar en qué consiste la filosofía.

Sin embargo, las dificultades se expresaron en que no conectaron el conocimiento como fuente de enriquecimiento personal para favorecer la autoconocimiento, interpretación y empatía, ya que para ellos, la filosofía les permite conocer a los demás y no a sí mismos.

Se puede concluir que esta habilidad es clara, pero todavía anquilosada, para los doctorandos, comprendiendo a la filosofía como un conocimiento propio de un capital cultural acumulable, propia de su statu quo profesional, que les permite analizar su entorno pedagógico, sin ocasionar introspección.

Referencias bibliográficas

Camacho Verdugo, L. R. y Morales Paredes, H. (2020). Filosofía de la Educación y pedagogía de la enseñanza en la formación del profesorado. Estudio de caso,

- percepción del estudiantado. *Revista Educación*, 44(1), 1 – 18.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.34179>
- Cifuentes Garzón, J. E. (2011). Planeación de clases en el marco de la enseñanza para la comprensión con metodología de Lesson Study. *Plumilla educativa*, 27(1), 39 – 67.
<https://doi.org/10.30554/pe.1.4199.2021>
- Quispe Arroyo, A., Flores Gutiérrez, M. y Huauya Quispe, P. (2020). Estrategias interactivas en la comprensión de lecturas filosóficas de los estudiantes universitarios de Ayacucho. *Puriq*, 2(3), 186 – 195. <https://doi.org/10.37073/puriq.2.3.93>
- Ramos Serpa, G. (2020). La naturaleza del conocimiento filosófico desde la perspectiva de la actividad humana: implicaciones formativas. *Revista Conrado*, 17(78), 94 – 103. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-94.pdf>
- Rosero Morales, J. R. (2020). Filosofía intercultural. Dificultades y desafíos en la enseñanza de la filosofía. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(4), 50 – 62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704005/27963704005.pdf>
- Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Washington, Association for Supervision and Curriculum Development.

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

M.C.E. María Alejandra Riego-Gaona
Instituto Tecnológico de Querétaro, TecNM, México
malejandra.rg@queretaro.tecnm.mx

M. en Ing. Martha Patricia Bocanegra-Fuentes
Instituto Tecnológico de Querétaro, TecNM, México
martha.bf@queretaro.tecnm.mx

Recepción: 04 de octubre del 2022

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

El proyecto para caracterizar el trabajo académico en el contexto del Instituto Tecnológico de Querétaro (ITQ), tuvo como precedente la exploración que realizaron un grupo de profesores, organizados como línea de investigación educativa, en la docencia y el aprendizaje. Sus primeros propósitos consistieron en dilucidar el vínculo de la actividad docente con las prácticas de investigación educativa, como labores que enriquecen las tareas cotidianas de los profesores.

Los resultados subrayaron una fuerte tensión entre el trabajo administrativo y el quehacer propiamente académico. Resaltó la consideración que hicieron los docentes en referencia a las actividades colegiadas propias de la investigación educativa; en palabras del profesorado que participó: “como el único espacio verdaderamente académico” (Riego, Salinas y González, 2020).

Tal descubrimiento condujo a la interrogante: ¿En qué consiste el trabajo académico en el contexto del ITQ? En consonancia con este cuestionamiento, se desarrolló un estudio, basado en un método de investigación mixta, con la intención, por un lado, de identificar el perfil profesional de los docentes, las condiciones de contratación y la normatividad vigentes en la institución, y por otro, desvelar el sentido de tales circunstancias para los profesores en sus labores académicas habituales.

Los resultados indicaron actividades altamente exigidas por los lineamientos normativos del Tecnológico Nacional de México (TecNM), basados en el análisis de siete

documentos principales: perfil docente, evaluaciones normativas (autoevaluación, departamental y docente), liberación de actividades académicas y frente a grupo y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente. Adicionalmente, se revisó el Reglamento Interno de Trabajo para el Personal Docente del TecNM.

La caracterización del trabajo académico se logró al repensar los resultados obtenidos, a la luz de las experiencias compartidas por los propios profesores, quienes mencionaron: la complejidad, la fragmentación, la saturación, la distracción y el compromiso en sus labores cotidianas.

Palabras clave: Educación superior tecnológica, trabajo académico, instrumentos normativos y de evaluación académica.

Between formats, evidence, and deadlines: Characterization of academic work in the Technological Institute of Queretaro

Abstract

The project to characterize the academic work in the context of the Technological Institute of Querétaro (ITQ), had as a precedent the exploration carried out by a group of professors, organized as a line of educational research, in teaching and learning. Its first purposes consisted of elucidating the link between teaching activity and educational research practices, as tasks that enrich the daily tasks of teachers.

The results underlined a strong tension between administrative work and academic work itself. He highlighted the consideration made by the teachers in reference to the collegiate activities of educational research; In the words of the teachers who participated: "as the only truly academic space" (Riego, Salinas and González, 2020).

Such a discovery led to the question: What does academic work consist of in the ITQ context? In accordance with this questioning, a study was developed, based on a mixed research method, with the intention, on the one hand of identifying the professional profile of the teachers, the hiring conditions and the regulations in force in the institution, and on the other another, reveal the meaning of such circumstances for teachers in their usual academic work.

The results indicated activities highly demanded by the normative guidelines of the National Technological Institute of Mexico (TecNM), based on the analysis of seven main documents: teacher profile, normative evaluations (self-evaluation, departmental and teacher), release of academic activities and in front of group and the Program of Incentives for the Performance of Teaching Personnel. Additionally, the Internal Work Regulations for TecNM Teaching Staff were revised.

The characterization of academic work was achieved by rethinking the results obtained, considering the experiences shared by the teachers themselves, who mentioned: complexity, fragmentation, saturation, distraction and commitment in their daily work.

Keywords: Technological higher education, academic work, normative instruments, and academic evaluation.

Introducción

Inicialmente, se detonó el interés por describir el trabajo académico para diferenciarlo del trabajo administrativo. Sin embargo, bastaron algunas lecturas y reflexiones compartidas, para reconocer un objeto de estudio complejo, pletórico de investigaciones, no obstante, poco estudiado en el contexto de la educación superior tecnológica, y específicamente, escasos estudios en los Institutos Tecnológicos.

El TecNM agrupa a los institutos tecnológicos federales y descentralizados del país, tiene como visión general: “Formar integralmente profesionales competitivos de la ciencia, la tecnología y otras áreas de conocimiento, comprometidos con el desarrollo económico, social, cultural y con la sustentabilidad del país” (Tecnológico Nacional de Mexico [TecNM], 2019).

Una tarea de tal envergadura, supone contar con una planta docente calificada y una estructura organizacional, que permita llevar a cabo las diferentes tareas asociadas a esa labor formativa, además de alcanzar los retos que plantea el Programa Institucional de Desarrollo 2019-2024 (TecNM, 2019) que establece en uno de sus ejes estratégicos, la calidad educativa, cobertura y formación integral, y entre sus líneas de acción, mejorar el nivel de habilitación del personal académico, mediante el fortalecimiento e incremento de la planta académica, los programas de formación docente y profesional, el impulso para la realización de estudios de

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

posgrado, el incremento del número de académicos con reconocimiento del perfil deseable conforme al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y la actualización de la planta académica en competencias digitales, lo cual, constituye el trabajo académico de una institución de educación superior tecnológica.

Cabe preguntarse ¿quiénes son esos docentes que preparan a los estudiantes para su vida profesional? ¿Qué actividades realizan? ¿Qué papel juegan los lineamientos normativos, especialmente en el trabajo académico?

La revisión de literatura especializada, en torno al trabajo académico como objeto de estudio, reveló dos cuestiones principales. Primera, el trabajo que se realiza al interior de las instituciones de educación superior se ha transformado paulatina y constantemente en respuesta a múltiples fuerzas de cambio social, lo que Galaz y Gil Antón (2009) llamaron reconfiguración de la profesión académica.

Segunda, en torno a la profesión académica, se ha generado una base teórica suficiente para profundizar su comprensión. Desde su génesis y transición, hasta su compleja conformación actual, recorriendo sus problemáticas contractuales y salariales, la transformación en la gobernanza y gestión de las instituciones, así como discusiones en torno a las complicadas condiciones socioeconómicas en las instituciones del país (Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., 2013).

Sin embargo, esa abundante literatura gira en torno a las reflexiones que se realizan principalmente en las universidades. Hasta la fecha, no se encontraron estudios que discutan, con tal profundidad, las condiciones del trabajo académico en la educación superior tecnológica, particularmente, en los institutos tecnológicos, no obstante haber sido creados hace más de 70 años.

De acuerdo con Cid García, Estévez, González y Vera (2021), de 1991 a 1993 se realizó el primer estudio internacional con el propósito de identificar datos asociados a los factores demográficos, laborales, gobernanza institucional, tiempo de dedicación y actitud hacia la enseñanza y el aprendizaje. Más tarde, en 2008, se llevó a cabo otro estudio para revisar las dimensiones de cambios en el quehacer académico. Se recalcaron tres cambios

significativos: la relevancia con respecto a las actividades realizadas, la creciente internacionalización y el incremento en el modelo gerencial rector de la educación superior.

En consonancia con los mismos autores (Cid García, et al., 2021), diez años más tarde, en 2018, se realizó una encuesta en 30 países, con el fin de comparar los cambios detectados en la profesión académica. México participó en los estudios mencionados, se reconoció la transformación del trabajo académico, se subrayó la incorporación de programas de estímulos económicos, como política educativa para subsanar el deterioro salarial del gremio. Cabe aclarar que en esos estudios se toman en cuenta los datos de los institutos tecnológicos, sin embargo, no se profundiza al respecto.

De acuerdo con García (2018) la pluralidad de empleadores, los criterios de prestigio académico y cierto poder ejercido por la comunidad académica hacia las organizaciones que emplean a los egresados, son fuerzas fundamentales que ejercen presión hacia el trabajo académico.

Por otro lado, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019), no existe vinculación entre el personal académico y los empleadores, por lo que se crearon las oficinas de vinculación. Sin embargo, no han sido suficientemente adaptadas a las actividades educativas y a las necesidades actuales en la región, los agentes sociales no son involucrados en el diseño y el desarrollo de los planes de estudio, tal incertidumbre y falta de certeza en referencia a la realidad laboral, se suman a las complicaciones del quehacer académico.

De esta manera, como lo muestra la Figura 1, las instituciones de educación superior tecnológica, como campo de conocimiento, se reconocen inmersas en una red compleja de presiones, que afectan directamente la experiencia docente. Por un lado, los aspectos de formación y actualización, relacionados con la diversidad de perfiles disciplinares, que demandan preparación en programas institucionales y autodidactas en temas pedagógicos; actividades que, en algunos casos, suponen tiempo no contemplado en el tipo de contratación de algunos profesores y profesoras.

Por otro lado, cumplir con el seguimiento semestral de las materias a su cargo, con las respectivas obligaciones administrativas. Cabe señalar que, a esta complejidad laboral, se agregan las tareas asociadas a la vinculación y la investigación, con la correspondiente

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

gestión de apoyos dentro y fuera de la Institución, para el alcance de programas, planes, metas y requisitos de los procesos de calidad, que las políticas educativas y la regulación institucional plantean en cada administración gubernamental.

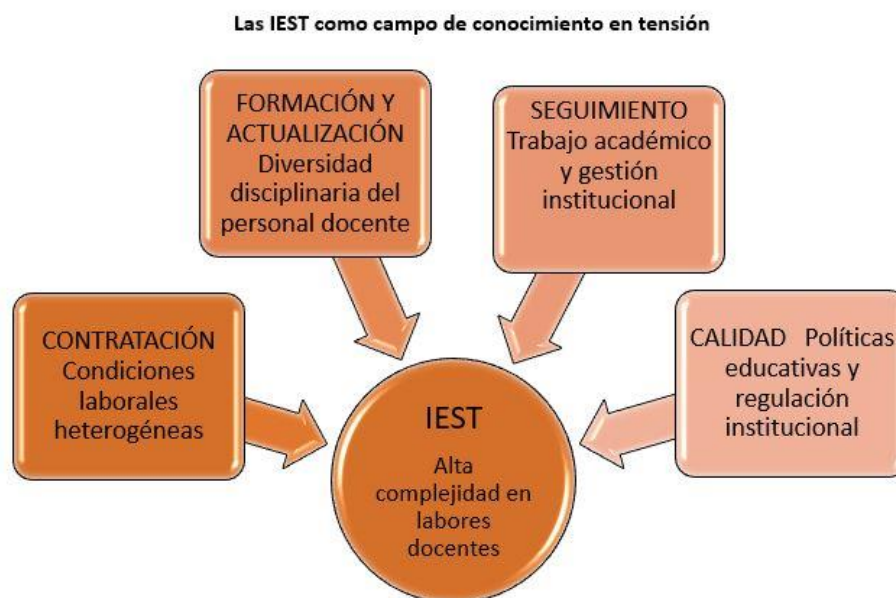


Figura 1. Fuente: Elaboración propia, resumen gráfico de revisión de literatura especializada, 2021.

El trabajo académico en las instituciones de educación superior tecnológica se constituye así, en un fenómeno relevante de estudio, dado que la revisión de literatura reveló poca documentación específica de estas instituciones. Es menester, promover la reflexión y discusión colegiada para generar conocimiento específico, que sirva de base para la organización, el diseño y la toma de decisiones políticas y educativas.

El documento que aquí se presenta tiene como objetivo sustentar, con la base de una investigación educativa, la caracterización del trabajo académico en el contexto del ITQ, con el fin principal de contribuir al conocimiento que se tiene, particularmente, en el TecNM.

Metodología

Para caracterizar el trabajo académico en el ITQ, se eligió un diseño mixto de investigación, por ser éste un fenómeno altamente complejo.

Conforme a Núñez (2017), el postulado esencial de los métodos mixtos radica en la retroalimentación que se puede obtener al utilizar los métodos cualitativos y cuantitativos, desde una perspectiva metodológica única y coherente, con el fin de obtener una comprensión del objeto que se investiga, más cercana a la complejidad del fenómeno para producir resultados confiables en el mismo tenor.

Los datos cuantitativos de este proyecto tuvieron como propósito general: identificar la cantidad de profesores por área de formación disciplinaria, su nivel de estudios y tipo de contratación, así como, analizar los principales documentos normativos y de evaluación que rigen sus actividades académicas.

La información recabada en torno a los lineamientos normativos se estructuró en tablas comparativas basadas en las categorías expresadas en el Perfil Docente del SNEST (SEP-DGEST, 2006): docencia, investigación, gestión, tutoría, vinculación y formación. Se buscó la frecuencia de los indicadores de cada una de esas categorías, en los instrumentos de evaluación: departamental, evaluación docente, autoevaluación, liberación de actividades académicas y liberación de actividades frente a grupo.

El abordaje cualitativo recabó información en torno a las experiencias laborales, de profesores y profesoras de diferentes áreas académicas: ciencias económico-administrativas, ciencias de la tierra, ingeniería industrial e ingeniería mecatrónica. Los datos obtenidos se refirieron a las labores señaladas en el Perfil Docente del TecNM, por ser este el documento oficial, que engloba las tareas que se espera cumplan las y los docentes de la institución, a saber, docencia, investigación, gestión, tutoría, vinculación y formación.

La figura 2 muestra las cinco fases de trabajo que permitieron obtener, organizar y contrastar la información cuantitativa y cualitativa, para finalmente, delinear los rasgos más sobresalientes del trabajo académico en el ITQ.

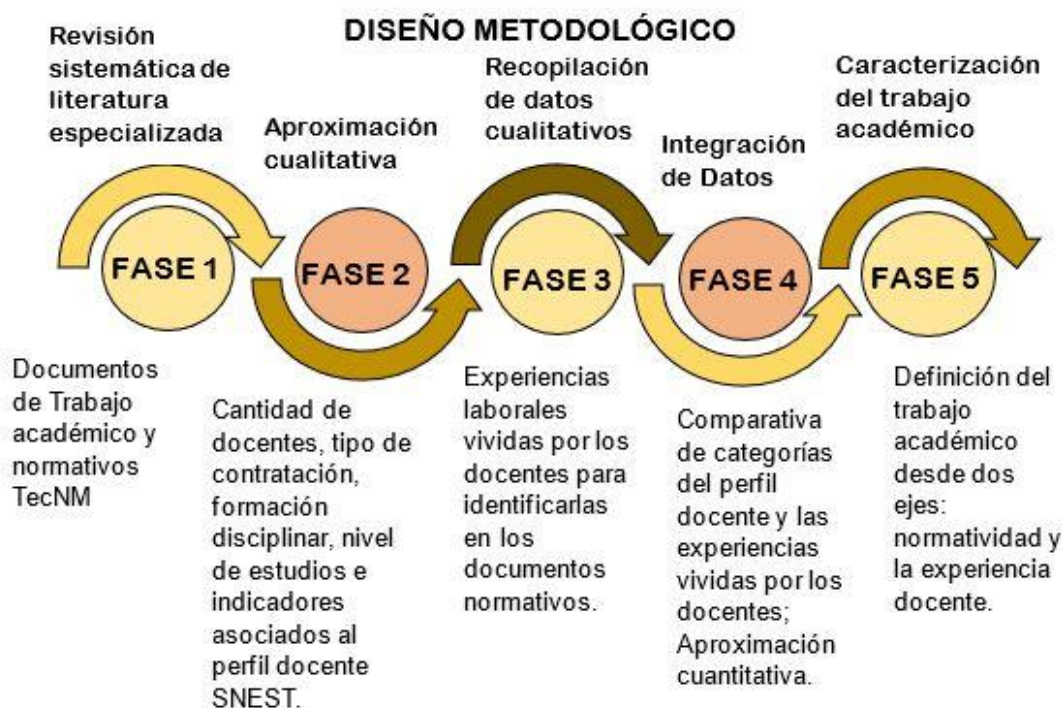


Figura 2. Fuente: Elaboración propia, diseño metodológico gráfico, proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

La primera fase, de revisión sistemática de literatura abarcó los primeros pasos investigativos de exploración para identificar el trabajo académico como objeto de estudio y su delimitación. Se efectuó la recopilación de documentos normativos del TecNM y una búsqueda sistemática de literatura teórica asociada al quehacer académico y sus variantes de estudio: academia, vida académica, ser académico, trabajo académico, comunidad académica y, por supuesto, los académicos como agentes centrales de las labores académicas.

La segunda fase referida a la aproximación cuantitativa tuvo el objetivo de analizar el contexto educativo del ITQ con datos asociados a la cantidad de docentes que laboraron durante el segundo semestre del 2021, su tipo de contratación, área y nivel de estudios, así como, la matrícula que se atiende y los programas educativos que se ofertan.

Por otro lado, se identificaron los principales documentos normativos de regulación y evaluación de las actividades académicas, para analizar la cantidad de indicadores asociados a las diferentes categorías contenidas en el Perfil Docente del SNEST (tabla 1), con la finalidad de reconocer la congruencia de los diferentes documentos. Además, se identificaron

datos referentes a los programas educativos que ofrece la institución y la matrícula atendida en el semestre de enero a junio, del año 2021.

Tabla 1

Agrupación de competencias del perfil docente del SNEST por categoría	
Categoría del perfil docente	Número de competencias
1. Docencia	9
2. Investigación	4
3. Gestión	5
4. Tutoría	5
5. Vinculación	3
6. Formación	3
Número total de competencias	29

Tabla 1. Fuente: Elaboración propia con datos del Perfil docente del Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica (SEP-DGEST, 2006).

La tercera etapa hizo referencia a la recopilación de datos cualitativos mediante la organización de dos foros de discusión y análisis, con cuatro docentes cada uno. Además, se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas con profesores adscritos a diversas áreas académicas: ciencias económicas administrativas, ciencias de la tierra, ingeniería industrial e ingeniería mecatrónica.

Tabla 2

Instrumento de recopilación de datos no. 1	
Cuestionario para entrevista semiestructurada	
Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación educativa que se lleva a cabo en el ITQ. Tiene como objetivo principal: caracterizar el trabajo académico en el ITQ. Los datos recolectados serán usados, únicamente para fines de esta investigación. Agradecemos su valiosa participación.	
Datos generales	Saludo inicial y presentación de la entrevistadora
1. ¿Qué licenciatura tiene? 2. ¿Estudió o estudia actualmente algún posgrado? 3. ¿Qué tipo de contratación tiene en el ITQ? Tiempo Completo _____ Tiempo parcial ¿Cuántas horas? _____ Por asignatura ¿cuántas horas? _____ Honorarios ¿cuántas horas? _____ 4. ¿Qué materias imparte en este semestre? 5. ¿En qué carreras imparte clases en este semestre? 6. ¿Cuántos grupos atiende? 7. ¿Cuántos alumnos tiene en total aproximadamente, en este semestre? 8. En caso de realizar otras actividades menciónelas, por favor.	
Trabajo académico	
9. Desde su punto de vista ¿cuáles son las principales actividades académicas que usted realiza? 10. Describa ampliamente una reunión de academia 11. Indique los temas de trabajo más comunes en las reuniones de academia. 12. ¿Cómo se podría reforzar el trabajo al interior de la academia a la que pertenece?	

Tabla 2. Fuente: Elaboración propia, instrumentos de recopilación de datos, proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

Tabla 3

Instrumento de recopilación de datos no. 2
Foro de discusión y análisis 1
Para este foro se tomó como base el documento del Perfil docente del TecNM. Con base en las competencias mencionadas: docencia, investigación, tutoría, vinculación, gestión y formación.
Preguntas detonadoras
1. Con base en el documento del perfil docente ¿cuáles serían las principales actividades que usted realiza? 2. ¿Qué papel juegan los documentos normativos en el trabajo real que se realiza en el ITQ? 3. Describa, por favor, una típica sesión de academia 4. Desde su punto de vista ¿cómo se puede fortalecer el trabajo académico en general?

Tabla 3. Fuente: Elaboración propia, instrumentos de recopilación de datos, proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

Instrumento de recopilación de datos no. 3
Foro de discusión y análisis 2
Para el diseño y la aplicación de este instrumento de recolección, se aprovechó el XI Foro de investigación y análisis organizado por la academia de ciencias económico-administrativas del ITQ, en el mes de diciembre del 2021.
Nombre del panel: <i>Reflexiones en torno al trabajo académico: argumentación, lógica y trabajo colectivo</i> Moderadora: María Alejandra Riego Gaona Panelistas, integrantes de la línea de investigación educativa: Docencia y aprendizaje. Profesor E – Depto. Ingeniería eléctrica electrónica Profesora F – Depto. Ciencias de la tierra Profesora G – Depto. Ingeniería industrial Profesora H – Doctoranda en Tecnología educativa-UAQ.
Objetivo: Reconocer la complejidad del trabajo académico, a través de un diálogo basado en la revisión de literatura especializada y la reflexión colectiva.
Procedimiento: Inicio con una breve introducción 3 minutos Pregunta 1 ¿Cómo se distingue el trabajo académico y el administrativo? 12 minutos (3 minutos cada profesor(a)) Pregunta 2 ¿Quiénes son los académicos? 12 minutos (3 minutos cada profesor(a)) Pregunta 3 ¿Cuál o cuáles serían algunos aspectos indispensables de profundizar para comprender el quehacer académico? 12 minutos (3 minutos cada profesor(a)) Reflexiones finales 3 minutos. Tiempo para preguntas del público 8 minutos. Duración total: 60 minutos.

Tabla 4. Fuente: Elaboración propia, instrumentos de recopilación de datos, proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

La fase cuatro, de integración se diseñó para retomar el análisis de datos cuantitativos y hacer una comparación con las categorías de análisis basadas en el perfil docente del SNEST (SEP-DGEST, 2006), estructurado en 6 áreas y 29 competencias docentes (ver tabla 1) y las respuestas que se obtuvieron de los docentes participantes en el proyecto.

El paso cinco, consistió en definir las categorías principales para detallar las características del trabajo académico desde dos ejes axiales: la normatividad que rige en el TecNM y la experiencia de los y las docentes en sus labores cotidianas al interior del ITQ.

Resultados

Durante el semestre agosto-diciembre de 2021, trabajaron en el ITQ un total de 343 docentes; se atendieron a 5160 estudiantes, distribuidos en nueve planes de estudio del área de Ingeniería (mecánica, materiales, mecatrónica, industrial, logística, gestión empresarial, eléctrica, electrónica y sistemas computacionales) y un plan de estudios de arquitectura.

El análisis de los datos subrayó que la mayoría de los docentes están formados en ingeniería (53.9 %) como lo muestra la gráfica de la figura 3.

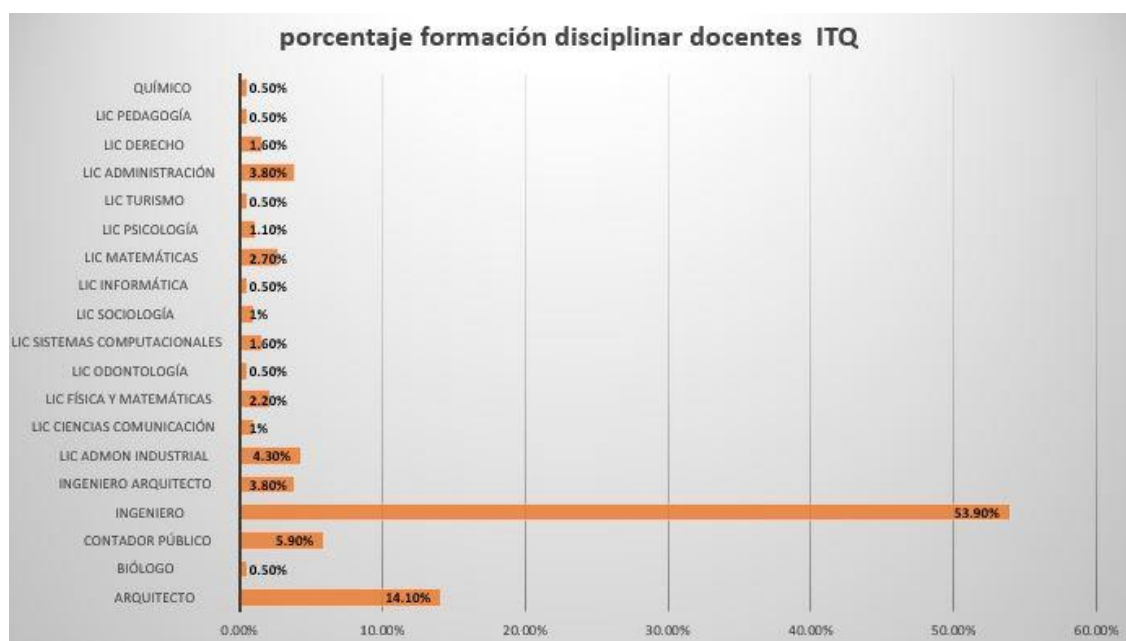


Figura 3. Fuente. Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

Como dato relevante, con respecto a la formación disciplinaria de la planta docente, destacó que esos ingenieros, egresaron del propio ITQ (figura 4).

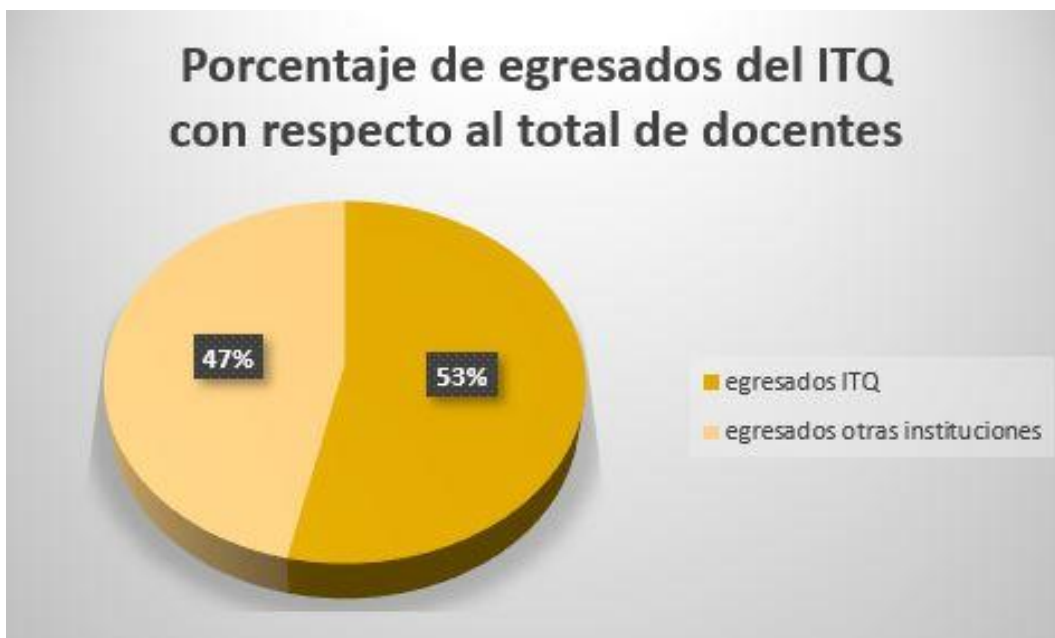


Figura 4. Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

Con respecto al total de docentes de Ingeniería el 86% son egresados del ITQ (Figura 5).



Figura 5. Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

Otro aspecto referente a la formación académica de los docentes señaló que el 56.7% detentan el nivel de licenciatura, el 30% cuenta con el grado de maestría, mientras que sólo el 10.2% cuenta con estudios de doctorado (figura 6).

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

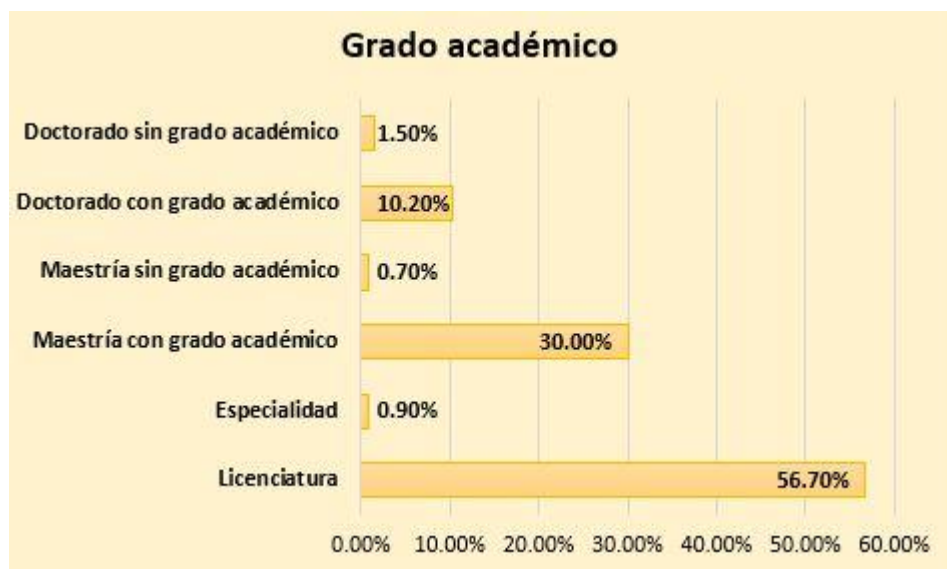


Figura 6. Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

Esto se relaciona con su pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), sólo el 3.4% están adscritos a ese sistema (Figura7).

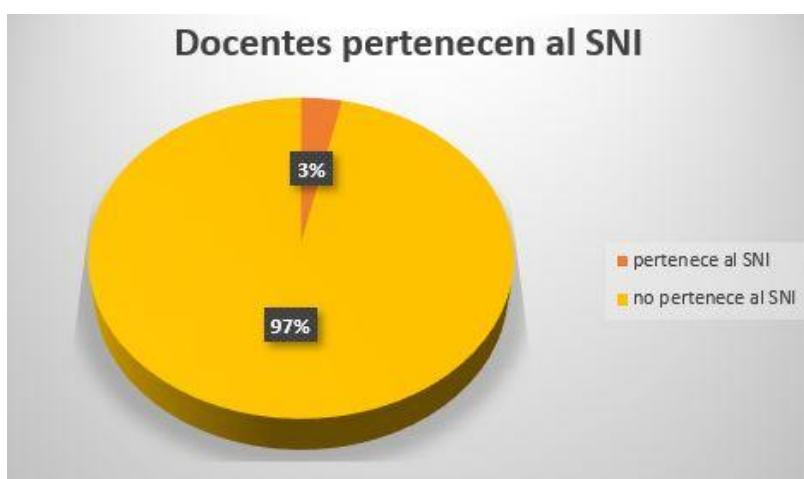


Figura 7. Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

A la par de la formación académica del profesorado, destacó el tipo de contratación que tienen los docentes, luego que su situación laboral está asociada con las horas de enseñanza directa en el aula y las funciones y tareas que le son encomendadas por las autoridades del instituto.

El Reglamento Interno de Trabajo para el Personal Docente de los Institutos Tecnológicos (TecNM, 2008), establece que los profesores de educación superior, pueden ser de asignatura, de carrera, y visitantes. Cada una de estas categorías con distintos niveles, de acuerdo con el número de horas de contratación:

Tabla 5

Tipo de plazas docentes			
Tipo de contrato: Categorías	Niveles	Horas frente a grupo semanales	Funciones y actividades encomendadas
Profesores investigadores de enseñanza superior. En nivel: A, B, C	T/ C 40 horas	12	Actividades en proyectos de investigación asignadas
	$\frac{3}{4}$ T 30 horas	10	
	$\frac{1}{2}$ T 20 horas	6	
Profesores de carrera de enseñanza superior	T/ C 40 horas	22	Actividades y funciones que se le asignen
	$\frac{3}{4}$ T 30 horas	16	
	$\frac{1}{2}$ T 20 horas	12	
Profesores de asignatura	Nivel A Nivel B	Todas las horas frente a grupo	Ninguna
Técnicos docentes de carrera de enseñanza superior. Pueden ser: Asistente Asociado o Titular, en niveles: A, B, C	T/ C 40 horas	36	Actividades y funciones que se le asignen
	$\frac{3}{4}$ T 30 horas	28	
	$\frac{1}{2}$ T 20 horas	18	
Técnicos docentes de enseñanza superior	Asignatura (1 a 19 horas)	Sin especificar	Sin especificar
	De carrera (20 a 40 horas)		
	Visitantes		

Tabla 5 Fuente: Elaboración propia con datos del Reglamento Interno de Trabajo para el Personal Docente de los Institutos Tecnológicos (TecNM, 2008).

La recopilación de datos referente al Reglamento Interno de Trabajo (TecNM, 2008) marca distinción en las actividades asignadas los profesores contratados por asignatura y aquéllos que tienen tiempo completo, $\frac{3}{4}$ de tiempo y $\frac{1}{2}$ tiempo, como lo muestra la tabla antecedente. Empero, los datos obtenidos en el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, no indican profesores visitantes, ni distinguen personal docente con plaza de investigador, como se presenta en la gráfica (Figura 8).

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro



Figura 8 Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por el Departamento de Planeación, Programación y Presupuestación del ITQ, 2021.

El 56.10% de los profesores cuentan con una plaza docente de tiempo completo, esta situación es relevante, toda vez que las obligaciones y los derechos laborales son distintos. Una de las principales diferencias en torno al trabajo académico, son las horas disponibles para realizar actividades fuera del aula: investigación, vinculación, tutoría, gestión y formación.

El 32.5 % de la planta docente están contratados exclusivamente para estar frente a grupo, lo que repercute en la evaluación académica, dado que tanto la docencia, como todas las actividades mencionadas, requieren horas de preparación, para su función.

Hasta aquí, los resultados muestran que la mayoría de los profesores del ITQ fueron formados en ingeniería en la propia institución. El 32.5% están contratados para dar clases exclusivamente, lo que dificulta que participen en las diversas actividades mencionadas en el Perfil Docente SNEST y que son evaluadas mediante los diferentes instrumentos de regulación y evaluación institucional.

La tabla 6 cruza los indicadores de los instrumentos de evaluación y liberación de actividades, con las competencias mencionadas:

Tabla 6

Competencias del perfil docente SNEST e indicadores de instrumentos de evaluación.			
Competencias	Indicadores		
	Evaluación Departamental	Evaluación Docente	Liberación Actividades Académicas (A) y frente a Grupo (G).
DOCENCIA			
Conoce la materia		Explica de manera clara los contenidos de la asignatura	Cumple con el 100 % del contenido temático frente a grupo(G).
Planifica el aprendizaje	Elabora instrumentación didáctica		Elaboración y entrega de la dosificación de la planeación del curso y avance programático de materias impartidas (G) Elaboración de la instrumentación didáctica (G) Elaboración y planeación del curso y avance de las materias impartidas (G)
Crea ambientes de aprendizaje	Realiza innovaciones en sus cursos		Desarrolla materiales de apoyo didáctico(A)
Promueve aprendizaje significativo	Participa en proyecto integrador		
Usa estrategias de aprendizaje efectivas	Desarrolla y aplica estrategias y recursos didácticos en la práctica	Durante el curso establece las estrategias adecuadas	
Motiva a los estudiantes en su aprendizaje	Asesora estudiantes en proyecto integrador		
Identifica aciertos y áreas de oportunidad		Toma en cuenta las necesidades intereses y expectativas del grupo. Reconoce los éxitos en las actividades de aprendizaje.	
Evalúa como estructura de apoyo en aprendizaje		Cumple con los acuerdos establecidos al inicio	Entrega en tiempo y forma calificaciones parciales y finales (G) Entrega en tiempo y forma reporte final (G)
Establece redes y comunidades de aprendizaje.			
INVESTIGACIÓN			
Elabora y realiza proyectos de investigación disciplinar y educativa	Dirige y realiza al menos un proyecto de investigación		Propuestas para bancos de proyectos (A)
Involucra estudiantes en sus proyectos y vincula los resultados con su práctica docente			

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

Participa en redes de investigación	Es líder o miembro de un cuerpo académico		
Disemina y difunde los resultados de sus proyectos de investigación y desarrollo disciplinar	Cuenta con una publicación con arbitraje		
GESTIÓN			
Forma parte de cuerpos colegiados formales y favorece la integración de comunidades de aprendizaje	Participa en la Academia y cumple con el 100% de actividades		Asiste a las reuniones convocadas (A) Participación en eventos de la academia (A)
Diseña, evalúa y opera programas educativos y planes de estudio		Asiste a clases regular y puntualmente. Es accesible y está dispuesto a brindar ayuda académica	Propuestas de mejoras en la operación de programas y proyectos académicos (A) Contribuye con propuestas de mejora en los planes y programas de estudio (A)
Promueve y contribuye al uso y actualización de recursos didácticos, acervo bibliográfico y tecnologías de la información y comunicación.	Diseña e imparte al menos dos cursos de formación docente		
Promueve la difusión de la cultura nacional y la vivencia de los valores nacionales y universales	Forma parte del comité organizador	Promueve mantener limpias y ordenadas las instalaciones. Fomenta la importancia de la conservación del medio ambiente	
Participa en los comités consejos, grupos de trabajo y demás comisiones cuyo fin es el mejoramiento de la vida institucional	Forma parte del comité de evaluación externo		Cumplimiento de actividades de apoyo a la docencia (G) Asesora en procesos de titulación integral encomendadas (A) Sinodales en protocolos de titulación (A) Participación en comisiones académicas (A)
TUTORÍA			
Se comunica y desarrolla vínculos con los estudiantes para apoyarlos		Escucha y toma en cuenta las opiniones de los estudiantes	Entrega reporte de asesorías (G) Asesorías académicas (A) Tutoría(A)
Motiva y orienta el aprendizaje con empatía, actitud positiva, tolerancia, compromiso y sensibilidad		Desarrolla la clase en clima de apertura y entendimiento. Muestra congruencia entre lo que dice y lo que hace	
Propicia en el estudiante aprendizaje autónomo			
Guía al estudiante en el seguimiento de los procedimientos académico-administrativos de la Institución	Asiste a reuniones convocadas por las Coordinaciones		Entrega la información a los estudiantes de inicio de curso (G)
Fortalece el aprendizaje con el apoyo de las mejoras prácticas, métodos y	Realiza diagnóstico del Tutorado		

estrategias propias de la actividad tutorial	Elabora el Diagnóstico Institucional de Tutorías		
VINCULACIÓN			
Realiza actividades y proyectos de investigación y desarrollo en conjunto con los sectores productivos de bienes y servicios			
Actualiza, capacita y asesora en actividades de producción y desarrollo tecnológico a los sectores relacionados con su área de especialidad			
Participa en instancias y organismos de vinculación en su comunidad y entorno.			
FORMACIÓN			
Se mantiene actualizado en su disciplina y área de especialidad			
Participa en programas de formación docente			
Se capacita en las estrategias y métodos de gestión académica	Cursa Diplomado o cuatro cursos docencia (este indicador se encuentra en la categoría de docencia del instrumento)		Participa en programas de formación y actualización docente (A)

Tabla 6 Fuente: Elaboración propia con datos recopilados del proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

Este análisis manifestó la categoría de docencia como la actividad más relevante, ya que se toma en consideración en todos los instrumentos de evaluación, especialmente en la valoración que realizan, cada semestre, los estudiantes, de cada uno de sus profesores. Además, el formato de liberación de actividades frente a grupo, como su nombre refiere, registra sólo actividades propiamente docentes.

En esta comparación de instrumentos se puede notar que la vinculación con los sectores productivos y de servicios del entorno económico y laboral, es la tarea menos tomada en cuenta, queda fuera de la evaluación docente y las liberaciones de actividades. Sin embargo, es revisada por el jefe de departamento académico y, por el propio docente, en su autoevaluación.

Una visión cuantitativa de ese análisis se muestra de la siguiente tabla:

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

Tabla 7

	APROXIMACIÓN CUANTITATIVA DE INDICADORES EN LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE			
				
PERFIL DOCENTE TecNM	EVALUACIÓN DEPARTAMENTAL	EVALUACIÓN DOCENTE	LIBERACIÓN DE ACTIVIDADES ACADÉMICAS Y	LIBERACIÓN DE ACTIVIDADES FRENTE A GRUPO
DOCENCIA 9	5	5	1	6
INVESTIGACIÓN 4	3	0	1	0
GESTIÓN 5	4	2	7	1
TUTORÍA 5	2	2	2	2
VINCULACIÓN 3	0	0	0	0
FORMACIÓN 3	1	0	1	0

Tabla 7. Fuente: *Elaboración propia con datos recopilados del proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.*

La autoevaluación y la evaluación departamental se basan en el mismo instrumento, sólo cambia la persona quien realiza la valoración. Por tanto, sólo ese instrumento toma en consideración todas las labores que se espera realice un docente. Al respecto, la recolección de datos con los profesores señala como actividades docentes, directamente las relacionadas con la impartición de clases, la evaluación del aprendizaje y la planeación y registro de actividades frente a grupo, como las tareas primordiales.

Al revisar esta información con respecto a la numerosa cantidad de alumnos que manifestaron tener la mayoría de ellos, se piensa difícil, cumplir con las metas que se proponen los profesores. Tal como lo revelan Picazo, Guevara y Ojeda (2020) la incesante necesidad de actualización en la docencia conlleva agobio y saturación de actividades, tanto administrativas, como académicas propiamente dichas.

Cabe señalar, que la carga de materias, grupos y alumnos presentó una cierta diversidad, dado que, en esta disposición, confluyen la cantidad de horas laborales de los docentes, las actividades administrativas asignadas en términos de puestos, como coordinador(a) de área, encargado(a) de laboratorio, jefe(a) de proyectos, de docencia y de vinculación, por mencionar algunos.

Con respecto a los temas centrales en las reuniones de academia, los profesores que participaron en este proyecto aludieron, de forma recurrente a: pendientes administrativos, actividades próximas a realizarse y que, por tanto, resultan urgentes de atender. Un ejemplo de ello, son las entregas de los requisitos para las acreditaciones.

En general, la experiencia de los docentes en las reuniones de academia subrayó asuntos pendientes que deben ser atendidos con urgencia, prácticamente no hablan de temas relacionados con el área disciplinaria, ni contenidos que fortalezcan sus prácticas de enseñanza y evaluación, sino el llenado de formatos, entrega de documentos, proporcionar datos relativos a los alumnos, grupos, evaluaciones, entre otras. Se puede resumir en palabras de los profesores como “la entrega de evidencias en tiempo y forma”.

Con base en el Manual de Lineamientos Académico-Administrativos que aplica en la institución (TecNM, 2015), la principal función de un cuerpo colegiado consiste en proponer y operar proyectos conectados directamente con las tareas de docencia, investigación, vinculación y gestión académica.

Dichas tareas, referidas en el Perfil Docente SNEST, se detallan en 21 competencias que van desde el dominio de la materia, establecer redes y comunidades de aprendizaje, realizar evaluaciones, hasta difundir los resultados de sus proyectos de investigación, promover la cultura nacional y la vivencia de los valores universales, entre otros.

La normatividad que rige la integración y operación de las academias (TecNM, 2015), deja fuera las labores de tutoría y formación, señaladas en el Perfil Docente SNEST. Se puede destacar que el perfil mencionado, responde íntegramente al Modelo Educativo para el Siglo XXI (SEP, DGEST, 2006), así como el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el Programa de Estímulos al Desempeño del Personal Docente (PEDD). De esta forma esa omisión perjudica el trabajo académico, sin embargo, es necesario revisar las actividades sugeridas como sustantivas, por ejemplo, en algunos casos, se mencionan actividades referentes a la actualización disciplinaria y la formación docente, incluidas en las categorías de la docencia.

En otras palabras, se puede decir que, si bien no se mencionan en los documentos normativos, no necesariamente quiere decir que no se consideran. Este tipo de diferencias

conceptuales abona a la desorganización y confusión del trabajo académico, de suyo complejo y diverso.

Esta situación supone una doble disparidad, por un lado, los instrumentos de regulación y evaluación, revisados a lo largo de esta investigación, señalan repetidamente, actividades conectadas, además de docencia, investigación, vinculación y gestión, con la tutoría y la formación disciplinaria y didáctica, mientras que la normatividad deja fuera estas actividades, o bien las refiere con otra orientación, de tal manera que aparecen reflejadas en categorías distintas.

Una disparidad adicional tiene que ver con las vivencias que expresaron algunos docentes en las juntas de academia, en las que dijeron: “se atiende de todo, menos lo académico”.

La función primordial señalada en párrafos anteriores tiene como meta última “generar propuestas e innovaciones, para el diseño y desarrollo de proyectos académicos institucionales en forma conjunta, participativa e integral, a través de la conformación de equipos de trabajo” (TecNM, 2015).

Un profesor aludió algunas de las actividades que se realizaba antes en una academia, ya desaparecida, en las que se vinculaban los temas disciplinares con la formación profesional: revisión colegiada de los programas de estudio, propuestas de proyectos para que los alumnos realizaran su residencia en las empresas, análisis de decisiones administrativas y su efecto en las labores académicas, diseño de estrategias para el desarrollo de los laboratorios como las actividades centrales para el trabajo colegiado.

Al parecer esta academia que logró orientar sus reuniones al trabajo participativo en torno a temas que fortalecen el trabajo en el aula, desde análisis de las materias, los programas educativos y prácticas en laboratorios, talleres, residencias, servicio social, en un eje formativo para profesores y estudiantes, no logró subsistir a las formas de operación habitual en la institución.

Discusión

A la luz de los hallazgos descritos, se descubrieron profundas raíces de cambio en la educación superior que, a pesar de la poca documentación encontrada en torno de la educación superior tecnológica, impactaron el trabajo académico en el ITQ.

Un primer acercamiento a los documentos normativos del TecNM, aplicados en el ITQ permitió afirmar que no se tiene la figura del catedrático o del académico. La normatividad académica y administrativa hace referencia a profesores (as), maestros (as), docentes, e incluso facilitadores como se menciona en el Modelo Educativo para el Siglo XXI (SEP, DGEST, 2012).

A pesar de ser, aparentemente, una simple forma de nombrar a quienes cumplen con las labores formativas centrales en la institución se reconoció con ello una clara orientación hacia la docencia, alejada de la investigación y la vinculación, como formas de generar y desarrollar el conocimiento científico, asociado a la educación superior tecnológica.

De conformidad con Teichler (2017) el trabajo académico lo realizan personas profesionalmente activas en la generación, discusión, preservación y diseminación del conocimiento, a través de la enseñanza y la investigación enmarcadas en instituciones de educación superior e institutos de investigación.

Sería necesario revisar y dialogar basados en el conocimiento y la experiencia en torno a un perfil docente para el TecNM, que vaya más allá de las competencias propiamente docentes y propicie el trabajo colegiado.

En cuanto a la formación académica de los docentes, llamó la atención que solamente el 10% cuenta con estudios de doctorado. Se puede sostener que la mayoría de ellos tienen pocas probabilidades de ingresar a los programas de fortalecimiento de los salarios docentes, y de ser así, alcanzar los niveles más altos. Esto conlleva una práctica extendida en algunas instituciones de cursar los niveles de posgrado con la intención de tener el grado, sin considerar las aportaciones reales a su formación profesional. Ejemplo de ello, son algunos posgrados que no requieren realizar un trabajo de investigación para obtener el grado.

También resaltó que el 32.5% están contratados por asignatura, lo que significa que todo su tiempo laboral debe cumplirse frente a grupo, alejados de las oportunidades de

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

formación y desarrollo en la propia institución. Los profesores aseguraron usar su tiempo personal para realizar actividades de formación docente y actualización profesional o investigación, e incluso para apoyar algunas tareas que le son solicitadas.

Un logro relevante consistió en desarrollar una caracterización del trabajo académico en el contexto del ITQ a partir de algunos enfoques, dada la escasa documentación al respecto. Se puede sostener que se trata de una actividad definida por la complejidad del trabajo, la fragmentación de intereses, la saturación de actividades, la distracción de los fines educativos y el compromiso docente.

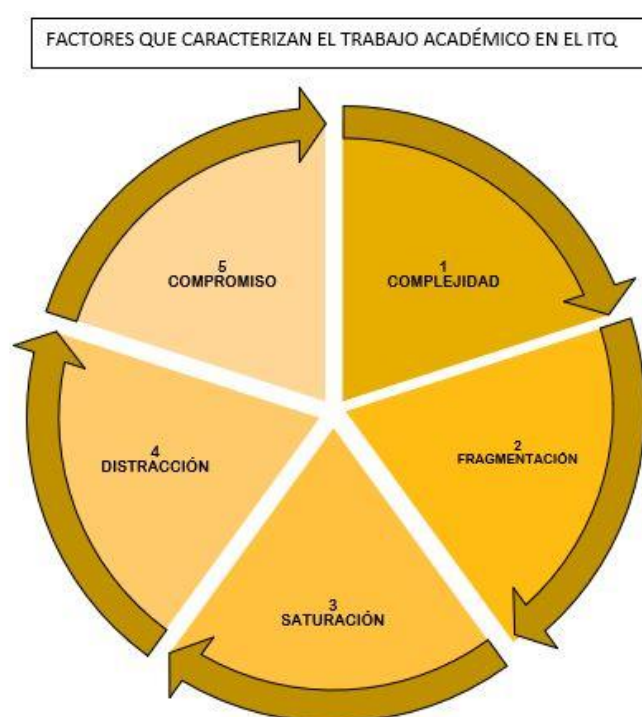


Figura 9 Fuente: Elaboración propia con resultados del proyecto investigación educativa: Caracterización del trabajo académico en el ITQ, 2021.

La complejidad del trabajo

Con base en la literatura revisada se considera que las labores académicas, responden a las políticas educativas que dan rumbo a los propósitos de formación profesional. Esos derroteros se traducen en documentos normativos que regulan y evalúan el trabajo de la comunidad educativa, especialmente el quehacer realizado por los profesores, considerados los principales artífices de la formación.

La revisión de esa literatura subrayó la gestión de la calidad, las acreditaciones y las certificaciones como principales objetivos a lograr por las instituciones educativas, toda vez que se encuentran enlazadas con la obtención de recursos materiales, humanos y, principalmente, económicos.

Se reveló también que esas políticas gubernamentales, tuvieron una influencia decisiva en el trabajo académico, en el sentido de la masificación de la educación superior que obligó a las instituciones a engrosar sus matrículas, a pesar de no contar con los recursos humanos y materiales adecuados y suficientes para tal crecimiento.

Los foros de discusión realizados para este proyecto, mostraron las dificultades que viven los profesores en el ITQ al atender, hasta 150 estudiantes, distribuidos en 4 o 5 grupos, en horarios dispares, de 4 materias distintas, en algunos casos. Estas situaciones se explicarán con mayor profundidad, más adelante, asociadas al aspecto de la saturación.

La formación y trayectoria académica de cada uno de los profesores, se constituyen en otro rasgo de la complejidad del quehacer académico. Se trata de profesionales preparados en diversas áreas disciplinarias (los resultados mostraron estudios en 20 licenciaturas diferentes).

Llamó la atención que la mayoría de los profesores son ingenieros y arquitectos formados en el mismo ITQ. Se puede pensar que, al menos los contratados a tiempo completo, son docentes con poca experiencia profesional disciplinaria, toda vez que, al finalizar sus estudios, dedican su tiempo laboral al instituto tecnológico.

Asimismo, esa afirmación se vincula con el estudio realizado en el propio ITQ (Riego, et al. 2020) en el que se encontraron algunas dificultades en torno a la identidad docente. Fundamentalmente, la disparidad de criterios al solucionar problemas en el aula. Mientras que los ingenieros, de manera muy general, se forman para identificar la causa de los problemas y solucionarlos; la naturaleza de las dificultades de la enseñanza superior conduce a sondear las profundidades del comportamiento humano y diseñar estrategias de acompañamiento para los más necesitados de apoyo.

Una temática adicional en esta complejidad se relaciona con el Perfil Docente del SNEST que declara, en seis categorías, las 29 competencias que se espera cumplan los

María Alejandra Riego-Gaona y Martha Patricia Bocanegra-Fuentes

Entre formatos, evidencias y fechas límite: Caracterización del trabajo académico en el Instituto Tecnológico de Querétaro

profesores. Cada una de esas competencias implica un alto grado de conocimientos, habilidades desarrolladas, actitudes de liderazgo, responsabilidad y compromiso de alta exigencia.

Una muestra de esa complejidad sería que, en la categoría de docencia, en la primera competencia (de nueve establecidas) se espera que el docente tenga un amplio dominio de la materia. Recuérdese, que los profesores imparten hasta 4 o 5 materias distintas. Ese dominio supone, no solamente una erudición teórica en diferentes áreas del conocimiento, sino, además, la actualización de saberes en diferentes campos laborales, situación que difícilmente se puede alcanzar.

La fragmentación de intereses

Vinculado con la complejidad del quehacer que realizan los docentes en el ITQ, se encuentra la fragmentación de intereses, como resultado de las múltiples exigencias.

La literatura revisada reveló una fuerte división del trabajo académico entre la docencia y la investigación, en la que las labores investigativas quedan eclipsadas por las tareas de enseñanza. No obstante, este estudio también expuso una separación de actividades más amplia y profunda referida al cumplimiento de indicadores en los diversos instrumentos de evaluación institucionales, en otras palabras, el trabajo académico al interior del ITQ se realiza de manera fragmentada e inconexa.

Por un lado, se atiende el proceso de enseñanza y aprendizaje, con todas las tareas que éste conlleva y, por otro, se cumplen con diversos procesos de gestión del propio curso, de gobernanza institucional y evaluaciones en distintos niveles, para obtener los beneficios económicos asociados a una lógica meritocrática, tanto en el nivel institucional como en el personal, tal como lo mencionan Buendía y otros (2017).

Con el fin de ser más claros y precisos en las implicaciones de la fragmentación del trabajo académico, se toman como ejemplo las 6 categorías del perfil docente del SNEST: docencia, investigación, gestión, tutoría, vinculación y formación.

Los docentes están conminados a resguardar el conocimiento que se ha generado en un área específica del conocimiento, por ejemplo, la ingeniería aplicada a la gestión de negocios o los conocimientos integrales de la ingeniería mecatrónica. También corresponde

al profesorado realizar proyectos de investigación y hacerse cargo de aquellos proyectos de los estudiantes, que conecten el conocimiento teórico con los saberes prácticos del campo laboral. Esas actividades vinculadas a la investigación y su enseñanza, por sí mismas requieren del interés y el tiempo de los profesores. Como si esas tareas fueran un trabajo simple, se espera que promuevan la difusión y la vivencia de valores nacionales y universales, entre otros, sólo por mencionar dos ejemplos que muestran la amplia exigencia y diversidad de funciones, incluso los docentes se preguntan: “¿A qué hora quieren que haga todo eso?”.

El estudio de los documentos que contienen estas competencias, como acciones que se espera cumpla cualquier profesor, llevaron a comprender un trabajo complejo y coordinado con matices de alta calidad, como se indica en el propio perfil docente del SNEST: “...un profesor que es humanista, competente, comprometido, creativo, innovador, que tiene un alto sentido crítico...impulsa la formación integral del estudiante...” (SEP-DGEST, 2006). Sin embargo, la información lograda en las entrevistas y foros mostró algo diferente.

El profesorado del ITQ señaló en repetidas ocasiones, que la gran cantidad de estudiantes, la variedad de las materias que deben atender y, sobre todo, la enorme exigencia de requisitos que deben tener evidencias y ser entregados en una determinada forma y en fechas establecidas con premura, no solo consumen por completo su tiempo, sino que desgastan su interés y energía.

La saturación de actividades.

Como se expuso en el apartado anterior, los docentes se encuentran divididos por diferentes tensiones, entendidas como exigencias de trabajo. De acuerdo con algunos de ellos, esa tensión se traduce en una sensación de agobio e incumplimiento. Llamó la atención que una profesora, mencionó el Síndrome Adquirido por el Trabajo Académico (SATA) que hace referencia al sufrimiento causado por el trabajo académico. Según Herrera, Luna y Serrano (2019) se trata de las variables internas y externas de la institución educativa, que perturban las labores cotidianas y provocan un malestar físico, emocional y social.

La profesora refirió un especial interés por el tema, dado que, con base en sus propias palabras “lo vive en carne propia”. La docente se basó en algunos documentos especializados

en el tema, para definir al trabajador académico como un profesionalista extremadamente exigido, preocupado por lograr los méritos que le amenazan, con el señalamiento que, de no ser alcanzados, son excluidos de algunos privilegios e incluso castigados, por ejemplo, con horarios difíciles de atender. Al respecto, llamó la atención que todos los docentes participantes en este proyecto mencionaron esa represalia.

Cabe resaltar que, al ser éste un estudio de metodología mixta conlleva una orientación cualitativa que reconoce las vivencias y experiencias de uno o más profesores; no es necesario contar con determinada cantidad de datos para considerar su relevancia.

El principal señalamiento por parte de los docentes se relacionó con las múltiples actividades, que implica la excesiva cantidad de alumnos. Desde la preparación de clases, sus actividades y formas de evaluación, hasta la gestión del programa de la materia y la entrega de documentación en tiempo y forma, para cumplir con requisitos institucionales recurrentes, asociados a las gestiones gubernamentales mencionadas. Aquí es necesario, subrayar el agotamiento físico y mental que refirieron en el cumplimiento de las exigencias institucionales, so pena de ser señalados como productos no conformes, o bien, las sanciones mencionadas en el párrafo anterior.

Por otro lado, se encontró que esas evaluaciones incluyen la participación del propio docente, del alumno y del jefe académico correspondiente, quienes interpretan con criterios poco claros, los indicadores previstos en los instrumentos de evaluación y regulación. Esta disposición involucra acciones de división y favoritismo que, de acuerdo con las experiencias narradas, van más allá de la normatividad propiamente, e influyen en el clima laboral, principalmente al interior de las academias.

Las situaciones referidas ofrecen bases para reconocer la saturación de tareas asociadas al trabajo académico como una situación alarmante dentro del ITQ. Resulta indispensable señalar que, desde hace aproximadamente tres años, se sumó a esta saturación de labores, la de cumplir con el registro y almacenamiento de datos, en las plataformas informáticas creadas para ese fin.

Para algunos docentes este cambió implicó, una complicación adicional, toda vez que es necesario contar con cierta infraestructura de componentes físicos y programas o

aplicaciones en el equipo de cómputo y, por supuesto, conocimientos para manejarlos, por ejemplo, escanear imágenes, grabarlas en determinado formato y tamaño, compactarlas y almacenarlas de cierta manera, para que la plataforma acepte los archivos, en algunas ocasiones, esta simple tarea, consume demasiado tiempo y energía en quienes menos experiencia tienen en el manejo de estos dispositivos. Algunos, aludieron tener que recurrir a sus hijos o pagar por los servicios de personas con más conocimientos al respecto, situación que provoca agobio adicional.

La distracción de los fines educativos

Las características hasta ahora desglosadas implican en sí mismas, la distracción de los docentes de sus funciones centrales: preparación de clases, diseño de actividades de aprendizaje, revisión y retroalimentación de trabajos y exámenes y asesorías, por citar sólo algunas propias de la enseñanza.

El trabajo académico, se reconoce como una labor que requiere un alto grado de concentración, sus propias raíces así lo indican, fue necesario que los catedráticos trasladaran, por completo, su vida laboral a las universidades o instituciones de educación superior, en general.

Desde esta visión las labores académicas suponen concentración de la variedad de actividades incluidas en el perfil docente del SNEST, hacia un núcleo central de transferencia y producción del conocimiento especializado de una cierta área. Las tareas de docencia, investigación, vinculación, tutoría, gestión y formación se cumplen, o se deberían cumplir, mediante el ejercicio de la reflexión colegiada al interior de las academias para consolidar el fin último de la formación de agentes sociales pensantes, que contribuyan al desarrollo de su entorno social y cultural, no sólo profesionales especialistas en una determinada área del conocimiento.

Los hallazgos de este proyecto enfatizaron la multiplicidad de tareas más como distractores de las actividades centrales, que una diversidad enfocada en las labores formativas. Algunos profesores indicaron tener poco tiempo para ocuparse de lo verdaderamente importante, es decir la formación de los estudiantes.

Atender las demandas constantes de los programas de certificación, acreditación y el sistema de calidad son en su opinión, distractores; no los experimentan como formas de orientar y mejorar sus funciones con fines definidos, sino como actividades que los apartan de las labores académicas.

El compromiso docente

Por último, pero no menos importante, resultó notorio el compromiso que expresaron algunos profesores al referirse al trabajo académico como aquellas actividades que les permiten apoyar la trayectoria formativa de sus estudiantes. Desde tareas propiamente de enseñanza y aprendizaje, hasta actividades dirigidas al acompañamiento necesario para integrarse a la comunidad educativa en la que se están formando, en otras palabras, acompañar a las nuevas generaciones de profesionales en su proceso de pertenencia para desarrollar los conocimientos, destrezas y valores necesarios para transitar con éxito hacia la obtención de su título, sobre todo, formarse como ciudadanos responsables.

Los docentes descubren sus fortalezas dentro del aula, en la comunicación con sus estudiantes, no sólo en los contenidos propios de sus materias, sino aportando elementos que contribuyen a su desarrollo como personas, más allá de su desarrollo como profesionales en una determinada área. Algunos de los docentes expresaron molestia al preguntarse: “¿y eso ¿cómo lo puedo incluir en un formato de evidencias?” por supuesto, como un cuestionamiento retórico, ellos mismos contestaron, “no se puede, esa es la esencia de mi labor en esta institución”. Expresaron su interés por cumplir cabalmente el programa de la materia, por diseñar actividades en las que sus estudiantes logren aplicar los conocimientos adquiridos a problemáticas reales, y que, mediante esas labores, desarrollen habilidades y actitudes propicias para su formación profesional.

Se puede sostener que, a pesar de que los instrumentos de evaluación están orientados a las actividades fuera del aula, como la publicación de resultados de proyectos de investigación, el compromiso central que mostraron los docentes es con la formación de sus alumnos. Incluso, algunos de ellos señalaron ser conscientes de que esa forma de trabajo, centrada en la enseñanza dentro del aula, no sea reconocida por las autoridades, ni tomada en cuenta en los indicadores de calidad institucionales.

Los profesores mencionaron repetidamente, que una buena comunicación con sus estudiantes, una relación de comprensión y buen trato con ellos, no figura en ningún indicador de los múltiples requisitos para participar en los programas de reconocimiento docente. Sin embargo, para ellos es una meta que trasciende, que rebasa las posibilidades de los instrumentos de evaluación institucional. Mencionaron que con esa base de confianza y comunicación se logra el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias como profesionales en cada área.

Conclusiones

Las conclusiones no se refieren a un tema finiquitado, resuelto por completo, más bien constituyen un recorte necesario, que permitió expresar algunas afirmaciones, basadas en el conocimiento generado.

Se descubrieron las profundas raíces de los cambios que se experimentan en el quehacer académico del ITQ. Las experiencias que los profesores compartieron son muestra clara de las tensiones que se viven al interior del ITQ, y que, sin embargo, no se piensan, no se estudian, ni se dialogan, en general sólo se viven. Se afrontan con confusión y disgusto, empero, con compromiso y cumplimiento de las normas que rigen el trabajo.

El estudio que aquí concluye, siembra ideas para profundizar el conocimiento generado y proponer algunas estrategias de fortalecimiento para el trabajo académico. Propuestas basadas en el conocimiento teórico desarrollado a la fecha y la comprensión de las realidades expresadas por los docentes, en el contexto del ITQ. Es necesario ir más allá de los programas creados desde los escritorios de administradores y expertos que, con las mejores intenciones, pretenden mejorar el trabajo académico que desconocen.

Es menester, reorientar los objetivos de construir una imagen de la institución basada en el cumplimiento de requisitos, que lejos de favorecerla, la entorpece. De esa manera, no se pueden identificar las problemáticas de fondo, se opta por cumplir con las exigencias de los organismos evaluadores impuestos por las políticas gubernamentales, que se concretan en instrumentos de regulación y control de lo que debería ser el producto del trabajo colegiado.

El ITQ cuenta con los recursos humanos necesarios para recuperar los espacios de diálogo e intercambios productivos, basados en conocimiento teórico y práctico, en el respeto al trabajo diario, en el reconocimiento de carencias y fortalezas; siempre y cuando, se admitan las condiciones académico-laborales del TecNM, y en particular del ITQ.

Referencias

- Buendía, A., García, S., Grediaga, R., Landesmann, M., Rodríguez-Gómez, R., Rondero, N., . . . Vera, H. (2017). Queríamos evaluar y terminamos contando: alternativas para la evaluación del trabajo académico. *Sociológica*, 32(92), 309-326. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305052771011>
- Cid García, C. J., Estévez Nénninger, E. H., González Bello, E. O., & Vera Noriega, J. Á. (2021). Efectos de programas de política pública sobre las actividades e identidad de la profesión académica en las escuelas Normales de México. *Perfiles educativos*, 43(171), 65-83. doi:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59671>
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. (2013). Memoria Electrónica del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Obtenido de <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/seccion4.htm>
- Galaz Fontes, J. F., & Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *REDIE. Revista electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1-31. Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237>
- García, L. B. (2018). Los académicos en la universidad pública de Argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en blanco. Revista de educación (serie indagaciones)*.(27), 87-110. Obtenido de <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/102>
- Herrera, S., Luna, D., & Escobar, J. (2019). Síndrome adquirido por el trabajo académico en instituciones educativas latinoamericanas. *Archivos analíticos de Políticas Educativas*, 27(91), 1-12. Obtenido de <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3763/2284>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de pesquisa*, 47(164, abril- junio). Obtenido de : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6054869>
- Organización para la cooperación y el desarrollo económicos. (2019). Educación Superior en México. Paris: OECD Publishing. Obtenido de https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/educacion_superior_en_mexico.pdf
- Picazo, D., Guevara, R. M., & Ojeda, S. L. (2015). Organización del trabajo y exigencias psicosociales en el profesor universitario. En: *El profesor universitario*.

- Tecnociencia Chihuahua, 9(1), 1-14. Obtenido de .
<https://vocerouach.mx/index.php/tecnociencia/article/view/597>
- Riego, A., Salinas, M., & González, A. (2020). Investigación educativa y práctica docente: un pretexto para volver al trabajo académico. *Nthé*, revista electrónica del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Querétaro(32 enero-abril), 36-44. Obtenido de http://nthex.mx/NTHE_v2/pdfArticulos/PDF_Articulo20201118002914.pdf
- SEP-DGEST. (2006). Manual de los procesos de evaluación del desempeño docente y del ingreso de aspirantes a la educación tecnológica 2006-2007. Obtenido de <http://www.itpachuca.edu.mx/SGC/documentos%20de%20referencia/Manual%20de%20los%20procesos%20de%20evaluaci%C3%B3n%20de%20la%20docencia%20e%2>
- SEP-Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). Modelo Educativo para el siglo XXI. Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales. Obtenido de <http://www.dgest.gob.mx/director-general/modelo-educativo-para-el-siglo-xxi-formacion-y-desarrollo-de-competencias-profesionales-dp2>
- TecNM. (2008). Reglamento interior de trabajo del personal docente de los Institutos Tecnológicos. Obtenido de https://www.tecnm.mx/pdf/jur%C3%ADdico/REGLAMENTO_DOCENTE.pdf
- TecNM. (2015). Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del Tecnológico Nacional de México. Obtenido de https://www.tecnm.mx/normateca/Direcci%C3%B3n%20de%20Docencia%20e%20Innovaci%C3%B3n%20Educativa/Manual%20Lineamientos%20TecNM%202015/Manual_de_Lineamientos_TecNM.pdf
- Tecnológico Nacional de México [TecNM]. (2019). Programa Institucional de Desarrollo 2019-2024. Obtenido de https://www.tecnm.mx/?vista=Programa_Institucional
- Teichler, U. (2017). Academic Profession Higher education. (T. P. Shin J., Ed.) *Encyclopedia of International Higher Education System and Institutions*. Springer, Dordrecht. Obtenido de https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_290-2

Teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica

Cecilia Matilde Cámara-Ulloa

Doctora en Pedagogía

Escuela Primaria Sor Juana Inés de la Cruz, Naucalpan, Estado de México

Correo: ceciliacamara2004@yahoo.com.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8688-1958>

Alejandra Platas-García

Doctora en Educación

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Lenguas, México.

aplatasg@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5150-0668>

Recepción: 01 de mayo del 2023

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

Las teorías implícitas sobre comprensión lectora son creencias o concepciones que se tienen de forma inconsciente sobre lo que significa leer. Es oportuno indagar sobre las teorías implícitas de comprensión lectora que tienen los y las docentes de primer ciclo de educación básica puesto que el profesorado tiene un rol importante para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora del estudiantado, ya que, en 1° y 2° de primaria se comienza formalmente la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Así, el presente estudio tuvo como objetivo identificar las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica. Se empleó la metodología cualitativa con un paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico. Participaron 17 maestras mexicanas con un promedio de edad de 47 años ($DE \pm 6.7$), todas eran docentes en escuelas públicas y tenían un promedio de 10.5 años de experiencia como docentes. Los instrumentos empleados fueron la “Escala de teorías implícitas de comprensión lectora”, un complemento de ésta y la “Carta sobre el significado de leer dirigida a un alumno de primer ciclo”. Entre los distintos resultados que se encontraron, se puede mencionar que las docentes no se clasificaron en una sola teoría implícita de comprensión lectora, sino en distintas, lo cual permite comprender que tienen concepciones sobre lo que significa la comprensión lectora, pero de forma difusa. El hallazgo

destacado consistió en visibilizar estas teorías implícitas a partir del discurso presente en sus cartas. En trabajos futuros, se podría indagar sobre las biografías lectoras del profesorado.

Palabras clave: lectura, enseñanza primaria, creencia, cartas, docente de escuela primaria.

Implicit theories of reading comprehension of primary school teachers

Abstract

Implicit theories of reading comprehension are beliefs or conceptions that people have unconsciously about the meaning of reading. It is appropriate to inquire about the implicit theories of reading comprehension that teachers of first cycle of basic education have since they have an important role for the development of the reading comprehension ability of the students, because, in first and second grades of primary school teaching of reading and writing is formally begun. Thus, the purpose of the present study was to identify the implicit theories of reading comprehension of first cycle primary school teachers. A qualitative methodology was used with an interpretative paradigm, and hermeneutic approach. Participants were 17 Mexican female teachers with an average age of 47 years ($SD \pm 6.7$), all were teachers in public schools and had an average of 10.5 years of teaching experience. The instruments used were the Scale of implicit theories of reading comprehension, a complement to this, and the Letter of the meaning of reading addressed to first cycle primary school student. Among the different results that were found, it can be mentioned that teachers were not classified in a single implicit theory of reading comprehension, but in different, which allows to understand that they have conceptions about what reading comprehension means, but diffusely. The highlight finding consisted in making visible the implicit theories of reading comprehension of the female teachers from the discourse in their letters. In future works, it could inquire about reading biographies of teachers.

Keywords: reading, primary education, belief, letters, primary school teachers.

Introducción

Las personas poseen teorías que reúnen contenidos culturales sobre un ámbito de la realidad y esto es de forma implícita porque no disponen de formulaciones verbales para las mismas (Núñez, 2019). Sobre las/los docentes, se puede mencionar que sus teorías implícitas “orientan el marco interpretativo para la acción; son un tipo de lenguaje común, implícito, que está latente y caracteriza las prácticas educativas” (Núñez, 2019, p. 218). Las teorías implícitas son susceptibles de análisis si se pide a las personas que reflexionen en ellas o si se observan las acciones y discursos de las personas que se iluminan a causa de esas ideas (cf. Makuc, 2008).

El problema que aborda la presente investigación se centra en las teorías implícitas de comprensión lectora que tienen los/las docentes de primer ciclo de educación básica puesto que el profesorado tiene un rol importante para el desarrollo de la habilidad de comprensión lectora del estudiantado, ya que, en 1° y 2° de primaria se comienza formalmente la enseñanza escolar de la lectura y la escritura. Asimismo, Granado y Puig (2014) aseveran que el tipo de prácticas de enseñanza lectora que ofrecen los/las docentes en las aulas se ve influenciado tanto por sus creencias sobre el valor de la lectura que transmiten a sus estudiantes como por la relación personal que mantienen con la lectura.

Así, la pregunta de investigación fue la siguiente: ¿cuáles son las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica? El objetivo fue: identificar las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica.

Existen algunas investigaciones que han estudiado las *teorías implícitas* sobre comprensión lectora, que en ocasiones se les llama *creencias* o *concepciones*. Así, López-Bonilla (2006) analizó las teorías implícitas (creencias) de cuatro maestros/as de bachillerato sobre la literacidad (lectura y escritura) en dos disciplinas específicas (historia y literatura); reporta que los/las maestros de literatura caracterizan su asignatura en términos de lo que supone para ellos/ellas un tipo de lectura crítica. Asimismo, entre sus conclusiones afirma que “estudiar las creencias a la luz de las trayectorias personales y la representación que de

ella construyen los sujetos permite entender las reglas institucionales, sociales y culturales que regulan el acceso a determinado tipo de textos y posturas ante ellos” (López-Bonilla, 2006, p. 64).

Makuc (2008) realizó una investigación con el objetivo de describir los procesos de comprensión de textos, a partir de las teorías implícitas, de un grupo de 18 docentes (no especifica el nivel escolar en que impartían clases); identificó tres tipos de teorías implícitas (lineal, interactiva y transaccional) y concluyó que “las teorías implícitas que orientan las acciones de los docentes varían y se adaptan a las características del contexto y a las demandas a las que se [enfrentan]” (p. 403).

Córdova et al. (2009) analizaron las concepciones sobre lectura (y enseñanza de esta) que tenían docentes de educación básica en Venezuela, quienes eran a su vez, estudiantes universitarios inscritos en los últimos semestres de la Licenciatura en Educación. Los autores encontraron que el 100% de los/las docentes acordaron en definir que la lectura es tanto un proceso de interpretación y búsqueda de sentido de lo que el texto comunica como una actividad que ayuda a interpretar el mundo, a entender a los demás y a sí mismos.

Al analizar globalmente el conjunto de los distintos resultados de su investigación, Córdova et al. (2009) infieren que los/las docentes tienen la idea de que, en el proceso de enseñanza de lectura, requieren “concederle mayor importancia al ojo humano (decodificación de códigos escritos para convertirlo en códigos sonoros) antes que a los procesos mentales que ocurren en el cerebro (análisis, comprensión, interpretación y crítica)” (p. 179).

Granado y Puig (2015) exploraron la identidad lectora de estudiantes de Magisterio en España. A partir del discurso escrito en relatos autobiográficos, estudiaron su trayectoria como lectores, la representación que se hacían de la lectura y del trabajo lector en las escuelas a través de sus discursos. Las autoras encontraron que la identidad lectora de los/las futuros/as maestros/as se conformaba tanto de una dimensión biográfica como de una contextual (especialmente del contexto escolar).

Errázuriz et al. (2019) analizaron las concepciones (teorías implícitas) de lectura de docentes en servicio para construir sus perfiles lectores. Participaron docentes de 4° a 6° grado de escuelas públicas en Chile. Los resultados indicaron que los/las docentes con concepciones reproductivas de la lectura tenían fines pragmáticos y empleaban estrategias apegadas al texto; mientras que los/las maestros/as con concepciones epistémicas de la lectura vinculaban esta actividad con el placer y su identidad; además, eran inclusivos.

Perales-Escudero et al. (2021) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de reportar el diseño y validación de un instrumento sobre teorías implícitas de comprensión lectora en docentes de secundaria mexicanos. Para el diseño de su instrumento consideraron cinco teorías implícitas, a saber: receptiva, interpretativa, constructiva-retórica, constructiva-crítica y constructiva-aplicativa. En sus resultados encontraron que los/las docentes tenían presencia de la teoría implícita receptiva y que esta tendía a combinarse con los tres tipos de teorías implícitas constructivas.

Sánchez (2021) indagó la relación que existía entre los hábitos lectores, la motivación por la lectura y las creencias sobre la lectura de docentes de educación primaria en servicio de instituciones de gestión pública en Perú. Entre los resultados, la autora reportó que existía una correlación positiva y significativa en nivel moderado entre la motivación a la lectura y los hábitos lectores; y que existía una correlación también positiva y significativa, pero en nivel bajo, entre los hábitos lectores y las creencias sobre la lectura. Además, los/las docentes tenían teorías implícitas (creencias sobre la lectura) tanto reproductivas como epistémicas.

Pues bien, los estudios anteriores son los antecedentes para la presente investigación con el fin general de identificar las teorías implícitas de comprensión lectora que tiene un grupo de docentes de primer ciclo de educación básica y cómo estas se pueden visibilizar a través de su discurso (en el sentido de las palabras que dirigen a un futuro alumno/a en una carta).

Marco Teórico

Función de los/las docentes de primer ciclo de educación básica con relación a la lectura

El sistema escolar mexicano se divide en tres niveles educativos, a saber: educación básica, educación media y educación superior. La educación básica, que es obligatoria, comprende tres grados de educación preescolar, seis grados de educación primaria, y tres grados de educación secundaria. La educación básica primaria se organiza, a su vez, en tres ciclos: primer ciclo (primero y segundo grado); segundo ciclo (tercero y cuarto); y tercer ciclo (quinto y sexto).

Específicamente, sobre el primer ciclo, se pueden mencionar distintas funciones del o de la docente con relación a la lectura como se describe a continuación: es agente alfabetizador que propicia el primer acercamiento a nivel escolar con el lenguaje escrito; es generador/a de experiencias lectoras mientras comparte sus conocimientos; es intérprete que traduce al lenguaje de los/las niños un texto; es guía que da las pistas para el trayecto lector; finalmente, es modelo lector que con su ejemplo favorece que los/las niños/as lean (cf. Secretaría de Educación Pública, 2017).

Es oportuno señalar también que los/las docentes saben que son formadores de alumnos/as lectores/as (Córdova et al., 2009); de tal manera que, en la medida que lleven a cabo acciones encaminadas a promover actividades de lectura en las clases, estarán favoreciendo el desarrollo de esta habilidad en los/las niños/as.

Teorías implícitas sobre comprensión lectora

En primer lugar, las teorías implícitas son teorías porque “han sido elaboradas individualmente por el sujeto como modelo interpretativo de su mundo. Además, porque reúnen un conjunto de contenidos culturales; organizados sistemáticamente y con cierta recurrencia, en ideas típicas y representativas, sobre determinado ámbito de la realidad” (Núñez, 2019, p. 215). En segundo lugar, son implícitas porque “no son accesibles a la conciencia, el sujeto portador de teorías no sabe cómo llegó a ellas y no dispone de una formulación verbal para explicitarlas” (Núñez, 2019, p. 215).

Entre los términos que pueden considerarse cercanos semánticamente al concepto de teorías implícitas sobre comprensión lectora se encuentran los siguientes: creencias o concepciones (para una explicación de la distinción entre *representaciones sociales* y *teorías implícitas* se puede leer a Castorina et al., 2005). Así, con respecto a las creencias, López-Bonilla (2006) asevera que “las creencias de los maestros [son] como uno de esos elementos no observables que determinan las prácticas de literacidad [lectura y escritura]” (p. 41). Asimismo, Núñez (2019) afirma que “es válido resaltar que la naturaleza de las teorías implícitas es plural, heterogénea y compleja. Recupera tanto la dimensión cultural como la psicológica para generar un concierto dinámico de ideas inscritas en el sistema de creencias de las personas” (p. 217).

Con respecto a las concepciones, Córdova et al. (2009) explican que estas pueden entenderse como un sistema personal de constructos que se van elaborando y reformulando continuamente a partir de una mezcla de teorías formales de conocimiento (conocimientos teóricos) y de conocimientos extraídos de la experiencia personal y profesional (creencias). De tal manera que, las concepciones recogen las ideas, conceptos y teorías a través de los cuales una persona interpreta lo que percibe; así como los afectos y los sentimientos; y las representaciones de naturaleza histórico-social y contextual que las personas tienen del mundo (Córdova et al., 2009).

Las teorías implícitas de los/las docentes son el resultado tanto de experiencias y acciones que se han derivado de los distintos espacios socioculturales en los que el profesorado ha intervenido y son estas las que guían su práctica de enseñanza; de hecho, una teoría implícita engloba distintos tipos de conocimiento y varias creencias que se traducen en esquemas de actuación y comprensión que sirven de guía para la acción práctica (Marrero, 2009).

Las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen los/las docentes van cambiando debido a las distintas trayectorias de lectura que construyen en contextos sociales que están en constante evolución (Ortega, 2006). En otras palabras, “el profesor en el contexto de la enseñanza ajusta o modifica su teoría de la comprensión a las características del contexto y a las demandas a las que se ve enfrentado” (Makuc, 2008, p. 419).

Se puede mencionar, entonces que las teorías implícitas que tengan los/las docentes sobre la comprensión lectora caracterizarán su práctica de enseñanza de la comprensión lectora. Al respecto Fuentes et al. (2017) aseveran que:

La enseñanza que efectúa el docente de primer grado sobre lectura se encuentra influida por las creencias que este posee, conforme las haya aprendido de sus maestros o adquirido en la experiencia como ese laboratorio diario donde pone a prueba y verifica lo que él cree. (p. 345)

Asimismo, las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen los/las docentes surgen desde ámbitos diferenciados debido a su rol: un ámbito social (rol profesional) y un ámbito individual (rol como lector), se activan, entonces, en situaciones específicas (Makuc, 2008).

Clasificación de las teorías implícitas sobre comprensión lectora

Las Teorías Implícitas (TI) sobre comprensión lectora que se consideran en esta investigación son las siguientes:

- a. *Constructiva-retórica*: “la comprensión implica [...] examinar la situación comunicativa en la que el texto está involucrado (género, autores, lectores, sus motivos y contextos y las relaciones con otros textos) y modificar la forma de abordar el texto en función de ello” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
- b. *Receptiva*: “la comprensión consiste en reproducir fielmente el mensaje del texto” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25); “se conceptualiza a la comprensión de los textos como un mero acto de recuperación del significado/mensaje que está puesto en los textos por los autores que ‘saben’” (Hernández, 2008, p. 761).
- c. *Constructiva-crítica*: “la comprensión implica evaluar y poner en duda lo leído considerando su veracidad, pertinencia y/o carga ideológica” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017).
- d. *Interpretativa*: “la comprensión es un proceso activo de construcción de significado por parte del lector que puede dar lugar a múltiples interpretaciones subjetivas” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25). “Se considera que la dificultad para llevar a

cabo la comprensión lectora parece depender sobre todo de la participación del lector en la dimensión motivacional y cognitiva” (Hernández, 2008, p. 761).

- e. *Constructiva-aplicativa*: “la comprensión consiste en poner en relación lo leído con la propia vida (conocimientos, experiencias) para aplicarlo a ella” (Perales-Escudero et al., 2021, p. 25; cf. Perales-Escudero et al., 2017). “Se reconoce que leer sirve para aprender, para desarrollar instrumentos cognitivos y para ayudar a interpretar la realidad circundante” (Hernández, 2008, p. 761).

Si bien, la clasificación anterior es la seleccionada en este trabajo por ser coherente con el instrumento de recolección de datos y por servir para el proceso de categorización que se describe más adelante en el marco metodológico, existen otras clasificaciones de las teorías implícitas de comprensión lectora de docentes como la que refiere Makuc (2008) quien distingue cuatro teorías implícitas sobre lectura, a saber:

- a. *Lineal*: la lectura se concibe como un proceso perceptual directo en que los lectores son decodificadores de símbolos gráficos que se traducen a un código oral; de tal forma que la comprensión escrita es la comprensión oral.
- b. *Cognitiva* (de orientación generativista): la lectura se concibe como un proceso complejo a través del cual los individuos construyen significados; así, es posible investigar la relación que existe entre el proceso de comprensión lectora y el funcionamiento cognitivo humano.
- c. *Interactiva*: la lectura se concibe como un proceso de interacción entre el significado del texto y los conocimientos previos del lector; de tal manera que los lectores tienen un rol activo al procesar la información del texto basados en sus propios esquemas o marcos conceptuales que surgen de sus conocimientos y experiencias del mundo.
- d. *Transaccional*: la lectura se concibe como una relación doble, recíproca, que se da entre el lector y el texto; es decir, es un proceso de transacción en un circuito dinámico en que se fusionan lector y texto en una síntesis única que constituye el significado. Para esta teoría es importante la consideración de las determinantes contextuales, históricas y socioculturales que intervienen en la construcción de significados de los lectores.

Por su parte, Errázuriz et al. (2019) exponen dos tipologías de teorías implícitas sobre comprensión lectora, a saber: reproductivas y epistémicas. Las *reproductivas*, reproducen el conocimiento, por esto, se centran en el conocimiento y en la mecánica lectora, e ignoran la situación comunicativa, la finalidad, el género y la comunidad. Las *epistémicas*, construyen el conocimiento procesualmente y toman en cuenta los distintos elementos que intervienen: el entorno, el propósito, las propiedades del género y la comunidad. En esta última tipología, se concibe la lectura como una actividad social en la cual intervienen mecanismos metacognitivos.

Discurso escrito a través de cartas

Es oportuno comenzar este apartado citando a Makuc (2008) quien afirma sobre el estudio de las teorías implícitas de comprensión lectora que “para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión” (p. 404). Así, el discurso de los docentes presente en el texto de una carta dirigida a un alumno/a de 1° o 2° de primaria en su primer día de clases es una estrategia que permite la explicitación, ya que, la carta, desde un punto de vista clásico, “permite contemplar el alma del escritor, que no está constantemente midiendo sus palabras, sino que las deja brotar, en libertad, directamente desde el corazón” (Baños, 2001, p. 148).

Así, “lo típico en el caso de la carta privada es suponer que se trata de la expresión sincera del pensamiento de quien la escribe” (Eco, 1993). Incluso, la escritura de una carta supone una espontaneidad cercana a la que se presenta en una conversación (Doll, 2002). Además, “gracias a procesos mediante los cuales el sujeto va cambiando el formato de representación de la información que ha almacenado, ésta pasa de niveles implícitos (conocimiento procedimental) a niveles más explícitos y [...] conscientes (conocimiento declarativo)” (Makuc, 2008, p. 405).

Doll (2002) explica algunas características de las cartas privadas, a saber: (1) las cartas son un simulacro de diálogo en que uno de los interlocutores está ausente, pero el otro, el autor, finge que está presente y se comunica con él; (2) el remitente diseña estrategias textuales (ante la distancia del destinatario) para la situación de interacción diferida en tiempo

y espacio; (3) existe un contrato epistolar entre las partes relacionadas en el simulacro de diálogo que instituye un modo de lectura y un tipo de escritura; (4) la carta posee una función pragmática comunicativa en que un mensaje escrito es enviado por un emisor a un destinatario; (5) existe una relación dialéctica entre el sujeto real y el sujeto textual; (6) el autor tiene una marcada autorreflexividad, ya que, adopta un punto de vista exterior a sí mismo.

Otra característica de la carta la mencionan Hintze y Zandanel (2012) “se la asocia con un tipo de discurso marcado por la improvisación, cuya escritura está garantizada por la espontaneidad y la sinceridad [...] en general las cartas son escritas sin intención estética alguna” (p. 29). Es conveniente mencionar que las palabras discurso y texto se relacionan estrechamente; de tal forma que, el texto es el producto del discurso, y el discurso es el proceso lingüístico (Karam, 2005).

Existen tres grandes tendencias para conceptualizar qué es el discurso conforme expone Karam (2005): (1) una aproximación formalista (intra-discursiva), el discurso son las frases o enunciados, también los relatos y el mensaje global; (2) una perspectiva enunciativa en que el discurso se considera como parte de un modelo de comunicación: una persona en determinado lugar y tiempo organiza su lenguaje en función de un destinatario; (3) una perspectiva materialista en que el discurso se entiende como una práctica social en un contexto histórico, con una ideología determinada, dentro de una cultura.

Por su parte, Bajtín (1998) explica que el discurso se presenta como un enunciado que le pertenece a un sujeto discursivo (autor) determinado que activa una postura de respuesta en quien lo oye o lo lee, de tal manera que los discursos entre personas se correlacionan.

Pues bien, en el presente estudio se asume que el discurso es el texto escrito por los/las docentes en las cartas dirigidas a sus alumnos/as, el cual supone un proceso de producción a nivel lingüístico, comunicativo, ideológico y social dentro de un contexto educativo.

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cualitativo, con un paradigma interpretativo y enfoque hermenéutico (cf. Tójar, 2006). La hermenéutica busca “descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte” (Guardián-Fernández, 2007, p. 147).

Participantes

Las participantes fueron 17 maestras de primer ciclo de educación básica, todas mujeres, con un promedio de edad de 47 años ($DE \pm 6.7$). Eran docentes en escuelas públicas mexicanas de los siguientes lugares: la Ciudad de México, el Estado de México, Puebla y Veracruz. Con respecto a su grado de estudios, 11 tenían licenciatura, 5 maestría y 1 doctorado. Por último, el promedio de años de experiencia como docentes en 1° o 2° de primaria era de 10.5 años ($DE \pm 6.5$).

Instrumentos

Se emplearon tres instrumentos que se describen a continuación.

(1) Escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC)

La escala ETICOLEC fue diseñada por Perales-Escudero et al. (2021) con el objetivo de caracterizar las teorías implícitas de grupos de docentes en servicio en combinación con otros instrumentos. La escala se compone de 20 enunciados que corresponden a cinco dimensiones (cada dimensión es una teoría implícita específica, y comprende enunciados distintos). El tipo de respuesta es una escala de Likert con opciones que van de 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 5 (*Completamente de acuerdo*).

Ahora, dado que Perales-Escudero et al. (2021) validaron su instrumento con docentes mexicanos de nivel secundaria, se procedió a una validación del instrumento con docentes de nivel primaria (Cámara-Ulloa y Platas-García, 2021). Después de solicitar el consentimiento a los participantes, se aplicó el instrumento de forma digital a 174 docentes del centro de México (145 mujeres y 29 hombres), con una edad promedio de 41.6 años (DE

± 11.1) las personas participantes eran docentes en servicio en escuelas primarias públicas (162) y privadas (12). Al clasificar a los participantes conforme a las teorías implícitas, no se observó que los/las docentes tuvieran una teoría implícita bien definida, pues, en la mayoría de los casos los/las docentes tienen una combinación de más dos o más teorías implícitas.

El valor de fiabilidad de consistencia interna (coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach) fue de $\alpha = .89$ (Cámara-Ulloa y Platas-García, 2021), lo que representa una magnitud de confiabilidad alta. Así, se aplicó este instrumento a los/las docentes de primer ciclo que formaron parte de esta investigación.

(2) Escala sobre acciones de práctica docente de lectura en 1° y 2° de primaria (Complemento-ETICOLEC)

El objetivo del cuestionario es conocer la frecuencia en que se realizan algunas acciones en la práctica docente de profesores de 1° y 2° de primaria con relación a sus teorías implícitas sobre comprensión lectora. Se elaboró un cuestionario relacionado con las teorías implícitas sobre comprensión lectora propuesta por Perales-Escudero et al. (2021) enfocado en las prácticas lectoras del profesorado de educación primaria con su alumnado. Este instrumento sirve de complemento para la escala ETICOLEC de Perales-Escudero et al. (2021) que permite clasificar previamente a los/las docentes conforme a sus teorías implícitas sobre comprensión lectora; por esto se nombra como “Complemento-ETICOLEC”. El tipo de respuesta es una escala Likert que va de 1 (*Nunca*) a 5 (*Siempre*). En total son 15 enunciados, tres por cada teoría implícita.

Así, después de la frase “cuando realizo prácticas de lectura con mis alumnos”, se presentan los siguientes enunciados para la *TI Constructiva-retórica*: 1. Hago una reflexión sobre el autor del texto, sus intenciones comunicativas/persuasivas y su contexto. 2. Indico la importancia de conocer el tipo de texto del cual se trata. 3. Menciono la necesidad de conocer el contexto y los motivos por los cuales se escribió el texto. Para la *TI Receptiva*: 4. Invito a reconocer el mensaje que quiere dar el autor. 5. Hago hincapié en la importancia de ser receptivo al mensaje que transmite el autor. 6. Busco ser fiel al reproducir las ideas presentes en el texto.

Para la *TI Constructiva-crítica*: 7. Hago una evaluación para considerar la veracidad de lo que transmite el texto. 8. Analizo la pertinencia de algunas partes del texto. 9. Examino la ideología presente en el texto. Para la *TI Interpretativa*: 10. Ofrezco distintas formas de dar sentido al texto. 11. Estimulo la generación de interpretaciones a partir del texto. 12. Explico los distintos modos en que se puede entender el texto. Por último, para la *TI Constructiva-aplicativa*: 13. Enfatizo la necesidad de relacionar lo leído con la propia vida. 14. Describo la forma cómo se podría poner en práctica el mensaje del texto. 15. Enumero los beneficios prácticos que se pueden extraer del texto.

(3) Carta sobre el significado de “leer” dirigida a un alumno de 1° o 2° de primaria

El objetivo de este instrumento es conocer las teorías implícitas sobre comprensión lectora que tienen docentes de 1° y 2° de primaria que se ven reflejadas en su discurso escrito dirigido a los alumnos. Las instrucciones son: “Escriba una carta dirigida a un niño o una niña de 1° o 2° de primaria para su primer día de clases en que le explique en qué consistirá el que aprenda a leer durante el año escolar”. Es importante mencionar que el niño o niña aún no sabe leer, por lo tanto, es un lector imaginario, pero el aspecto relevante de este instrumento consiste en que el o la docente tengan en mente como persona destinataria de la carta a un alumno o alumna a quien quieran dar una explicación sobre el significado de leer.

El empleo de la carta como instrumento de recolección de datos cualitativos es sugerido por Stamper (2020). Asimismo, existen investigaciones como la de Arias-Matos (2019) y de Wong y Chow (2020) que han empleado la redacción de cartas como instrumento de recolección de datos. La escritura de cartas, con propósitos de investigación, proporciona una zona de seguridad emocional a los participantes debido a que no se solicita una respuesta inmediata como en una entrevista oral y porque es anónima (cf. Wong y Chow, 2020).

Procedimiento

Para la recolección de datos, en octubre de 2021, se invitó por correo electrónico a docentes de 1° y 2° de primaria que trabajaban en escuelas públicas del centro de México a participar voluntariamente en la investigación, a quienes accedieron, se les envió un formulario digital solicitando su consentimiento informado en el que aceptaron que se usaran sus respuestas;

también se les mencionó que los datos generales (sexo; edad; último grado de estudios; años de experiencia como docentes en 1° o 2° de primaria; y ciudad en donde trabajaban como docentes), se tratarían de forma confidencial y únicamente para los fines de la investigación. El formulario digital contenía los tres instrumentos y para responderlos, se necesitó un tiempo aproximado de 50 minutos (en total).

Técnicas de análisis de datos

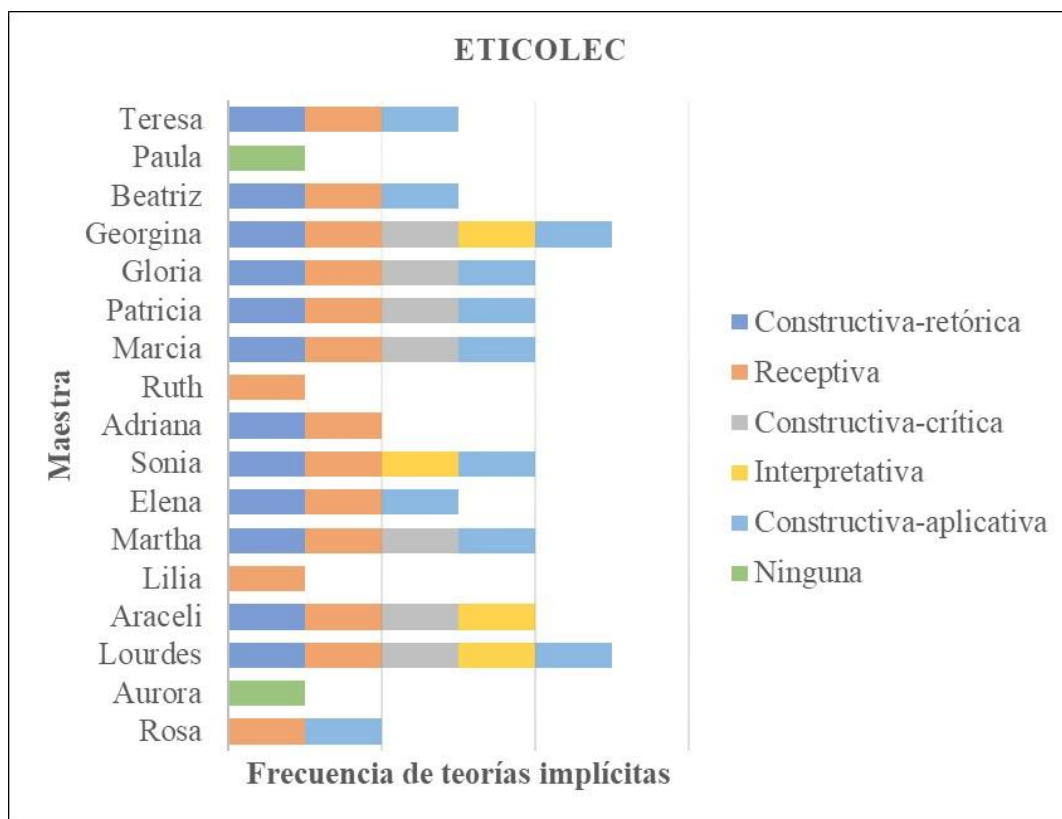
Para los instrumentos: *ETICOLEC* y *Complemento ETICOLEC*, se realizaron análisis con estadística descriptiva (porcentajes) para presentar clasificaciones; mientras que, para el instrumento: *Carta sobre el significado de leer*, se llevó a cabo un análisis de contenido cualitativo del instrumento, en que se extrajeron códigos y después se agruparon en categorías. Las categorías consideradas previamente correspondieron a las cinco teorías implícitas de Perales-Escudero et al. (2021). También surgieron algunas categorías emergentes, a saber: situación de pandemia, gusto por aprender y leer, promoción de la autoconfianza, acompañamiento docente, y socialización de lo leído. Para la presentación de resultados, los nombres originales de las maestras se cambiaron por otros.

Resultados

Clasificación de las docentes conforme a sus teorías implícitas sobre lectura

Al clasificar a las docentes conforme a sus respuestas en la escala *ETICOLEC*, se observó, de forma similar a los hallazgos en la prueba para la validación del instrumento con docentes de primaria, que la mayoría de las participantes tienen combinación de dos o más teorías implícitas, a excepción de la maestra Ruth que se clasifica en la teoría receptiva, o la maestra Paula y la maestra Aurora que no se pueden clasificar en ninguna teoría implícita (Figura 1).

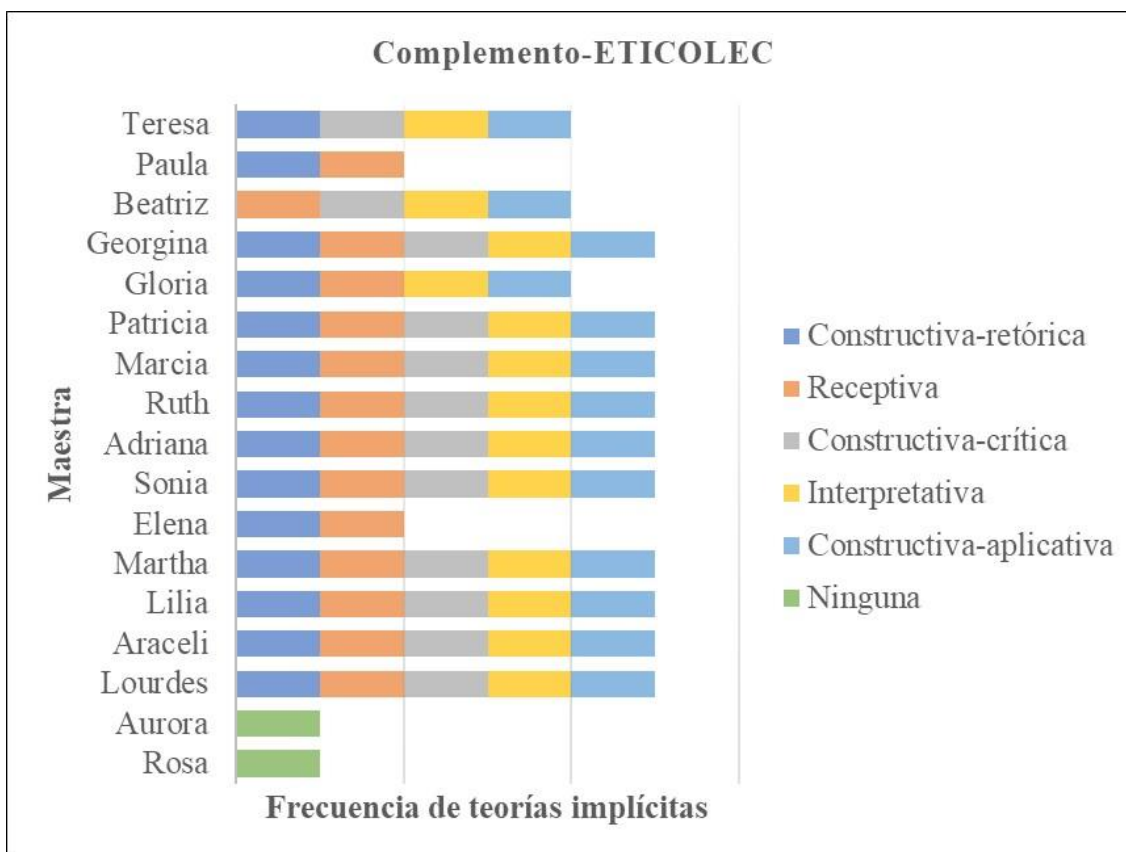
Figura 1. Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en la escala ETICOLEC



Fuente: Elaboración propia.

Ahora, al buscar comparar estos resultados con la información recolectada en la escala *Complemento-ETICOLEC*, se observó que, a excepción de la maestra Aurora y la maestra Rosa que no se ubicaron en ninguna teoría implícita, todas las docentes tienen una combinación de dos o más teorías implícitas (Figura 2).

Figura 2. Clasificación de las maestras conforme a sus teorías implícitas en el complemento a la escala ETICOLEC



Fuente: Elaboración propia.

Se observó, entonces, que el instrumento de *Complemento-ETICOLEC* no ofreció la información esperada porque no permitió restar alguna teoría implícita de los resultados en la escala ETICOLEC. De hecho, se obtuvieron más combinaciones, y no menos, con relación a la escala ETICOLEC y las únicas coincidencias que se encontraron fueron para el caso de la maestra Aurora que no se pudo clasificar en ninguna teoría; y para la maestra Georgina y la maestra Lourdes que se clasificaron en las cinco teorías implícitas.

Categorías para los elementos del discurso de las docentes en las cartas

A continuación, se presentan las categorías con los distintos elementos del discurso escrito de las maestras que se encontraron en el instrumento de la carta que tenía la siguiente instrucción: “Escriba una carta dirigida a un niño o una niña de 1° o 2° de primaria para su primer día de clases en que le explique en qué consistirá el que aprenda a leer durante el año escolar”. Se citan extractos literales de las cartas de las docentes, en ocasiones faltan acentos o se emplean únicamente las mayúsculas.

Las categorías consideradas previamente correspondieron a las siguientes cinco Teorías Implícitas (TI) (Perales-Escudero et al., 2021): constructiva-retórica; receptiva; constructiva-crítica; interpretativa; constructiva-aplicativa. También surgieron cinco categorías emergentes, a saber: situación de pandemia, gusto por aprender y leer, promoción de la autoconfianza, acompañamiento docente y, por último, socialización de lo leído.

Categorías previas

A. TI constructiva-retórica

El elemento que permitió conocer la TI constructiva-retórica de algunas docentes fue la referencia al contexto de los textos como se lee en los extractos a continuación: “Sabes que la lectura es una manera de conocer mundos increíbles llenos de aventuras y de historias fantásticas que te invitan a conocer otro mundo 🌍😊 y a entender a otras personas en espacios diferentes” (Maestra Lourdes).

Este es un grado muy importante para la vida de todas las personas, pues aprendemos a leer y a escribir, lo que nos permite comunicarnos con personas que están muy lejos de nosotros, y además conocer muchas historias, que sucedieron hace mucho tiempo o que acaban de pasar, en lugares muy lejanos o aquí mismo (Maestra Martha).

B. TI receptiva

Uno de los elementos de la TI receptiva supone que cuando la persona lee necesita recuperar el mensaje que está dado en el texto por los autores. Así, esta TI se puede visibilizar en el siguiente fragmento de la Maestra Aurora: “[...] me platicarán emocionados lo que

descubrieron en cada historia”, ya que, le dirán a la maestra el mensaje que encontraron en el texto.

Otra cita que puede ejemplificar esta TI hace referencia al proceso básico de decodificación para comenzar a leer, dado que esto supone también una idea de recuperar un mensaje puesto por los autores que se debe descubrir: “[...] viajarás junto con tus compañeros por el mundo de las letras, primero las visualizaras e identificarás después las juntarás y verás que puedes encontrar una infinidad de palabras que irás descubriendo” (Maestra Sonia).

C. TI constructiva-crítica

Entre los elementos que describen la TI constructiva-crítica se encuentra la actividad de evaluación de la información presente en el texto, así cuando los niños/as comprueban la información que leen están teniendo un tipo de pensamiento crítico que considera la veracidad de lo leído. Esta TI se puede apreciar en las palabras de la Maestra Lilia a continuación: “[...] Uds serán los artistas de su camino por el mundo maravilloso de la lectura, escritura, los números y muchísimas experiencias fantásticas que les ofrezco, que serán de su agrado y lo mejor que lo podrán comprobar”.

Esta TI se puede encontrar también en el extracto de la Maestra Marcia que se cita por el énfasis en que la lectura hace posible la comprensión de algunos hechos, lo cual supone también un proceso de evaluación de la información: “[...] leer un texto te lleva a comprender algunos eventos [...]”.

D. TI interpretativa

Una persona que tiene la TI interpretativa reconoce que los lectores realizan un proceso activo de construcción de significados a partir del texto. Así, los siguientes extractos permiten asignar a las maestras esta TI. Para la Maestra Adriana y la Maestra Georgina, la construcción activa de significados implica creatividad.

“ESTÁS CONTINUANDO CON UN PROCESO QUE BENEFICIARÁ EL CONOCIMIENTO DE MUNDOS INIMAGINABLES, PODRÁS SER LIBRE DESARROLLANDO TU IMAGINACION Y CREATIVIDAD CON ESAS

HERRAMIENTAS A LA MANO [...]” (Maestra Adriana); “[...] durante ese ciclo escolar conocerás nuevas actividades, entre ellas la lectura tendrás maravillosos beneficios: la creatividad, aprenderás a leer y soñar entre las páginas de los libros” (Maestra Georgina).

E. TI constructiva-aplicativa

La TI constructiva-aplicativa consiste en reconocer que lo leído se puede aplicar a la propia vida. Las palabras de las maestras que se citan a continuación permiten visibilizar esta TI: se lee para poder leer a otras personas, para comunicarnos, para ser menos ignorante.

“Ese adulto que lee para ustedes es el mejor ejemplo de porqué aprenderán a leer y escribir en la escuela en este año” (Maestra Aurora); “[...] aprendemos a leer y a escribir, lo que nos permite comunicarnos con personas que están muy lejos de nosotros [...]” (Maestra Martha); “durante este ciclo escolar aprenderás a leer y a escribir, y así podrás comunicarte con todos tus seres queridos [...]” (Maestra Ruth); “llevaremos a cabo el lema de Sor Juana Inés de la cruz leer más no es para aprender más sino para ignorar menos [...]” (Maestra Marcia).

Asimismo, la Maestra Teresa explica a los niños/as distintas aplicaciones prácticas de la lectura en la vida: “[...] podrán ayudar a su mamá cuando va de compras; a leerle todos los carteles de los precios de los productos, a tus amigos y familiares les podrás contar cuentos, leyendas y ayudarás a tu abuelito a contar sus tesoros [...]”.

Categorías emergentes

A. Situación de pandemia

Las maestras hacen referencia a la situación de clases virtuales debido a la pandemia por el virus de COVID-19 y a la situación de la pandemia misma que es el contexto histórico en que se desarrolló la presente investigación. Estas alusiones se pueden leer a continuación: “[...] las cosas indispensables para este nuevo comienzo: ilusión por aprender cosas nuevas, entusiasmo por ver a nuestros nuevos compañeros y amigos con ganas de reencuentros, abrazos que han quedado pendientes [...]” (Maestra Rosa); “15 de septiembre de 2021. Para: Abraham [Apellido] Te doy la bienvenida a tu primer día de clases, se que te costará adaptarte

un poco más que a tus compañeros, ya que no pudiste conectarte en línea [...]” (Maestra Sonia); “mis niños, después de esta terrible pandemia espero se encuentren muy bien” (Maestra Teresa).

B. Gusto por aprender y leer

Las participantes enfatizan la necesidad de comenzar el nuevo curso con sentimientos y emociones positivas como se puede leer a continuación: “[...] viviremos experiencias tan enriquecedoras que nunca olvidaremos, ojalá y sea de tu agrado” (Maestra Araceli); “[...] experiencias fantásticas que les ofrezco, que serán de su agrado” (Maestra Lilia); “te invito a leer y a disfrutar siempre de lo que lees” (Maestra Martha); “[...] poco a poco te agradará, ya que viajarás junto con tus compañeros por el mundo de las letras” (Maestra Sonia).

En este año aprenderán a leer y escribir. Para que después ustedes lean solos o les lean a otros las historias que van a encontrar en sus nuevos libros y en los libros de la biblioteca, porque son historias que les encantarán [...] (Maestra Aurora).

C. Promoción de la autoconfianza

Esta categoría hace referencia a las palabras de las maestras que motivan a los niños/as a confiar en sus capacidades para aprender. Esto se puede leer en los extractos a continuación: “QUERIDA ALUMNA LAURA... ESTÁS CONTINUANDO CON UN PROCESO QUE BENEFICIARÁ EL CONOCIMIENTO DE MUNDOS INIMAGINABLES, [...] TE ANUNCIO QUE ESE PROCESO YA INICIÓ. SUERTE EMPODERATE” (Maestra Adriana); “[...] recuerda; la suerte para triunfar en la vida se llama: ‘creer en ti’, éxito Laila” (Maestra Ruth).

D. Acompañamiento docente

Para las maestras es importante hacerle saber a los niños/as que no están solos/as en su proceso de aprendizaje y que ellas estarán a su lado en todo momento como se puede leer en las siguientes citas: “para iniciarte en el mundo de las letras, todo el tiempo te estaré acompañando [...]” (Maestra Elena); “vamos a iniciar juntas esta nueva aventura [...]” (Maestra Ruth); “[...] juntos compartiremos y aprenderemos leyendo [...]” (Maestra Gloria);

“aprenderemos tanto y lo haremos juntos. Seremos compañeros de aula y estarás junto a mi y yo junto a ti [...] La vida se volverá otra cuando leamos juntos” (Maestra Beatriz).

E. Socialización de lo leído

Esta categoría indica el hecho de que leer no es una actividad únicamente para fines individuales, sino que invita a compartir lo que se ha leído con otras personas. Los siguientes extractos de las cartas refieren esto: “cuando ustedes puedan leer y escribir solos, creo que van a pedir muchos libros prestados de la biblioteca para que los llevan a casa y los lean muchas veces y los compartan con alguien de su familia [...]” (Maestra Aurora); “[ustedes] serán los artistas de su camino por el mundo maravilloso de la lectura [...] y lo mejor que lo podrán comprobar y compartir con sus familiares [...]” (Maestra Lilia); “[...] juntos compartiremos y aprenderemos leyendo [...]” (Maestra Gloria).

Resultado adicional

Por último, se realizaron unos análisis grupales del discurso de las maestras en las cartas que permiten conocer la métrica de las palabras más empleadas, es un resultado adicional que puede ser de interés para algún lector o lectora. Se empleó la herramienta de análisis textual Voyant Tools (<https://voyant-tools.org/>) una aplicación web gratuita que permite, entre otras opciones, obtener métricas de textos digitales. Este análisis indica que las 25 palabras que más se repitieron (excluyendo preposiciones, artículos y pronombres) en el corpus formado por los textos de las 17 cartas tienen el siguiente recuento total (frecuencia absoluta): leer (16), escribir (11), mundo (10), lectura (9), historias (8), libros (8), aprender (6), compañeros (6), letras (6), maravilloso (6), aventura (5), conocer (5), junto (5), podrás (5), serán (5), amigos (4), aprenderás (4), espero (4), nuevo (4), nuevos (4), palabras (4), vida (4), alegría (3), cosas (3), cuentos (3). La nube de palabras representa visualmente estas frecuencias (Figura 3).

Figura 3. Nube de las 25 palabras más frecuentes en las cartas de las docentes



Fuente: Elaboración propia.

De las tres primeras palabras más frecuentes que son *leer*, *escribir* y *mundo*, excluyendo *leer* y *escribir* que suelen estar escritas en el contexto de “aprender a leer y a escribir”, es interesante notar el valor positivo que le dan las maestras a la palabra *mundo* al relacionarla con la lectura como se lee en las 10 menciones en contexto, a saber: conocer otro mundo; mundo maravilloso de la lectura; mundo de conocimientos; mundo de las letras (2); mundo maravilloso lleno de grandes viajes e ilusiones; maravilloso mundo de los cuentos; mundo maravilloso de las letras; mundo mágico; mundo mágico de la lectura. Incluso, en las dos menciones que tiene en el corpus la palabra mundo en plural, también tiene un calificativo positivo: mundos increíbles, mundos inimaginables.

Además, el que las maestras mencionen la palabra *mundo* con la intención de explicar a los niños que a través de la lectura conocerán, se iniciarán, entrarán, se sumergirán e irán a un mundo maravilloso y mágico, permite inferir que los textos literarios (cuentos) son la tipología textual que más utilizan para enseñar a leer a los niños.

Discusión

Entre los distintos resultados que se encontraron, se puede mencionar que las docentes no se pudieron clasificar en una sola teoría implícita (TI) de comprensión lectora, sino en distintas TI lo cual permite comprender que tienen concepciones sobre lo que significa la comprensión lectora, pero de forma difusa. Probablemente esto se deba a que, aunque las TI son creencias no explicitadas verbalmente (Núñez 2019), las maestras no están habituadas a reflexionar en lo que significa comprender un texto especialmente de la forma como los instrumentos empleados lo solicitaron.

A través del discurso de las docentes se visibilizaron algunas de las TI consideradas, este es un hallazgo importante pues se comprobó la recomendación de Makuc (2008) quien indica que “para acceder al nivel implícito, es preciso desarrollar diversas estrategias que permitan la explicitación progresiva de las teorías en cuestión” (p. 404).

Una de las TI que se pudo visibilizar en varias maestras fue la TI constructiva-aplicativa que supone que la persona que lee pueda aplicar esta habilidad en su vida; probablemente esto se asocia al hecho de que “los docentes de los primeros años de escolaridad consideran la lectura como una habilidad perceptiva (reconocimiento gráfico de las letras y palabras) en la que hay que descifrar el código para luego comprender” (Cardona-Puello, 2014, p. 165). En otras palabras, es probable que las maestras de 1° y 2° de primaria consideren que después de que los niños/as aprendan a descifrar el código para leer, lo más importante sea aplicar ese aprendizaje en la vida cotidiana, por ejemplo, la Maestra Teresa le dice al niño/a en su carta que al aprender a leer podrá ayudar a su mamá cuando va de compras para leerle los carteles de los precios de los productos.

Entre las categorías emergentes que se encontraron en el análisis de las cartas, se puede mencionar la socialización de lo leído como una necesidad de compartir la experiencia lectora con personas cercanas como los compañeros y familiares. El énfasis que dan las maestras a este hecho se puede explicar desde otra tipología de las TI de comprensión lectora, distinta a la considerada en este trabajo (la de Perales-Escudero et al., 2021), esto es, la tipología

epistémica que consideran Errázuriz et al. (2019), para la cual comprender un texto requiere tomar en cuenta distintos elementos, entre ellos, la comunidad.

Conclusiones

Esta investigación ha identificado las teorías implícitas sobre comprensión lectora de docentes de primer ciclo de educación básica, dado que uno de los hallazgos innovadores de este trabajo fue visibilizar algunas teorías implícitas que tenían las docentes de 1° y 2° de primaria a partir del discurso presente en sus cartas. Se recomienda la escritura de una carta como un método cualitativo eficaz para indagar en temas similares en ámbito educativo.

Una implicación pedagógica es que, al indagar en las teorías implícitas de docentes de primer ciclo de educación primaria se puede favorecer una enseñanza más efectiva porque se podrían visibilizar y analizar las ideas que transmiten las/los maestros que ayudan o no a las/los niños en su proceso de aprendizaje de la lectura.

Una limitación de este estudio correspondió al empleo de un número reducido de técnicas e instrumentos de recolección de datos ya que no se complementó con otras técnicas como la observación de clases (presenciales o virtuales) o la entrevista. Esto se decidió así para acotar la cantidad de información que se debería analizar en el estudio. De hecho, en un trabajo futuro se podría indagar empleando también el instrumento de las biografías lectoras del profesorado, dado que “suele utilizarse el relato escrito cuando se busca una visión panorámica del recorrido lector del sujeto, de su pasado y presente como lector” (Munita, 2013 como se cita en Granado y Puig, 2015, p. 48).

También en un trabajo futuro se podría indagar sobre la cultura institucional sobre la lectura en cada escuela primaria pública de México que influye en las teorías implícitas sobre lectura que tienen los/las docentes. Al respecto, Munita (2016) afirma que “las creencias y formas de hacer individuales comienzan a interactuar con aquellas creencias y formas de hacer del equipo docente, a menudo fuertemente arraigadas en la tradición de la escuela” (p. 94).

Referencias bibliográficas

- Arias-Matos, P. S. (2019). Relación entre la percepción de identidad cultural dominicana y consumos culturales de estudiantes de segundo ciclo de secundaria. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(2), 48-57. <https://www.ideice.gob.do/revie/index.php/revie/article/view/24>
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal* (8ª. ed.). Siglo veintiuno editores.
- Baños, P. M. (2001). Retórica epistolar: de la carta a la autobiografía, el ensayo y la novela. En *Actas de las III Jornadas de Humanidades Clásicas*, 147-152. Almendralejo, España.
- Cámara-Ulloa, C. M. y Platas-García, A. (2021). Clasificación de docentes de primaria con respecto a sus teorías implícitas de comprensión lectora. En E. Sebastián-Heredero, J. L. Bonilla Esquivel y M. E. Montes Silva (Coords.), *Actas del XV Encuentro Iberoamericano de Educación*, 1(1), 608-616. Tijuana, México.
- Cardona-Puello, S. P. (2014). Representaciones sociales acerca de la lectura y la escritura. *Adelante Ahead*, 5(2), 157-167. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/82>
- Castorina, J. A., Barreiro, A. y Toscano, A. G. (2005). Las representaciones sociales y las teorías implícitas: una comparación crítica. *Educação & Realidade*, 30(1), 201-222. <https://www.seer.ufgrs.br/educacaoerealidade/article/view/23016>
- Córdova, D., Ochoa, K. y Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes en ejercicio que se profesionalizan a nivel superior. *Investigación y postgrado*, 24(1), 159-187. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinpost/article/view/913>
- Doll, D. (2002). La carta privada como práctica discursiva. Algunos rasgos característicos. *Revista Signos*, 35(51-52), 33-57. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342002005100003>
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo* (3ª. ed.). Lumen.
- Errázuriz, M., Becerra, R., Aguilar, P., Cocio, A., Davison, O. y Fuentes, L. (2019). Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Perfiles Educativos*, 41(164), 28-46. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.164.58856>
- Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(2), 343-365. <https://doi.org/10.36390/telos192.09>
- Granado, C. y Puig, M. (2014). ¿Qué leen los futuros maestros y maestras? Un estudio del docente como sujeto lector a través de los títulos de libros que evocan. *Ocnos*, 11, 93-112. https://doi.org/10.18239/ocnos_2014.11.05
- Granado, C. y Puig, M. (2015). La identidad lectora de los maestros en formación como componente de su identidad docente. Un estudio de sus autobiografías como lectores.

- Ocnos. *Revista de estudios sobre lectura*, (13), 43-63.
https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.03
- Guardián-Fernández, A. (2007). El dilema de la elección del método. *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Colección IDER.
- Hernández, G. (2008). Teorías implícitas de lectura y conocimiento metatextual. En estudiantes de secundaria, bachillerato y educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(38), 737-771.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/577>
- Hintze, G. y Zandanel, M. A. (2012). Algunas nociones sobre el género epistolar a propósito de las cartas de Francisco Romero. *Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, 29, 13-33.
- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global Media Journal México*, 2(3), 34-50.
- López-Bonilla, G. (2006). Ser maestro en el bachillerato: Creencias, identidades y discursos de maestros en torno a las prácticas de literacidad. *Perfiles Educativos*, 28, 40-67.
- Makuc, M. (2008). Teorías implícitas de los profesores acerca de la comprensión de textos. *Revista Signos*, 41(68), 403-422. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000300003>
- Marrero, J. (2009). *El pensamiento reencontrado*. En J. E. Marrero (Ed.), *Escenarios, saberes y teorías implícitas del profesorado* (pp. 8-45). Editorial Octaedro.
- Munita, F. (2016). Prácticas didácticas, creencias y hábitos lectores del profesor en una escuela exitosa en la promoción lectora. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15(2), 77-97. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.2.1140
- Núñez, D. E. (2019). Teorías implícitas: su naturaleza contextual y práctica como saber docente profesional. *Curriculum*, 32, 213-223.
<https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2019.32.12>
- Ortega, F. (2006). Comunidades y trayectorias de lectura en la biblioteca pública. Un estudio etnográfico en el municipio de Chalco, Estado de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 293-315.
<https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/681>
- Perales-Escudero, M. D., Busseniers, P. y Reyes, M. R. (2017). Variation in pre-service EFL teachers' implicit theories of reading: A qualitative study. *MEXTESOL Journal*, 41(4), 1-18. https://mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=2618
- Perales-Escudero, M. D., Correa-Gutiérrez, S. y Vega-López, N. A. (2021). Validación de la escala de teorías implícitas de comprensión lectora (ETICOLEC) de docentes en servicio. *Ocnos*, 20(2), 21-32. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.2.2515
- Sánchez, E. L. (2021). *Relación entre motivación a la lectura, hábitos lectores y creencias lectoras en docentes de educación primaria, Trujillo-2020*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/56102>

- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-Descargas.html>
- Stamper, C. (2020). Letter writing: Life in letters – A method of qualitative inquiry. En J. Ward & H. Shortt (Eds.), *Using arts-based research methods: Creative approaches for researching business, organisation and humanities* (pp. 177–208). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-33069-9_7
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. La Muralla.
- Wong, Y. L. Y. y Chow, Y. F. (2020). No longer aspirational: A case study of young creative workers in Hong Kong who quit. *Global Media and China*, 5(4), 438-451. <https://doi.org/10.1177%2F2059436420964973>

Calidad de la dieta y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria

Fernando Carreto-Guadarrama
Maestro en Ciencias de la Salud
fcaretoguadarrama@gmail.com
Universidad Estatal del Valle de Toluca
Orcid.org/0000-0003-2531-7920

Yeni Maritza Gutiérrez-Ramos
Profesora de tiempo completo de Acupuntura Humana Rehabilitatoria.
fisioterapiagutierrez28@gmail.com
Universidad Estatal del Valle de Toluca
Orcid.org/000-0003-0190-3829

Karla Belem Nava-Castro
Profesora de tiempo completo de Acupuntura Humana Rehabilitatoria.
knavacastro@gmail.com
Universidad Estatal del Valle de Toluca
Orcid.org/0000-0002-9993-2005

Yadhira Martínez-García
Profesora de asignatura de la Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria
Yadhira43@hotmail.com
Universidad Estatal del Valle de Toluca
Orcid.org/0000-0002-8474-9670

Recepción: 22 de noviembre del 2023
Aceptación: 31 de enero del 2024
Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen:

Introducción. Para garantizar la salud en los seres humanos es importante hablar de uno de los pilares fundamentales llamado alimentación, la cual se refleja en una dieta principalmente saludable. Una alimentación balanceada y una dieta saludable son fundamentales para garantizar el proceso de aprendizaje, el desempeño académico y el rendimiento escolar. Un consumo adecuado de alimentos los cuales nos aportarán los nutrimentos que requiere el

cuerpo humano para un buen funcionamiento y desempeño están íntimamente relacionados con el rendimiento escolar de los estudiantes en todos los niveles académicos.

Material y métodos. Estudio de tipo descriptivo, longitudinal y observacional. La muestra fue a conveniencia con la participación de 40 estudiantes inscritos en el periodo 2022-2 de la Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria. La dieta se evaluó mediante la aplicación de un recordatorio de 24 horas (R24). Participaron estudiantes de tercero, quinto y séptimo semestre respectivamente. Para el rendimiento académico se consideraron promedios generales de calificaciones correspondientes a la primera evaluación parcial.

Resultados. El 90% (36) fueron mujeres y el 10% (4) varones a los cuales se les aplicó un R24 y se observó que la totalidad de los estudiantes reportaron consumir alimentos de los tres macro nutrientes que son hidratos de carbono, proteínas y lípidos. Siendo los alumnos de tercer semestre los que tienen el mayor porcentaje de reprobación con un 13.5%.

Palabras clave: Calidad, Dieta, Rendimiento académico, Estudiantes universitarios.

Diet quality and its association with academic performance in university students of the Bachelor's Degree in Rehabilitative Human Acupuncture.

Abstract

Introduction. To guarantee health in human beings, it is important to talk about one of the fundamental pillars called nutrition, which is reflected in a mainly healthy diet. A balanced diet and a healthy diet are essential to guarantee the learning process, academic performance and school performance. Adequate consumption of foods which will provide us with the nutrients that the human body requires for good functioning and performance are closely related to the academic performance of students at all academic levels.

**Fernando Carreto-Guadarrama, Yeni Maritza Gutiérrez-Ramos,
Karla Belem Nava-Castro y Yadhira Martínez-García**

Calidad de la dieta y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria.

Material and methods. Descriptive, longitudinal and observational study. The sample was of convenience with the participation of 40 students enrolled in the 2022-2 period of the Bachelor's Degree in Rehabilitative Human Acupuncture. Diet was assessed by applying a 24-hour recall (R24). Third, fifth and seventh semester students respectively participated. For academic performance, general grade averages corresponding to the first partial evaluation were considered.

Results. 90% (36) were women and 10% (4) men to whom an R24 was applied and it was observed that all of the students reported consuming foods of the three macronutrients that are carbohydrates, proteins and lipids. Third semester students are the ones with the highest failure rate with 13.5%.

Keywords: Quality, Diet, Academic performance, University students.

Introducción

En el desarrollo actual del conocimiento científico, el estilo de vida saludable es clave y determinante frente al riesgo de enfermedades crónicas no transmisibles y ante el deterioro de los procesos cognitivos asociados al envejecimiento, como la memoria y atención. (Lloyd Jones et al., 2010).

Al hablar de la Nutrición, es comprender y analizar todos los procesos fisiológicos que permiten que los organismos puedan aprovechar las sustancias químicas contenidas en los alimentos para garantizar un estado de Nutrición óptimo (Cederholm et al., 2017).

Actualmente en México prevalece una situación epidemiológica transicional con predominio de enfermedades crónicas no transmisibles debido a la alta prevalencia de factores de riesgo cardiovascular en la población mexicana; no solo ocurre en adultos, sino también en jóvenes y en niños (Mizón et al., 2014).

Para comprender cómo influye la alimentación y los buenos hábitos de vida saludable en el rendimiento escolar, es indispensable comprender cómo se desarrolla el aprendizaje en

relación con el funcionamiento cerebral. Consideremos que el ser humano presenta una base biológica desde la que se desarrollan habilidades y potencialidades. El desarrollo del cerebro, que sustenta el aprendizaje en etapas posteriores, comienza antes de nacer, por lo que resulta importante en la etapa prenatal y lactancia materna tener una correcta alimentación (Mujica Cortés, 2016).

Los estudiantes universitarios son vulnerables a desarrollar algún tipo de malnutrición, debido a que no desayunan, ayunan por largas horas, prefieren la comida rápida rica en grasa como en primera opción, siendo particularmente responsables de su propia ingesta de alimentos y no realizan actividad física (Rodríguez et al., 2013).

Diversos estudios empíricos han probado, por ejemplo, que existe una directa correlación entre el estado cognoscitivo y el nutricional, lo que repercute en aspectos cuantificables como el rendimiento académico estudiantil (Prado, 2014; Sibbald et al., 2021).

Conocer los diferentes factores que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de una forma más integral, permite obtener resultados cualitativos y cuantitativos para proporcionar un enfoque más completo y diverso relacionado con la enseñanza y la educación (Garbanzo, 2012).

El rendimiento académico se considera la suma de diferentes factores que resultan de la persona que aprende, en este caso, el estudiante universitario. Se define también como un logro del estudiante en referencia a las tareas académicas (Pérez-Luño, 2000).

Metodología

El estudio se desarrolló en la Universidad Estatal del Valle de Toluca, específicamente con alumnos inscritos a la Licenciatura de Acupuntura Humana Rehabilitatoria en el periodo 2022-2.

La muestra fue a conveniencia del investigador, la participación fue de alumnos de tercero, quinto y séptimo semestre, solamente participaron los estudiantes que firmaron el consentimiento informado. La muestra total fue de 50 alumnos de los cuales, el 90% (36) Fueron mujeres y el 10% (4) hombres (ver tabla 1).

Recolección de datos

Para el levantamiento de datos de la dieta se aplicó un recordatorio de 24 horas (R24), donde se les pregunto a cada uno de los participantes todo lo que consumieron un día previo a la aplicación del R24, indicando desde el desayuno, comida, cena y las comidas intermedias que hayan realizado, preguntado específicamente el horario de las comidas, el método de preparación de las mismas, el lugar donde consumió sus alimentos, cantidades y porciones de los alimentos consumidos y las bebidas consumidas a lo largo del día y mediante el cual se identificaron el consumo de energía (kcal), consumo de hidratos de carbono, lípidos y proteínas.

Para recabar los datos de la variable rendimiento académico se utilizaron los promedios de las calificaciones correspondientes a la primera evaluación parcial.

Tabla1. Población universitaria que participó en el estudio por semestre y sexo UNEVT* N= 40

Semestre		Femenino		Masculino	
		n	%	n	%
Tercero	n= 5	4	10	1	2.5
Quinto	n= 16	14	35	2	5
Septimo	n= 19	18	45	1	2.5

Fuente: elaboración propia. *Universidad Estatal del Valle de Toluca.

Resultados

La muestra total fue de 40 estudiantes, de los cuales se describe a continuación el análisis de la dieta evaluada mediante la aplicación de un R24, observado principalmente el promedio del consumo de energía (kcal), hidratos de carbono, proteínas y lípidos por semestre cursado (ver tabla2).

Tabla 2. Promedio de consumo de energía y macro nutrientes

	Energía (Kcal)	Hidratos de carbono (gr)	Proteínas (gr)	Lípidos (gr)
Tercer semestre	1622.6	236.3	54.6	55.6
Quinto semestre	1557	195.5	54.9	66.9
Séptimo semestre	1113.8	148.1	55.9	46.9

Fuente: elaboración propia.

El análisis del rendimiento académico fue mediante la captura y registro de las calificaciones obtenidas de los estudiantes en el primer parcial de su semestre, lo cual fue concentrar todas las calificaciones por materia y semestre, las materias correspondientes al tercer semestre fueron: sistema osteomioarticular, sistema digestivo, puntología II, introducción a la clínica, sistema nervioso periférico, hematología, medicina tradicional china iii, sistema cardiorrespiratorio y ejercicio saludable III. Las materias para el quinto semestre fueron: ginecobstetricia, taller de casos clínicos, clínica integral, neurología, salud pública, técnicas de apoyo en acupuntura, ejercicio terapéutico, farmacología y administración en salud y para el séptimo semestre fueron: seminario de investigación, clínica integral iii, masaje infantil tui-na, fitología II y acupuntura humana rehabilitatoria.

**Fernando Carreto-Guadarrama, Yeni Maritza Gutiérrez-Ramos,
Karla Belem Nava-Castro y Yadhira Martínez-García**

Calidad de la dieta y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la
Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria.

En cada semestre se analizaron las asignaturas con el mayor porcentaje de reprobación, es importante mencionar que para dicho porcentaje se utilizó el promedio grupal de todos los alumnos inscritos y no solo la muestra descrita anteriormente. Siendo la materia con mayor número de alumnos reprobados puntología II (35.48%) correspondiente al tercer semestre, para el quinto semestre la materia con mayor número de estudiantes reprobados fue neurología (36.84%) y para el séptimo semestre fue la asignatura de acupuntura humana rehabilitatoria (14.71%). (ver tabla 3).

Tabla 3. % de reprobación por asignatura y semestre correspondiente al primer parcial.

3er semestre	Número de estudiantes	Estudiantes Aprobados	Estudiantes Reprobados	% Aprobación	% Reprobación
SISTEMA OSTEOMIOARTICULAR	26	24	2	92.31	7.69
SISTEMA DIGESTIVO	33	31	2	93.94	6.06
PUNTOLOGIA II	31	20	11	64.52	35.48
INTRODUCCION A LA CLINICA	31	29	2	93.55	6.45
SISTEMA NERVIOSO PERIFERICO	32	30	2	93.75	6.25
HEMATOLOGIA	30	25	5	83.33	16.67
MEDICINA TRADICIONAL CHINA III	33	24	9	72.73	27.27
SISTEMA CARDIORESPIRATORIO	25	22	3	88	12
EJERCICIO SALUDABLE III	32	31	1	96.88	3.13
5to semestre					
GINECOBSTETRICIA	29	29	0	100	0.00
TALLER DE CASOS CLINICOS	27	27	0	100	0.00
CLINICA INTEGRAL	27	26	1	96.30	3.70
NEUROLOGIA	38	24	14	63.16	36.84
SALUD PUBLICA	32	32	0	100.00	0.00
TECNICAS DE APOYO EN ACUPUNTURA	27	27	0	100	0.00
EJERCICIO TERAPEUTICO	26	23	3	88.46	11.54

FARMACOLOGIA	27	27	0	100	0.00
ADMINISTRACION EN SALUD	30	28	2	93.33	6.67

7mo semestre

SEMINARIO DE INVESTIGACION	33	32	1	96.97	3.03
CLINICA INTEGRAL III	33	33	0	100	0.00
MASAJE INFANTIL TUI-NA	33	33	0	100	0.00
FITOLOGIA II	34	33	1	97.06	2.94
ACUPUNTURA HUMANA REHABILITATORIA	34	29	5	85.29	14.71

Fuente: elaboración propia.

Al analizar las variables de la dieta (kcal, hidratos de carbono, proteínas y lípidos) y el rendimiento académico se observa que a menor semestre los alumnos cuidan menos su dieta ya que los estudiantes de tercer semestre son los que reportaron un mayor consumo de energía que los otros dos semestres consumiendo en promedio 1622.6 kcal asociado a que los mismos estudiantes de tercero son los que tienen el porcentaje mayor de reprobación, indicando que un mayor consumo de energía y de hidratos de carbono nos da como resultado un mayor número de alumnos reprobados. (ver tabla 4)

Tabla 4. Promedio de consumo de energía y macro nutrientes

	Energía (Kcal)	Hidratos de carbono (gr)	Proteínas (gr)	Lípidos (gr)	% de reprobación
Tercer semestre	1622.6	236.3	54.6	55.6	13.55
Quinto semestre	1557	195.5	54.9	66.9	7.6
Séptimo semestre	1113.8	148.1	55.9	46.9	4.1

Fuente: elaboración propia.

Discusión

Los resultados anteriormente descritos nos ayudan a identificar la importancia que tiene la dieta en el rendimiento académico de los estudiantes, durante la aplicación del R24 para el

**Fernando Carreto-Guadarrama, Yeni Maritza Gutiérrez-Ramos,
Karla Belem Nava-Castro y Yadhira Martínez-García**
Calidad de la dieta y su asociación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de la
Licenciatura en Acupuntura Humana Rehabilitatoria.

análisis de la dieta se registró un bajo consumo en el tiempo de alimentación del desayuno como coinciden otros autores (Infantozzi et al., 2017) ya que científicamente sabemos que la comida más importante a lo largo de todo el día es el desayuno tal como lo describen en (Sweeney., 2015).

Los hábitos de alimentación saludable son base para un adecuado estado de Nutrición y por ende un buen estado de salud, al analizar los datos de dieta se observó que los alumnos realizan ayunos prolongados o pasan muchas horas sin consumir alimentos a lo largo de su día, ya que como se menciona en (Stea et al, 2014; Florence et al., 2008) el tener y consumir de manera regular y adecuada los cinco tiempos de alimentación recomendados para el ser humanos se asocia a un mejor aprendizaje.

El consumo de energía (kcal) también es descrito en los resultados como una de las variables asociadas al rendimiento académico de los estudiantes y lo cual se identificó que a mayor consumo de energía más es el porcentaje de reprobación, así también como se describe por (Gil et al., 2017) en relación al exceso o deficiencias calóricas.

Conclusiones

La calidad de la dieta es un factor determinante, que influye de manera directa sobre el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Este estudio nos deja ver la importancia de seguir investigando y planteándonos más hipótesis, como el analizar por tiempos de comida (desayuno, colaciones, comida, cena), el consumo regular de alimentos y productos ultra procesados dentro de la escuela y en casa, analizar la variable de actividad física y asociarlo al rendimiento académico.

Bibliografía

Cederholm T, Barazzoni R, Austin P, Ballmer P, Biolo G, Bischoff SC, et al. ESPEN guidelines on definitions and terminology of clinical nutrition. Clin Nutr. 2017;36(1):49-64. <https://doi.org/10.1016/j.clnu.2016.09.004>

Florence MD, Asbridge M, Veugelers PJ. Diet Quality and Academic Performance. *J Sch Health*. 2008; 78(4):209-15.

Garbanzo GM. Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Rev Educ*. 1 de abril de 2012; 31(1):43.

Gil-Gil Beatriz E, Melgar-Quinonez H, Álvarez-Urbe M, Estrada-Restrepo A. Diferencias en el gasto alimentario según características socioeconómicas y de seguridad alimentaria y nutricional en hogares de Medellín. *Perspect Nut Hum*. 2017; 19(1):15-25.
<https://doi.org/10.17533/udea.penh.v19n1a02>

Infantozzi FC, Giordano CD. Características que se asocian con la omisión del desayuno en adolescentes montevideanos que concurren a colegios privados. *Enf Cuid Human*. 2017; 6(2): 4-19.

Lloyd-Jones DM, Hong D, Labarthe D, Mozaffarian LJ, Appel L, Van Horn, et al. Defining and setting national goals for cardiovascular health promotion and disease reduction: the American Heart Association's strategic Impact Goal through 2020 and beyond. *Circulation*. 2010; 121(4): 586-613

Mizón, C., Atalah, E. (2014). Transición Epidemiológica. Lecciones aprendidas del Proyecto North Karelia. *Rev Chil Nutr*. 31(3):276-282

Mujica Cortés, F. L. (2016). Alimentación y su influencia en el aprendizaje. Extra muros. Pérez-Luño A, Ramón J, Sánchez J. Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico [Internet]. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide; 2000.

Prado EL, Dewey KG. Nutrition and brain development in early life. *Nutr Rev*. 2014;72(4):267-84. <https://doi.org/10.1111/nure.12102>

Rodríguez, F., Palma, X., Romo, B., Escobar, B., Aragú, G., Espinoza, L., McMilla, N, Gálvez, J. (2013). Hábitos alimentarios, actividad física y nivel socioeconómico en estudiantes universitarios de Chile. *Nutr Hosp.* 28(2):447-455.

Sibbald CA, Nicholas JL, Chapnick M, Ross N, Gandor PL, Waters WF, et al. Fetal brain ultrasound measures and maternal nutrition: A feasibility study in Ecuador. *Am J Hum Biol.* 202133(2):e23467. <https://doi.org/10.1002/ajhb.23467>

Stea TH, Torstveit MK. Association of lifestyle habits and academic achievement in Norwegian adolescents: a cross-sectional study. *BMC Public Health.* 2014;14(1):829

Sweeney, N., Horishita, N. (2015). The breakfast-eating habits of inner city high school students. *J Sch Nurs.* 21: 100-5.

La Formación de la educación de sordomudos a través de la historia en la Ciudad de México de 1867–1993

Anatali Cruz-Hernández

Facultad de Humanidades, Universidad Autónoma del Estado de México, México

talicruz320@gmail.com

ID ORCID: 0000-0002-5819-9409

Recepción: 28 de octubre del 2022

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

El siglo XIX es conocido como el Siglo de la Ciencia, pues en él se lograron grandes inventos de toda índole, especialmente en las ciencias de la salud, cuando se estudiaron detalladamente las diferentes enfermedades con intención de buscar sanar a los ciudadanos anormales y rehabilitarlos en la medida de lo posible para hacerlos hombres útiles a la Patria.

Los Estados Nación, implementaron programas educativos para formar científicamente a sus ciudadanos, reducir diferencias, lograr el bienestar y la igualdad para el progreso material. Así la instrucción y formación en la escuela sería fundamental para concretar estos proyectos, pero había personas no incluidas los anormales, y entre ellas las que padecían discapacidades sensoriales como los sordomudos, a los que se les consideraban inútiles para aprender y quienes tradicionalmente eran olvidados y condenados irremediabilmente a mendigar.

El presente trabajo tiene como objetivo historiar cómo fue la creación, institucionalización y evolución de la Escuela Nacional de Sordomudos en la Ciudad de México hasta su integración en el Centro de Atención Múltiple (CAM).

Los materiales que se usaron para la investigación fueron fuentes secundarias sobre la creación y operación de la Escuela Nacional de Sordomudos hasta la fundación de los CAM. La metodología parte de la reconstrucción histórica institucional. La teoría que da luz a esta investigación es la Historia de la Educación, porque estudia la creación de las instituciones y programas con didácticas acorde a las necesidades de sus usuarios, como es la educación especial, esta teoría propone problemas y categorías de análisis específicos relacionados a su taxonomía, en particular la historia de las adaptaciones que se hacen a la aplicación de Curriculum oficial y la formación en oficios.

Los resultados del respectivo trabajo son que la comunidad sordomuda es tolerada pero no ha logrado su adecuada inclusión por los distintos tipos de padecimientos que esta implica. El contenido contribuye a la visibilización de la comunidad, presentando una narración historiográfica que aporta al campo de investigaciones históricas y sociales que a su vez ayudarán en la inclusión de las personas sordomudas dentro de las instituciones educativas como en los centros de trabajo.

Palabras clave: Historia, sordomudos, educación, enseñanza laboral, México.

The Formation of deaf-mute education throughout history in Mexico City from 1867 – 1993

Abstract

The 19th century is known as the Century of Science, because in it great inventions of all kinds were achieved, especially in the health sciences, when the different diseases were studied in detail with the intention of seeking to heal abnormal citizens and rehabilitate them in as much as possible to make them useful men for the country.

The Nation States implemented educational programs to scientifically train their citizens, reduce differences, achieve well-being and equality for material progress. Thus, instruction and training at school would be essential to carry out these projects, but there were people not including the abnormal, and among them those who suffered from sensory disabilities such as the deaf and dumb, who were considered useless to learn and who were traditionally forgotten and irremediably condemned to beg.

The objective of this paper is to describe the creation, institutionalization and evolution of the National School for the Deaf and Dumb in Mexico City until its integration into the Multiple Attention Center (CAM).

The materials used for the research were secondary sources on the creation and operation of the National School for the Deaf and Dumb until the founding of the CAM.

The methodology starts from the institutional historical reconstruction. The theory that gives birth to this research is the History of Education, because it studies the creation of institutions and programs with didactics according to the needs of its users, such as special education, this theory proposes problems and categories of specific analysis related to its taxonomy, in

particular the history of the adaptations that are made to the application of the official Curriculum and training in trades.

The results of the respective work is that the deaf community is tolerated but has not achieved its adequate inclusion due to the different types of ailments that it implies. The content contributes to the visibility of the community, presenting a historiographical narrative that contributes to the field of historical and social research, which in turn will aid in the inclusion of deaf and mute individuals within educational institutions and workplaces.

Keywords: History, deaf and dumb, education, job training, Mexico.

Introducción

Para hablar de la Escuela de Sordomudos es fundamental recuperar fuentes historiográficas, con las cuales se reconstruye brevemente el contexto del siglo XIX, caracterizado por la aparición de los estados nacionales y la implementación de la modernidad vinculada con el capital. A través de las letras de Ernest Hobsbawm (2010), en particular de sus obras “La era de Capital” y “La Era del Imperio”, se retomaron aspectos notables, que revolucionaron la economía y la sociedad del llamado Siglo de la ciencia, porque en él se crean avances que dan lugar a inventos de comunicación, transporte y se transforman las máquinas y los combustibles para el procesamiento de las materias primas que marcan cambios coyunturales, y modifican los modos de producción, estos dan lugar al sistema educativo actual, también se detectan las particularidades cognitivas y físicas entre los ciudadanos dando lugar a la creación de escuelas para discapacitados como son la Escuela de Sordomudos, entre otras con el afán de incluirlos en el ámbito productivo.

Para contextualizar nuestro objeto de estudio fue indispensable explicarlo brevemente y relacionarlo con los avances de la educación y las ciencias de la salud por lo que se consultaron textos especializados como el de Goberna Tricas (2004), “La enfermedad a lo largo de la historia. Un punto de mira entre la biología y la simbología” en el que se pueden observar las enfermedades comunes desde el siglo XVIII al XXI.

La obra de Teeple (2002), “Timelines of World History” refiere a los principales acontecimientos mundiales por regiones y reconoce los inventos y patentes, entre ellos

aquellos que son creados para corregir defectos adquiridos o de nacimiento, esto a principios de los años noventa. Lo anterior nos permite también inferir que a partir de los estudios sobre la genética como los de Mendel, se investigó actores sociales específicos con la intención de saber el origen de las patologías y buscar la “normalización” social de la población.

Foucault, 1975 (citado en Witto Mättig, 2002) “Los anormales”, trata sobre estas personas cuyas características físicas o mentales no coincidían con la norma del ciudadano deseable para finales del siglo XVIII e inicios del siglo XIX. De ahí la justificación y necesidad de crear instituciones especializadas para corregir, mejorar y rehabilitar a los ciegos, sordomudos, imbeciles, retrasados, nerviosos, desequilibrados, denominados también como monstruos trivializados debido a que eran descendientes de los incorregibles.

López (2017) y los textos de la biblioteca digital de la Asociación de padres y amigos de sordos del Uruguay (APASU), abordan como se fueron haciendo visibles los padecimientos sensoriales en la antigüedad, la realización de taxonomías e inventos hechos a través de la historia (1998).

A mediados del XIX, se comenzaron a fundar las primeras instituciones con programas educativos para rehabilitación, instrucción y capacitación en oficios para hacer que débiles auditivos y visuales hombres y mujeres fueran independientes y productivos.

En el caso de México, esta etapa se marca en el año 1857 con la promulgación de Leyes para la creación de establecimientos especializados. Arroyo Padilla (1998), en su texto “Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México” describe las condiciones de las personas sordomudas y los ciegos durante el siglo XIX, los cuales eran considerados en lo general improductivos y pordioseros.

Sigüenza Vidal (2018) al referirse a la prisión Ex Acordada y la de Belén, comenta que a partir de los años 1850 fueron distintos los motivos de detención y reclusión en cárceles, no necesariamente asociados al delinquir, pues había diferentes tipos de patologías y estratos sociales que hacían indeseable a algunas minorías como los sordomudos, pero la mayoría de los presos coinciden en mendicidad como resultado del vivir en pobreza.

Vega Muytoy (2012) en su obra “La escuela de sordomudos. Historia de un proyecto hacia la construcción de la educación especial en México, 1866-1882”, habla sobre la importancia del decreto promulgado por el presidente Juárez en 1861 que favoreció en la letra la

fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos, pero las condiciones materiales fueron dadas poco tiempo después, con la intervención de particulares durante el Segundo Imperio. La obra de Cruz Cruz y Cruz-Aldrete (2013) titulada “Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900)” detallan el valor de Eduardo Huet que inició en 1865, la implementación del método del oralismo, la lectura labiofacial y la articulación de palabras.

La obra de Segura Malpica (2005) titulada “La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902”, hace mención del apoyo del presidente Díaz, en 1902 al mandar al profesor Francisco Vázquez Gómez a Europa para actualizarse en las últimas técnicas de enseñanza de sordomudos y las controversias a su regreso con la implementación de métodos.

Por su cuenta, Jullian Montañés (2001) en su obra “Génesis de la comunidad silente de México: la Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)” nos menciona la gestión de Trinidad García concluida en 1906 y sus modificaciones metodológicas del plan de estudio, imponiéndose a los profesores el nuevo método oral mexicano.

Granja-Castro (2009) en su obra “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870–1930” trata de la implementación de la eugenesia como un movimiento político e ideológico que predica una mejora cualitativa, biológica, “natural” de la población.

Jullian Montañés (2018) en su obra “Inclusión antes de la Inclusión: tres ejemplos notables en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos” se refiere al director Luis Manuel Gómez Onorio quien siguiendo con el pensamiento eugenésico hizo visibles los cambios en la inclusión educativa durante su gestión de 1938-1954 al punto de crear un sistema educativo paralelo en la educación especial.

Al paso del tiempo se fueron desarrollando nuevos medios, técnicas y métodos para la educación e inclusión de los sordomudos como lo menciona Cruz Aldrete (2009) en su obra “La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos. México: Cultura sorda” que da un peso específico a la formación de maestros especializados en la educación especial. En el mismo texto se describen las condiciones adversas como fueron el bajo presupuesto y la falta de personal para la Escuela Nacional de Sordomudos de

la ciudad de México que dio lugar a su cierre en 1955 aproximadamente, siendo sustituida por pequeñas clínicas y centros de educación especial.

Toledo de Coutinho y Cano de Gómez (2004) en su obra “Pasado, presente y futuro de la audiología en México” trata sobre cómo fueron apareciendo especialidades y subespecialidades médicas y terapéuticas haciendo posible la apertura de instituciones de rehabilitación para tratar los problemas de sordera, lográndose así que para 1969 el Instituto Nacional de Audiología se fusione con la Escuela Nacional de Sordomudos, constituyendo, a partir de dicho momento, el actual Instituto Nacional de Comunicación Humana (INCH) que se distingue por ser un instituto de formación, investigación y diagnóstico equipado con tecnología de punta dedicado a la formación de expertos para la rehabilitación de la comunidad sorda.

De esta manera, Mares Miramontes y Lora Rosas (2013) en su obra “Los centros de Atención Múltiple: una mirada desde sus docentes”, nos mencionan que tras los nuevos avances científicos y tecnológicos que se van gestionándose logra llegar actualmente a cambios totalmente radicales en el ámbito de los auxiliares auditivos, debido a la aparición de circuitos integrados, procesamiento digital, implantes cocleares, implantes en oído medio y tallo cerebral; toda esta revolución tecnológica modifica los procesos clínicos de adaptación y también la educación especial pues se busca la integración educativa a través de los CAM, los cuales por mandato, deben orientar sus esfuerzos a la incorporación de alumnos a la escuela regular, de ahí a que todos los centros de Educación Especial se conviertan a CAM. El Objetivo de este trabajo es historiar: cómo se fue dando el reconocimiento de la minoría sordomuda a lo largo de la historia en particular en los siglos XIX y XX; la creación, de instituciones, la implementación de métodos y técnicas de enseñanza para los sordomudos consolidando la apertura de la Escuela Nacional de Sordomudos en la Ciudad de México hasta su integración en el Centro de Atención Múltiple. A su vez, particularmente se describirá el contexto histórico en el que aparece en México la educación para sordomudos, lo que permitirá analizar cómo se ajustan en la educación pública las escuelas para las personas con esta condición y consecuentemente la capacitación para el trabajo en estos centros educativos.

La aportación de este trabajo al campo de conocimiento es de tipo historiográfico y favorece la reflexión sobre el proceso de consolidación de la instrucción de sordomudos en México.

Metodología

Este trabajo se hizo a la luz de la teoría de la Historia de la Educación, para su realización se utilizaron diversas fuentes, entre ellas las metodológicas y las historiográficas ya que éstas son acordes al método de aproximación al objeto.

Las primeras fuentes teóricas metodológicas fueron: la obra de Guichot Reina (2006) “Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales”, que dio luz sobre cómo aplicar la teoría a la investigación historiográfica, así como el texto de Salmerón Castro (2017) “¿Cómo formular un proyecto de tesis? Guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia”, que propone los elementos metodológicos para hacer un adecuado acercamiento disciplinar al objeto de estudio.

Las segundas son de corte historiográfico, y aportan no solo una generalización, sino que permiten el análisis e interpretación del hecho, éstas son de dos tipos: las internacionales y las nacionales.

Para el contexto internacional fueron consideradas: La página hecha por Benvenuto (2009) –“El Sordo y lo Inaudito” y la obra de Mcnall Burns (1955) “Civilizaciones de occidente, tomo I”.

Las nacionales son: Secretaria de Educación Pública [SEP] (2010) “Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa de Escuelas de Calidad”; Jullian Montañes (2008) “Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México”; Arroyo Padilla (1998) “Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México”; Vega Muytoy (2012) “La Escuela de Sordomudos. Historia de un proyecto hacia la reconstrucción de la educación especial en México 1866-1862”; Cruz Cruz & Cruz-Aldrete (2013) “Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900)”; Segura Malpica (2005) “La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902”; Jullian Montañes (2001) “Génesis de la comunidad silente de México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)”; Granja-Castro (2009) “Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870–1930”; Jullian Montañes (2018) “Inclusión antes de la Inclusión: tres ejemplos notables en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos”; Cruz

Aldrete (2009) “La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos”; Toledo de Coutinho y Cano de Gómez (2004) “Pasado, presente y futuro de la audiología en México” y finalmente Mares Miramontes y Lora Rosas (2013) en su obra “Los Centros de Atención Múltiple: una mirada desde sus docentes”.

Para la cotidianidad escolar se narra la experiencia de la implementación de la enseñanza del lenguaje de señas y el lenguaje oralista, además de la instrucción básica oficial y la capacitación en oficios. Tanto en el caso de los ciegos como de sordos, éstas minorías se hicieron visible para el Estado Mexicano, gracias a la visión científica del positivismo y al desarrollo de la ciencias médicas y sociales, generando leyes e instituciones especializadas con programas específicos donde se adaptan el currículo oficial de educación básica ya existentes a las particularidades de cada discapacidad, además de diseñar un plan de formación laboral acordes a su padecimiento, para permitir la inserción de las personas afectadas a la sociedad en el ámbito productivo.

Los criterios y procedimiento de selección y análisis de las fuentes se hicieron acorde a sus contenidos en fases determinadas por la teoría y el método: Para este trabajo de investigación con una aproximación al método deductivo, es decir sus contenidos se organizan de lo universal a lo particular, de lo abstracto a lo concreto, de lo hecho en la institución, bajo dos niveles de análisis de lo discursivo. El rescate del discurso oficial permite historiar la implementación la creación de instituciones que dieron visibilidad a los sordo mudos, también la recuperación de contextos y leyes específicas a lo largo del tiempo que permitieron la creación y desarrollo de las escuelas de sordomudos en el siglo XIX en México y como ésta se fue transformando hacia el XX.

El procedimiento con el cual se obtuvo el resultado se determinó de la siguiente manera:

1. Se realizó una lectura analítica y detallada de las fuentes empleadas donde se señaló la información relevante, puntos de concordancia y divergencia para el objeto de estudio.
2. Se realizaron fichas analíticas de contenido con la información seleccionada del rubro anterior. Las cuales se organizaron en contexto histórico, institución (si existe en su caso), sujeto (s) histórico (s) y realidad histórica pertinente a la narrativa. A su vez, se colocaron los datos adecuados (autor, fecha y lugar de publicación) de la fuente para su identificación.

3. La información recabada se comprometió a una comparación entre las fuentes. Para lograr obtener lo que se relacionaba directamente con la narrativa del objeto de estudio se realizó una matriz que señalaba cada autor, obra, teoría y tratamiento de contenidos. Se desecharon fuentes que eran ajenas, ambiguas o redundantes para la narrativa del trabajo.
4. Lo anterior dio como resultado un estado de la cuestión, el cual está presente en la narración. Dicho estado de la cuestión permitió obtener un estudio historiográfico del objeto de estudio que se señala y con el cual se realizó este trabajo.

Por lo tanto, corresponde a un análisis cualitativo de las fuentes empleadas, las cuales se enfrentaron a una selección interpretativa que explicara el cómo a través de la historia se consolidó la integración de las personas sordomudas como ciudadanos en las instituciones del Estado. De esta manera se formalizó una narrativa histórica de tal suceso.

Resultados

La educación de sordomudos debe analizarse como un fenómeno complejo que implica patologías y sobre todo el ámbito comunicativo, por lo que es necesario hacer mención de aspectos históricos que nos permitan entender el proceso. Las primeras evidencias de un lenguaje de señas, se encuentran reflejadas en pinturas rupestres en la época prehistórica, algunas de ellas ya muestran una intención de expresar ideas. Estas imágenes al ser analizadas son señas relacionadas simplemente a la necesidad de comunicación anterior a la existencia formal de los idiomas (APASU, 2021).

A medida que fue evolucionando el hombre, también se dio la necesidad de una comunicación especializada, ya no sólo con la mirada y sonidos, sino a través del uso de la voz que nombraban directa o indirectamente objetos. Pero aquellos sujetos que nacían o adquirían enfermedades que afectaban sus habilidades de comunicación, como por ejemplo la sordera, la mudez o el no pronunciar bien palabras, fueron invisibles por mucho tiempo a lo largo de los siglos. Andrea Benvenuto, describe que fue en la edad antigua que se dieron distintas cosmovisiones sobre la sordera por ejemplo en Egipto esta deficiencia era considerada como signo divino, esto se sabe por estudios de arqueología y antropología, en los que se denominaba a ciertos individuos con algún padecimiento físico como semidioses y por tanto eran ayudados por el grupo para poder sobrevivir; esto se sabe por la forma que

fueron enterrados en posición fetal y con restos de polen y flores en la boca y oídos. Estos tipos de enterramientos eran característicos de individuos que eran venerados tanto en la vida como posteriormente a su muerte (Benvenuto, 2009). En el mundo clásico, podemos observar en especial en Esparta, que los niños con alguna anormalidad eran sacrificados de diferente manera: algunos eran ofrendados, por ser desvalidos, otros eran echados en acantilados o llevados a lugares secretos donde se les ahogaba o simplemente se les dejaba morir, probablemente los sordos no eran la excepción (APASU, 2021). Aristóteles se refirió en la *Metafísica* que los sordos de nacimiento eran por lo general considerados incapaces para hablar y lograr formular ideas abstractas y este autor también dudaba que fuesen moralmente aptos, explícitamente los consideraba inhabilitados para poder aprender (Aristóteles, 1994). Las ideas aristotélicas permanecieron durante muchos tiempo y fue hasta finales de la Edad Media que podemos notar cambios ya que las personas con algunos defectos de nacimiento por lo general eran abandonados, pero algunos de ellos en el mejor de los casos se les consideraba bienaventurados (personas dichosas que con su vida pura y buen obrar tenían ganado el reino de los cielos), por lo que eran protegidos por la Iglesia, posiblemente se encontraban algunos sordomudos, que fueron acogidos en congregaciones religiosas, en especial con los benedictinos que se regían por el voto de silencio, el cual consistía en comunicarse únicamente con un lenguaje de señas (Benvenuto, 2009). Esto facilitó el que algunos sordomudos aptos tuvieran entrenamiento comunicativo que les permitiese ser parcialmente productivos. Pero persistían los prejuicios aristotélicos que fueron exagerados con el paso del tiempo, considerando que los sordos eran tontos o locos por su inhabilidad de comunicarse y aprender. Esto se debió posiblemente a las lecturas obligadas en la Edad Media de Aristóteles en los monasterios (APASU, 2021).

Con la llegada del Renacimiento se presentaron profundas transformaciones que tuvieron gran impacto cultural. No sólo se vio el cambio en los nuevos y múltiples descubrimientos geográficos científicos y tecnológicos sino también en la manera de ver el mundo y la vida, apuntando así a una nueva era que iba dirigida a un mejor desarrollo del conocimiento humano. En particular se observó interés por el intelecto, por los estudios del cuerpo y la anatomía, empezando a generar un importante desarrollo de la medicina y la cirugía (McNall Burns, 1955).

Fue así que a finales del siglo XVI se hizo notar un cambio dramático de algunas ideas sobre los sordos con el médico italiano Girolamo Cardano al afirmar que el sordomudo era capaz de comunicarse pues escuchaba por medio de la lectura y hablaba por medio de la escritura, haciéndose entender por combinaciones escritas de símbolos relacionados con los objetos referentes. Para el año 1620 Juan Pablo de Bonet había publicado en occidente el primer libro de señas que contenía un alfabeto manual, este avance fue fundamental para la comunidad sorda de aquella época. Pero el cambio verdaderamente significativo lo marcó un monje benedictino, Pedro Ponce de León, quien fue considerado el primer educador de los sordos al convertir el monasterio de San Salvador de Oña en la primera escuela para sordos del mundo. Él inició su trabajo con su hermano sordomudo al cual le enseñó latín y castellano, para que este pudiera ordenarse como sacerdote. Su fama rápidamente creció y muchos nobles lo buscaban para solicitarle ayuda para sus propios hijos. Haciendo notar que los sordomudos eran inteligentes además que los monasterios benedictinos se vieron beneficiados económicamente pues albergaban y enseñaban a esos niños y jóvenes pudientes a comunicarse entre sí a través de un lenguaje de señas y esto los ponía en igualdad de circunstancias como miembros de la comunidad del monasterio (APASU, 2021). Vale decir que no todas las personas sordomudas, podían aprender, esto estaba vinculado a su nivel de sordera y la estimulación comunicativa que lograsen tener en su primera infancia. Muchos desórdenes conductuales iban acompañados de problemas del habla, en especial tradicionalmente los niños pobres sordos eran abandonados o utilizados en quehaceres indignos, que no les permitían desarrollar habilidades sociales y muchos se volvían indigentes y vivían en las calles o eran reclusos en sus casas, debido a su poco desarrollo mental. Ante tal situación Abbe Charles de L'Épée en 1755 en Francia crea un método de educación bilingüe, que iba de lo escrito a lo oral, de manera simultánea se perfeccionó otra lengua de señas vinculando cada gesto que correspondía a un símbolo que hacía pensar en el concepto, esto permitió por primera vez a los sordos una educación en forma colectiva, usando su lengua natural, observándose que eran seres capaces de aprender mediante una misma lengua y la cultura sorda (Oviedo, 2007). Más tarde en Francia, se presentaría en 1778, Samuel Heinicke, como fundador de la primera escuela pública para sordos con reconocimiento gubernamental utilizando el método oral y manual (Oviedo, 2007). El resultado seguido de esto fue la creación de la enseñanza especializada para sordomudos en

1791 dada a través de la fundación del Primer Instituto Nacional para Sordos en París, con la idea de que el cuerpo de los niños sordos pasa a ser objeto de estudio y de estrategia ortopédica. Dicha institución para 1800 se convertiría en un verdadero laboratorio médico donde se trataría de corregir los defectos de los anormales para que tuviesen cabida en la sociedad, y esto sería posible, solamente logrando que los sordos escuchasen (APASU, 2021).

Fue a inicios del siglo XIX que se presenta una preocupación por entender el fenómeno de la sordera desde la medicina a través de la mecánica que implicaba el escuchar, para poder rehabilitarlos y poder seguir con su desarrollo.

Lo anterior se vio reflejado en inventos de toda clase de prótesis: cornetes, sombreros, lentes, sillones acústicos y los primeros auxiliares auditivos eléctricos, para que el sordo entrara al fin al mundo sonoro. Para mediados de este siglo en distintas partes del mundo, comenzaron a fundarse las primeras instituciones de enseñanza especializada para maestros que conjuntamente con las escuelas anexas para sordomudos, tenían programas educativos basados en la rehabilitación, instrucción y capacitación en oficios. Todas ellas con la intención de hacer que estas personas fueran independientes y productivas (APASU, 2021).

En el caso de México, con el movimiento ilustrado, se difundió la idea de que la razón humana era capaz de lograr el mejoramiento y la perfección de la sociedad, lo que inspiró programas enfocados a conseguir un cambio de mentalidad, necesario para alcanzar el progreso en donde una de las acciones fue el desarrollo social de esta época con la idea de expandir la enseñanza elemental a un mayor número de personas (Vega Muytoy, 2012). Fue así como las autoridades favorecieron la apertura de instituciones altruistas las cuales no sólo fundaron escuelas gratuitas para pobres con nuevas metodologías para la enseñanza, sino que también dieron paso por primera vez en la atención de niños con deficiencias o considerados incapaces (Arroyo Padilla, 1998). De esta manera se puede ver reflejada la influencia de las ideas racionalistas en algunas iniciativas por atender a pequeños con discapacidades específicas como auditiva y del habla estas de inicio fueron fallidas debido a la inestabilidad política y económica que enfrentaba la recién emancipada nación mexicana.

Lo anterior, repercutió en el hecho de no poder financiar proyectos sociales como éste. Fue hasta después de la promulgación de la Constitución de 1857, que se identificó la primera

iniciativa por parte del Estado para atender a pequeños con discapacidad (Arroyo Padilla, 1998). No obstante, el precepto de libertad de enseñanza postulado en el artículo 3º constitucional, fue recuperado el 15 de abril de 1861 con la ley de Instrucción Pública promulgada por Benito Juárez en la que consideró importante educar a los inhabilitados (Dublán & Lozano, 1876). Esto permitiría reducir las diferencias y lograr el bienestar de la Patria, en particular la sordera y la ceguera que eran padecimientos de salud pública que captaron la atención e interés de la comunidad científica de la época, quienes lo padecían eran personas con requerimientos de educación especial, por tanto, determinó que se establecería en la capital de la República una Escuela de sordomudos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010).

Discusión

Pese a esta disposición las condiciones tanto económicas y políticas que enfrentaba México retrasaron la ejecución del decreto de Juárez que logró pasar a su concreción, hasta el Segundo Imperio en 1866, gracias a las gestiones y experiencia del profesor francés Eduardo Adolfo Huet Merlo quien era sordo desde su infancia, y el cual había llegado al territorio mexicano en 1865, al parecer por una invitación escrita por el presidente Benito Juárez (Jullian Montañés, 2008).

Lo anterior se debió a la fama de Huet por sus experiencias como docente y por haber estudiado en un primer momento en el Instituto Nacional de Sordomudos de París y una vez egresado de él se mudó a Bourges, lugar ubicado en la Francia central, donde fundó en 1848, una escuela que dirigió por diez años. Estando ahí contrajo nupcias en 1851 con Catalina Brodeke, una normo-oyente alemana, quien, al paso del tiempo, también se convertiría en institutriz de sordomudos. Unos años después emigró a Brasil en donde fundó el Instituto Imperial de Sordomudos en Río de Janeiro, a instancias del emperador Pedro II con quien tenía una estrecha amistad, ahí laboró como director y maestro. Y una vez concretado el Instituto Huet, cambió su nombre por el de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), el cual comenzó con siete alumnos, que recibían clases en lengua de señas francesa y que Huet, logró alfabetizarlos al portugués. Dos años después de haber iniciado con la instrucción, los alumnos sordomudos estaban ya en condiciones de ser presentados a los examinadores públicos. Fue así que su perseverancia y enseñanzas lo acreditaron

internacionalmente, pasó nueve años en Brasil, y posteriormente emigró a México, con la idea de fundar una nueva escuela para sordos (Jullian Montañés, 2008).

La llegada de Eduardo Adolfo Huet a México tiene varias versiones que aún no han sido esclarecidas del todo, una de ellas como ya se mencionó fue la invitación oficial para crear una escuela para sordos hecha por el presidente Juárez, otra que también es probable el Rey Pedro II de Brasil le hubiese comentado el éxito de esta iniciativa educativa a su homónimo Archiduque Fernando Maximiliano de Habsburgo.

Durante la intervención francesa y el establecimiento del Imperio, la Emperatriz Carlota sería quien tomó la iniciativa de fundar el instituto en la Ciudad de México.

Huet ya había llegado a la capital y había realizado gestiones personales para conseguir un edificio y recursos económicos para su mantenimiento y logra así transitar de los problemas entre el periodo de la monarquía y la restauración de la República. Al principio cuenta con la ayuda del Ayuntamiento de la ciudad de México y en especial obtuvo el patrocinio del director Rafael Castro de la Escuela Especial de Filosofía, ubicada en el Colegio de San Juan de Letrán, quien le brindó un espacio en esta institución para que pudiese llevar a cabo su proyecto (Vega Muytoy, 2012). Fue así que para el primero mayo de 1866 se abrió la escuela en el Colegio de Letrán, ahí logró inscribir a algunos niños sordomudos de la ciudad de México que vivían en condiciones muy desfavorables de aprendizaje. Sin embargo, la vocación del profesor francés continuó, y ocho meses después se comenzaría a notar los resultados de su arduo trabajo.

Antonio Padilla, al referirse a la Escuela Municipal de Sordomudos establecida ya en el Colegio de Letrán menciona que se exhorta de diversas maneras a la sociedad interesada a mandar a sus hijos a instruirse e inscribirse gratuitamente en el Colegio logrando visibilizar a estos actores sociales. Las primeras inscripciones fueron únicamente de seis alumnos que con el pasar del tiempo demostraron ser aptos de aprender no sólo a comunicarse con señas, sino que dieron grandes muestras de su avance en gramática y escritura. Lo que traería después la creación formal de la Escuela Municipal de Sordomudos en los primeros meses de 1867, en donde se educaría a estos pobres de la ciudad (Arroyo Padilla, 1998).

Después, Huet acaparó la atención de varios miembros del Ayuntamiento de la ciudad de México y del presidente de la Junta Directiva de Instrucción Pública, quienes, tras varios intentos y peticiones al gobierno, lograron poner a su disposición un espacio nuevo para esta

escuela que sería el Colegio de San Gregorio, cambiándose en el mes de diciembre a la nueva sede (Vega Muytoy, 2012).

Sin embargo, este inmueble requirió de recursos económicos para ser remodelado, además de la compra de mobiliarios y materiales indispensables para la instrucción y mantenimiento de los alumnos, igualmente y no menos importante se necesitó un presupuesto fijo para la contratación de personal de apoyo a los profesores, para garantizar su buen funcionamiento. Todo esto fue solicitado porque desde el principio se firmó contrato entre Huet y la Junta Directiva de la escuela, para que la enseñanza a los alumnos fuese gratuita debido a pobreza generalizada por lo que se negoció que ingresarán en calidad de internos y que su manutención sería costeadada por el ayuntamiento.

Para poder acceder a la escuela, Huet estableció una serie de requisitos para la admisión de los alumnos, entre ellos: la falta de las facultades del oído y del habla, disponibilidad para aprender, edad entre siete y doce años más y que se demostrara que estos fuesen pobres (Vega Muytoy, 2012).

Después de varias semanas y con los alumnos sordomudos ya inscritos, el profesor comenzó la instrucción añadiendo las propuestas de la Junta Directiva de la Escuela Municipal de Sordomudos, que planteó la incorporación de los ramos de la instrucción primaria vigentes en ese entonces en la Ciudad de México, dando como resultado la estructura de materias a decir de Vega Montoy: 1ª La lengua nacional escrita...; 2ª Elementos de Historia Sagrada; 3ª El catecismo y todo lo perteneciente a la religión; 4ª Elementos de Geografía; 5ª La Historia de Méjico; 6ª Elementos de Historia Universal y de Historia Natural; 7ª Las cuatro operaciones de la aritmética; 8ª Lecciones de agricultura práctica para los niños y trabajos manuales de aguja, gancho & para las niñas; 9ª Teneduría de libros; 10ª Curso especial nocturno para los adultos 11ª Dibujo (Vega Muytoy, 2012, p 119).

Vale tener en cuenta, que la instrucción en su mayoría fue impartida por el propio Huet, con excepción de la de lengua nacional, que requería el apoyo de un ayudante y la educación de las niñas estuvo a cargo de su esposa, Catalina.

Las materias eran impartidas desde el inicio del día hasta la tarde, por tanto, la actividad educativa formativa de hábitos iniciaba desde el momento mismo de levantarse de la cama, sacudir los colchones, la ropa de cama, limpiar los dormitorios, realizar su aseo personal y rezar (Arroyo Padilla, 1998).

Al pasó del tiempo se hicieron visibles nuevos cambios en la ciudad de México con la incipiente restauración de la República el 15 de julio de 1867; la Escuela Municipal de Sordomudos comenzó a vivir estragos financieros porque la situación política era complicada ya que los sueldos de todo el personal de la Escuela ya no pudieron ser pagados, lo que generó una larga contienda entre las autoridades del gobierno federal y los afectados, en particular Eduardo Huet, la difícil transición de la restauración de la república duró hasta el 28 de noviembre de 1867 en que la Escuela fue declarada Nacional y pasó a manos totalmente del gobierno (Vega Muytoy, 2012).

Es así que una vez que se nacionalizó la Escuela de sordomudos, en primera instancia tuvo dos directores: Eduardo Huet y Catalina Brodeke su esposa, la cual para finales de 1870 renunciaría a su cargo y se regresaría a Francia. A raíz de esto, Huet tuvo que hacerse cargo de los dos departamentos. Esto lo obligó a la búsqueda y contratación de una nueva figura femenina para que apoyara a la formación de las niñas, llegando en 1871 la Doctora Carmen Tora Castaño, mujer católica practicante que fungía como su auxiliar, su trabajo consistió no únicamente para la enseñanza de los programas educativos de las niñas sino también en el cuidado de las mismas, ésta no ocuparía por mucho este puesto ya que para 1873, cambian las políticas del Estado obligando la aplicación cabal de las Leyes de Reforma y otras modificaciones entre ellas la escuela debía aceptar la libertad de culto, lo que hizo que la Dra. Tora Castaño prefiriese renunciar a su cargo (Vega Muytoy, 2012).

En este mismo año se comenzaba a concretar el Reglamento Interno de la escuela, con esto se dieron otras modificaciones con la imposición de nuevas reformas para el mejoramiento de ésta, una de estas fue en agosto de 1878 en la que se hizo una estricta revisión a las actividades escolares hecha por el inspector Luis Jiménez, quien era egresado de la Escuela Normal para profesores de sordomudos y quien también había sido alumno de Eduardo Huet. Al rendir su informe, el cual lamentablemente no fue nada bueno, pues expresaba que como director no estaba llevando a cabo todo lo dispuesto por las autoridades, esto tuvo por consecuencias que se le pidiera abandonase el cargo de director de la escuela y que ocupará el puesto de profesor general, lo anterior aunado a la edad y a las enfermedades que padecía, propició que muriese en el mes de enero de 1882 (Vega Muytoy, 2012).

La dirección fue asumida por Ramón Isaac Alcaraz esté, aunque fue en un primer momento, Ministro de Justicia, durante el gobierno de Sebastián Lerdo de Tejada, tenía un cierto

conocimiento sobre manejo y gestiones que se realizaban en la Escuela Nacional de Sordomudos, por su cercanía a Huet fue el candidato idóneo para la dirección de la institución. Alcaraz a diferencia de su predecesor no era sordomudo ni tampoco era conocedor de la metodología, durante su gestión él únicamente procuró un buen porvenir que garantizara la vida digna, independiente y productiva de los sordomudos de la escuela. Los puntos sobresalientes que implementó para obtener estos logros fueron: primeramente, la imposición del reglamento interno de la institución que conjuntamente con Huet habían diseñado, cuyas letras contenían la descripción de la buena instrucción y sana convivencia entre todos los actores sociales partícipes de la escuela; el otro elemento fue, que se ocupó directamente de la administración de los pocos recursos optimizándolos. Por medio de la caja de ahorros logró que los estudiantes concluyeran sus estudios y recibieron un apoyo económico para invertir en su futuro negocio o profesión (Vega Muytoy, 2012). Esto se fue practicando año con año conjuntamente con otras estrategias, entre ellas trabajos simples que hacían los internos como los remiendos de ropa y arreglos al calzado que ayudaron al mantenimiento de la institución y que con el tiempo se convirtieron en parte de los quehaceres cotidianos del estudiantado.

Durante el porfiriato, la escuela comienza a recibir recursos, el puesto de Huet tras su muerte como profesor general de la escuela quedó vacante y no se contaba con un sustituto idóneo para ese cargo, por lo que se propone como aspirante al Sr. José María Márquez, sin embargo éste debía perfeccionarse en los métodos de enseñanza para sordomudos y por tanto viajó a Europa en 1883 a la Escuela de Sordos de París, en la que encuentra que hay una transición de modelos de enseñanza. El cambio se debió al Segundo Congreso Internacional de Maestros de Sordomudos de Milán en 1880 (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013). Estando en París Márquez se percató que el lenguaje de señas se estaba conviertiendo en parte de los nuevos métodos, pero consideró que el proceso del oralismo era el mejor para aplicarse en México, ya que la enseñanza consistía en técnicas de lectura labiofacial y la articulación de palabras por parte del aprendiz.

No obstante, fue para 1897 cuando se inicia la modificación del sistema de enseñanza, pero el personal se mantuvo renuente, éste no se logró debido a que no era dominado tanto por los directivos como maestros y encargados, de tal manera que la escuela se mantuvo usando el

anterior método de lenguaje mímico mayoritariamente para educar a los alumnos y sólo una minoría la práctica el método oral.

Sin embargo, a pesar de los vaivenes el prestigio de la institución creció como ejemplo de desarrollo científico y el presidente Díaz personalmente dio un reconocimiento a la institución y a los alumnos destacados del establecimiento educativo, en este evento se hizo una demostración pública a los asistentes de los progresos de los pocos estudiantes oralistas sordos en su educación básica y capacitación. Durante esta visita, se realizaron ejercicios de articulación, de lectura de labios y de pronunciación; pero sin duda, el momento que más conmovió a la audiencia fue cuando dos alumnos sordos dieron un discurso agradeciendo por el apoyo y la labor del presidente de la República como el principal impulsor de la escuela, sin dejar de mencionar a Juárez como el fundador. Los estudiantes de manera especial se refirieron a la labor de beneficencia realizada ya que los egresados se habían logrado integrar exitosamente a la sociedad, además de haber podido hacer lo impensable para hablar por sí mismo (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013).

Lo importante de este momento era que parte de la población escolar ya conocía lo rudimentario del método oral que les permitió a unos cuantos estudiantes articular palabras y esto fue visto como un gran avance científico ya el resultado demostraba que esta incapacidad podía ser curada, a través de la rehabilitación e instrucción, lo que nunca antes se había logrado hacer (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013).

Sin embargo, a inicios del siglo XX el juicio médico fue fundamental, pues demostró que había diferentes tipos de sordera y que los estudiantes de la institución no estaban debidamente clasificados acorde al origen y la gravedad de su mal, que la mayoría de los educandos no dominaban el método de oralidad, por lo que se trató de buscar una cura a la sordera por otros medios.

Fue entonces cuando a través de la pedagogía se buscó formar a los docentes y sordos con grandes esquemas con los que ilustraban la posición de los labios, en relación a la lengua y dientes en la pronunciación de letras y sílabas mejorando las técnicas labio-faciales, además del uso de aparatos auxiliares que podían ser mecánicos o electrónicos que permitían el reconocimiento de sonidos que conjuntamente con los programas de entrenamiento bien articulados a través técnicas se logró mejorar los resultados.

Con lo anterior se sentaron las bases del nuevo modelo de educación especial que atendería a este sector de la población. Y fue así como se excluyó el lenguaje de señas y se dio entrada al método oralista, siendo un largo proceso en el que sería necesaria la acción colectiva de la comunidad sorda y de la sociedad civil y del sector académico para lograr dicho reconocimiento (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013).

En 1902 con el apoyo del presidente Díaz fue enviado el maestro Francisco Vázquez Gómez para actualizarse en la últimas técnicas de enseñanza para sordos, este viajó primero a Europa en particular a Francia y posteriormente a los Estados Unidos, en estos lugares el observa la aplicación y opiniones de expertos respecto a los métodos de enseñanza para sordos, y de los materiales que utilizan así como de los diversos auxiliares auditivos que existen, al notar estos avances reconoce el enorme potencial que representa la adecuada formación y capacitación de los maestros para lograr el desarrollo potencial de los sordos, por lo que al regresar a México propone abrir la educación de los sordos a estudiantes de otros estados y territorios de la República mexicana.

Vázquez Gómez argumentaba para la apertura de la institución la existencia de una enorme cifra de sordomudos analfabetas razón por la que era importante una instrucción pública; por otro lado, recomienda flexibilizar el método considerando los diferentes casos e incluir como opción la utilización de herramientas como los auriculares, complementando el método oral que debe seguirse de preferencia; y sugiere también, consagrar mayor atención por parte del gobierno para que el establecimiento pudiera tener una mayor variedad de oficios y así al terminar sus estudios los sordos contarían con la formación suficiente para ser independientes y vivir dignamente; pues la mayoría de ellos provenía de condiciones familiares muy humildes.

Conforme a este informe se da paso a la creación de una comisión que se encargará de analizar esto, la cual adopta una postura radical al respecto, negándose rotundamente a flexibilizar el método oral, además de que la escasa cobertura escolar de los sordomudos no justificaba que el gobierno abriese otras sedes de la misma en el país, ya que esto supondría prácticamente la apertura de otras escuelas en diversas partes de la República y no se contaba con recursos ni el personal suficiente (Segura Malpica, 2005).

No hay que dejar de lado que el método oralista en ese momento se instituye como la única alternativa viable para la educación del sordo a nivel mundial, por lo que su llegada a México pondría a la institución a la vanguardia (Cruz Cruz & Cruz-Alderete, 2013).

Inesperadamente el 6 de abril 1886 muere Alcaraz terminando así el ciclo de formación y consolidación de la Escuela Nacional de Sordomudos. Después de este acontecimiento se hicieron visibles nuevos cambios y gestiones entre los cuales estuvo el buscar un nuevo director para la escuela, ante lo cual Luis Jiménez el exalumno de Huet se postuló para el puesto, pero este no le fue dado, y para sorpresas de todos los miembros del instituto, fue nombrado Trinidad García el cual duró en el cargo veinte años hasta su muerte en 1906 con él se notaron las últimas modificaciones metodológicas del plan de estudio, imponiéndose a los profesores el nuevo método oral mexicano.

Ante la imposición de este sistema hubo consecuencias inmediatas tanto en el número de maestros requeridos como en los espacios que se llevarían a cabo las clases, por lo que se visibilizó el cambio de generación entre los profesores del plantel, asimismo el abandono de algunos alumnos sordos por resistirse a los cambios. Este momento de la historia institucional se convirtió en un parteaguas dado que el método oralista desplazaría al de señas, que a pesar de todo éstas pervivieron en la impartición de clases de algunos de los docentes más viejos (Jullian Montañés, 2001).

Después de la gestión de Trinidad García como director, el nuevo encargado del despacho fue su hijo Daniel García, el cual en su breve periodo optimizó los recursos e hizo algunos cambios administrativos hasta 1913, cuando es despedido por ser antihuertista. De ahí en adelante hubo tres directoras interinas, ellas fueron: Natalia Cerdán, Ana María Berlanga y Guadalupe García. La inestabilidad política propició la escasez de profesores varones y sin querer la feminización del personal hizo pensar que los sordos necesitaban una guía de tipo maternal ante la anormalidad. Natalia Serdán, era una viuda de clase alta, sin experiencia, pero con muy buenas relaciones que le ayudaron a recaudar fondos para el sostenimiento de la institución. Posteriormente Ana María Berlanga pedagoga con amplia trayectoria que había ocupado puestos de administración en otras instituciones educativas, se enfocó en la concreción de planes de estudio y en la obtención de materiales didácticos para los talleres. Guadalupe García, hija también de Trinidad García, era la única docente con experiencia en el trabajo con sordomudos que conocía las entrañas y necesidades de la institución, ella

consideraba que se requería contratar personal calificado. Estas tres directoras en sus respectivas gestiones lograron sobrellevar la insuficiencia de recursos y recuperar la capacitación en oficios que vincula a los egresados con la sociedad (Jullian Montañés, 2018). Sin embargo, la situación cambió en 1928 cuando la escuela de sordomudos se fusionó con la escuela de ciegos, ambas se ubicaron en Mixcalco cerca del Centro Histórico de la Ciudad de México siendo renombrada la institución como la Escuela para Anormales, que estuvo en funcionamiento hasta 1937.

Vale decir que desde la segunda mitad del siglo XIX en el mundo entero se difundió el pensamiento eugenésico, (movimiento político e ideológico que predica una mejora cualitativa, biológica, “natural” de la población, frente a la mejora moral, económica o cultural, a la cual se le bautizó como “eugenesia” por el científico Sir Francis Galton, palabra que, literalmente, significa “ciencia del buen nacer”), la cual en México y Latinoamérica se generaliza a partir segunda década del siglo veinte debido a la difusión de los Congresos Higienistas que marcan diferencias entre los ciudadanos normales de los anormales a partir de criterios médicos, antropológicos y pedagógicos relacionados a la velocidad y capacidad de aprender de los sujetos. A partir de ese momento se hizo una clasificación en general que unifica a los débiles sensoriales -los ciegos con debilidad visual y los sordomudos que tenían una disminución de la agudeza auditiva y de nuevo a estos últimos también se relacionaba con las personas que padecían perturbaciones del lenguaje como tartamudez (Granja-Castro, 2009).

Sin embargo, este cambio se hizo paulatino. Luis Manuel Gómez Onorio quien había ingresado a la Escuela Nacional de Sordomudos como profesor desde 1924 sin contar con un título y ante la fusión con la Escuela Nacional de Ciegos, logró continuar en la institución de sordomudos a pesar de la precaria situación y la falta de capacitación del personal. Durante la siguiente década estalla una huelga en el año de 1937, éste formó una comitiva en la que rescató a los alumnos sordos que permanecían retenidos en las instalaciones ocupadas por los huelguistas ciegos y sus aliados, e incluso arriesgando su trabajo intervino como intérprete ante las autoridades de la Beneficencia Pública, siendo reconocidas sus gestiones de mediador por ambas facciones. Un año después ocupó el cargo de maestro general, y se convirtió en el primer intérprete entre partes como lo entendemos hoy en día. Posteriormente

fue nombrado director en la Escuela Nacional de Sordomudos, cargo que desempeñó hasta su muerte, en 1954 (Jullian Montañés, 2018).

Es de llamar la atención que a pesar del descrédito por los científicos debido al racismo dado a conocer posteriormente a la guerra. Los principios eugenésicos siguieron siendo aplicados y se impusieron haciendo una separación entre los sujetos aptos de aquellos que no lo eran, según los criterios basados en la capacidad de aprendizaje y de salud y de trastornos mentales, a partir de los estudios realizados en esta escuela, se hizo una clasificación de los mismos, la cual dividió a su población en seis grupos: niños con trastornos del lenguaje, niños duros de oído, niños débiles visuales, niños inválidos locomotores, niños epilépticos y niños tuberculosos.

En la década de los cincuenta se consideró que los anormales debían contar con formación, por lo que ya tenían planes de estudio acorde a la discapacidad con cursos generales similares a los dados en educación básica.

Se determinó la creación de un sistema educativo paralelo que ahora conocemos como educación especial, el cual buscaba normalizar a los discapacitados entre los cuales estaban los niños con diversas problemáticas auditivas (Jullian Montañés, 2018).

En esta época llegaron a México también las nuevas técnicas de la medicina y de la rehabilitación las cuales también percibían a los sordos que no podían aprender como defectuosos y por tanto debían de rehabilitarse a través del uso de aparatos. Desde esta mirada las señas eran vistas como perjudiciales, porque el estudiante, no interpretaban las señas y no permitía ver la calidad de escucha a través de medios mecánicos (Jullian Montañés, 2018).

Vale recordar que al inicio se legisló la creación de las escuelas para discapacitados y después se concretó las de especialidades en cada discapacidad. Es decir, desde 1942, como resultado de la reforma a la Ley Orgánica de Educación vigente, se creó la Escuela de Formación Docente para Maestros de Educación Especial, impartiendo las especialidades en la educación para deficientes mentales y de menores infractores. Poco después en la segunda mitad de los cincuenta se agregarían las carreras de maestros especialistas en la educación de ciegos y de sordos (Jullian Montañés, 2018).

Sin embargo, la Escuela Nacional de Sordomudos de la Ciudad de México, al perder su independencia a mediados del siglo XX cerró definitivamente sus puertas por la falta de personal y presupuestos de modo que fue sustituida por pequeñas clínicas y centros de

educación especial, las cuales al iniciar elaboraron únicamente diagnósticos y daban catálogos ilustrados con un entrenamiento rudimentario de comunicación en español, eliminando la enseñanza básica y de oficios. En consecuencia, los novedosos programas de la Escuela Normal de Especialización dirigidos a la atención de sordos ya no tuvieron personal que tuviesen este padecimiento, y a los nuevos maestros únicamente se les formaba en los rudimentos de la enseñanza de la Lengua de Señas Mexicana, de lo anterior se puede afirmar que no fueron instruidos acorde a lo sugerido por la comunidad de sordos, siendo aislados y perdiéndose la interacción con la sociedad que los dotaba de habilidades comunicativas y productivas (Cruz Alderete, 2009).

Sin embargo, las cosas cambiaron en la década de los sesenta ya que aparecen especialidades y subespecialidades médicas y terapéuticas, sin embargo existían pocos audiólogos, fue hasta que el Dr. Miguel Arroyo Güijosa, logró hacer una taxonomía respecto de la pérdida de audición conjuntamente con el Dr. Pedro Berruecos Téllez, y desde ese momento elaboraron diagnósticos precisos sobre problemáticas de audición, voz, lenguaje y se logró fundar la primera institución especializada privada llamada Centro Audiológico y Foniátrico de México que con el tiempo fue cambiando de nombre (Toledo de Coutinho & Cano de Gómez, 2004). Posteriormente se crea el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (IMAL), cuya sede principal se encuentra en Tacubaya, la cual tenía por propósito la formación de maestros y técnicos para elaborar diagnósticos en foniatría. De esta manera los técnicos pudiesen determinar las diferencias entre los problemas de audición y lenguaje, y hacer diagnóstico audiológico además de contar con áreas de rehabilitación, para escuela de sordos, donde se impartieron clases para mejorar la corrección de padecimientos del lenguaje en niños con discapacidad de la fonación. En este instituto también se dedicó al adiestramiento para el uso de prótesis auditivas.

En el año 1969 se unifica la Escuela Nacional de Sordomudos con el recién nombrado Instituto Nacional de Comunicación Humana que se hace notar por ser el primer centro de formación, investigación y diagnóstico equipado con tecnología de punta y dedicado a la formación de expertos para la rehabilitación de la comunidad sorda (Toledo de Coutinho & Cano de Gómez, 2004).

Es así que con el paso del tiempo como poco a poco se especializó y creó la educación especial en distintas áreas en todo México. En 1970 se decretó la creación de la Dirección

General de Educación Especial, la cual logró fundar los primeros Centros de Rehabilitación de Educación Especial en el Distrito Federal. Entre los años 1980 a 1990 se dio un fuerte impulso al área de “problemas de aprendizaje” y surgió la “Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita” lo que dio inicio al camino para la reconceptualización de la educación especial, puesto que el enfoque terapéutico o rehabilitador, cambió por uno educativo (Mares Miramontes & Lora Rosas, 2013). Sin embargo, hasta 1993 la educación especial no tenía un lugar en la escuela regular ya que existían las escuelas por áreas de discapacidad, con esos estudios las personas obtenían certificados de “primaria especial”, el cual tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar sus estudios de secundaria, ya que no amparaba los conocimientos que se impartían en la primaria regular. Lo anterior se debía a que el plan de estudios de educación especial era de carácter rehabilitador. De esta manera el mismo año fue de 1993 la educación especial dejó de ser una educación distinta o particular para personas “diferentes” o “especiales”, debido a que la Dirección General de Educación Especial reorientó los planes y programas para que a través del sistema de educación básica se pudieran satisfacer las necesidades educativas especiales, de tal forma que los menores con necesidades educativas especiales se integraran a la actividad educativa en el aula de los Centros de Atención Múltiple (Centro De Atención Múltiple [CAM], 2019). Con lo anterior se visibilizaron las diversas patologías sensoriales desde la educación pública la integración educativa, los hasta la fecha son la instancia educativa que ofrece diagnóstico y ayuda temprana.

Conclusiones

1. En este trabajo versó sobre la visibilización y el reconocimiento de la discapacidad auditiva a través de la historia, de la importancia de la creación de instituciones que cada vez se hicieron más especializadas y multidisciplinarias tanto en diagnóstico, la salud y la educación al incluir a la comunidad sordomuda principalmente en los siglos XIX y el XX.
2. Para poder construir este texto se utilizaron principalmente fuentes secundarias especializadas, las cuales permitieron hacer el contexto historiográfico y el institucional. Vale recordar que las enfermedades sensoriales como la debilidad visual y auditiva son crónico degenerativas para todos, pero antes 1993 eran más frecuentes e incapacitantes,

muchas personas que las padecían eran abandonadas y acababan mendigando en la calle y en el mejor de los casos en la cárcel donde por lo menos tenían algo que comer.

3. En el apartado de resultados se encuentran las principales implicaciones que contribuyeron para poder entender a bien el fenómeno de la comunidad sordomuda. A manera de síntesis se hizo una brevísima recuperación histórica, ya que en momentos iniciales civilizatorios comienza datar la existencia de personas con problemas del habla y cómo fueron tratados en diversos espacios, desde considerarlos seres divinos y sacrificarlos. Consecuentemente en la historia, por influencia del mundo clásico fueron observados y se consideró que eran incapaces de aprender ideas abstractas y que solo podían hacer trabajos sencillos repetitivos. Esta idea permaneció hasta la Edad Media, hasta que gracias al voto de silencio de los benedictinos y la creación del idioma de señas se observó que la mayoría de los sordomudos eran capaces de pensar y que necesitaban un entrenamiento social adecuado y que podían aprender, desde ese momento se comenzó lentamente hacer una taxonomía de ellos, más tarde se hizo un manual especializado de enseñanza para sordomudos que fue el de Pedro Ponce de León; la primera institución educativa y de formación en oficios fue el monasterio de San Salvador de Oña. A la llegada del movimiento ilustrado y la imposición de la razón sobre la fe, comienzan a estudiarse las características de las edades, las patologías frecuentes en la población a través del método científico, también se define “la infancia” como una etapa de la vida con características específicas y la importancia de su sobrevivencia; aparece el concepto de ciudadano productivo en los recién formados estados nacionales, la institucionalización de la escuela, y de la salud pública; el uso de los términos de normales y anormales. El primero implicaba que el sujeto pudiese ser normado, es decir que aprendiese y recibiera instrucción pública acorde a lo que el Estado requería.

No obstante, los sujetos anormales fueron estudiados, se crearon leyes especiales e instituciones altruistas donde los sordomudos aprendían a comunicarse, recibían formación en oficios e instrucción en primeras letras. Se trataba de incluirlos en la sociedad, para que fuesen independientes, pero no iguales.

Durante el Segundo Imperio y la Restauración de la República se crea la primera institución en México para discapacidad auditiva, llamada Escuela Municipal de Sordomudos de la Ciudad de México, desde sus inicios su principal problema fue la falta de recursos por la fuerte crisis económica y política que atravesaba el país, fue cambiando de directores y

experimentado con diversos métodos enseñanza. Se nacionalizó llamándose ahora Escuela Nacional de Sordomudos, simultáneo a esto se buscó instruir a más profesores para una mejor enseñanza lo que dio paso a las especialidades de la Escuela Normal en las líneas de estudios para capacitación de sordomudos, de ciegos, y débiles mentales, de esta manera inició la educación especial.

Durante todo el siglo XIX se estudió la anormalidad, se evaluaron y correlacionaron las causas de los distintos tipos como los genéticos y aquellos con posibles deformaciones sensoriales bajo métodos estrictamente científicos, aplicados principalmente a los sordomudos y ciegos. A través de estudiar cuál era su grado de limitante, desde diversas ópticas como fue la genética, se determinó que la ausencia de la escucha podría deberse a un gen recesivo o vincularse con una enfermedad venérea. La eugenesia quiso evitar que los ciudadanos fueran discapacitados, el estudio de las consecuencias de las enfermedades virales propias de la infancia, como el sarampión, escarlatina, y la meningitis que afectaba no solo la audición sino la capacidad de razonar y procrear.

4. A lo largo de la historia se crearon muchos inventos mecánicos y electrónicos para lograr mejorar la audición y mantener la visión, ya que las enfermedades sensoriales aparecían al envejecer, el oído se hacía duro y la visión perdía nitidez.

5. Ya en el siglo XX, se vinculó el entrenamiento de los sordos con el tipo de sordera que padecían descubriéndose subespecialidades en su tratamiento en las clínicas.

6. El problema de la sordera, la mudez y los problemas del lenguaje se fueron separando hasta ser estudiados por separado en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana, desde su aparición en la década de los noventa del siglo pasado se observó la interrelación entre los sentidos y la inmadurez cerebral principalmente en el hemisferio izquierdo en el área broca entre otros problemas que se conceptualizaron como comunicativos.

7. Los sordomudos fueron consolidándose como una cultura diferente, al margen de la sociedad y por ser una minoría hasta la fecha se les incluye de manera tolerada. A penas en el siglo XXI se generaron leyes que implican su inclusión.

8. A lo largo de este trabajo se encontraron líneas de recomendación para potenciales investigaciones, como son: el tratamiento y los diversos tipos de sordera y su relación con el aprendizaje; las características en los métodos de enseñanza de los sordomudos; el aprendizaje de oficios y la inserción laboral de personas con este padecimiento; la

importancia de la familia en el apoyo de conocimiento del idioma de señas; la formación de la aceptación de la inclusión social de las minorías e igualdad, el costo económico que representa para la familia de sordomudos.

9. Esta investigación tiene gran relevancia en los aspectos educativos ya que se muestra un interés en el desarrollo de una inclusión equitativa para todos, la cual se puede ver a lo largo de la historia, sin embargo, considero que se generaliza a todos los discapacitados como si padecieran discapacidad motriz. Los espacios públicos y educativos no cuentan con una señalización para los sordomudos y ciegos, aún no se incluye en la infraestructura letreros especializados con idioma de señas y alarmas de luz, tampoco señalizaciones que marquen la salida de emergencia, no todos los semáforos son gráficos con imágenes que indiquen el movimiento por velocidad y sonido.

Las personas que padecen una discapacidad, no han sido tomadas en cuenta del todo, y por lo que es conveniente prestar atención en este tipo de sociedad que busca su integración e igualdad tanto en el ambiente laboral como educativo.

Este trabajo es importante debido a que apenas se está escribiendo la historia de la discapacidad como una realidad social, indudablemente la vejez va deteriorando la audición y vista en la mayor parte de la población que alcanza dicha edad, no obstante, el presente ha inmiscuido a la población joven en demasiados estímulos visuales y auditivos que contribuyen al deterioro en temprana edad, añadiendo a esto la contaminación en todas sus vertientes en las grandes urbes y la expansión de la misma. También logra su aporte y aplicación dentro del campo educativo, tal vez en un futuro, la vida nos puede ubicar en una situación en la que tengamos que dar una clase de historia, ciencia social, formal o fáctica a un estudiante con discapacidad visual o auditiva, por lo que actualmente no podemos ignorar el estudio de estos actores, por lo que es viable conocer e indagar sobre los métodos y estrategias que se requieren para su formación y enseñanza en particular, haciendo posible la ayuda mutua para que todos y todas sean insertos con equidad, dejando a un lado las discriminaciones de las deficiencias físicas, para formar más adelante ciudadanos productivos con una práctica conocedora e introductoria del tema.

Referencias:

Anatali Cruz Hernández

La Formación de la educación de sordomudos a través de la historia en la Ciudad de México de 1867–1993

- Arroyo Padilla, A. (1998). Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3 (núm. 5), pp. 113-138. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000507>
- Asociación de padres y amigos de sordos del Uruguay, (APASU). (2021). *Historia de la comunidad sorda*. Uruguay: Federación Nacional de Instituciones de la Comunidad Sorda del Uruguay. Recuperado de: <http://www.apasu.org.uy/b-sordos/b-historia-de-la-comunidad-sorda>
- Aristóteles. (1994). *Metafísica*. España: Editorial Gredos. Recuperado de: <https://periodicooficial.jalisco.gob.mx/sites/periodicooficial.jalisco.gob.mx/files/metafisica-aristoteles.pdf>
- Benvenuto, A. (2009). “El Sordo y lo Inaudito.” Uruguay: Educa. Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=139626>
- Cruz Aldrete, M. (2009). La educación del sordo en México siglos XIX y XX: La Escuela Nacional de Sordomudos. México: Cultura sorda. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/la-educacion-del-sordo-en-mexico-siglos-xix-y-xx-la-escuela-nacional-de-sordomudos/>
- Cruz Cruz, J. C. & Cruz-Aldrete, M. (2013). Integración social del sordo en la Ciudad de México: enfoques médicos y pedagógicos (1867-1900). *Revista Cuicuilco, México*, vol.20 (no.56). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592013000100008
- Centro de Atención Múltiple en México. (2019). *La educación especial en México*. México: Centros de Educación Especial. Recuperado de: <https://portaldeeducacion.com.mx/educacion-especial-cam/index.htm>
- Dublán, M. & Lozano, J.M. (1876). *Legislación Mexicana o Colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la República*. México: Edición Oficial. Recuperado de: <http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/9584>
- Guichot Reina, V. (2006). Historia de la educación: reflexiones sobre su objeto, ubicación, epistemología, devenir histórico y tendencias actuales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Colombia*, vol. 2 (núm. 1), pp. 11-51. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.phpscript=sci_arttext&pi=S018539292018000200193&lng=es&nrm=iso

Goberna Tricas, J. (2004). *La Enfermedad a lo largo de la historia. Un punto de mira entre la biología y la simbología*. España: Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://scielo.isciii.es/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S1132-12962004000300011

Granja-Castro, J. (2009). Contar y clasificar a la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, México, vol. 14 (núm. 40), pp. 217-254. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v14/n040/pdf/40011.pdf>

Hobsbawm, E. (2009). *La era del imperio, 1875-1914*. Buenos Aires: Crítica.

Hobsbawm, E. (2010). *La era del capital, 1848-1875*. Buenos Aires: Crítica.

Jullian Montañés, C. G. (2001). *Génesis de la comunidad silente de México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886)*. (Tesis de pregrado). Universidad Nacional Autónoma de México. México.

Jullian Montañés, C. G. (2008). Un héroe francés en el silencio: Eduardo Huet y la conformación de la identidad sorda en México. México: Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. Recuperado de:

<https://books.openedition.org/cemca/1679?lang=es#bibliography> Consultado el 20 de agosto de 2021.

Jullian Montañés, C. G. (2018). Inclusión antes de la Inclusión: tres ejemplos notables en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos. *Revista de Administración Pública*, México, vol. LIII (núm. 1), pp. 196-198. Recuperado de: http://www.inap.mx/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=90&Itemid=483

López, A. (2017). Un invento revolucionario en la edad media: las gafas. En *Historia/National Geographic*. Recuperado de: https://historia.nationalgeographic.com.es/a/invento-revolucionario-edad-media-gafas_11545 Consultado el 15 marzo 2021.

Mares Miramontes, A & Lora Rosas, E. J. (2013). “Los Centros de Atención Múltiple: una mirada desde sus docentes”. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa: conferencias magistrales*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Mcnall Burns, E. (1955). *Civilizaciones de occidente, tomo I*. España: Editorial siglo XX.

Oviedo, A. (2007). “La vida y la obra de Samuel Heinicke.”. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/samuel-heinicke/>

- Oviedo, A. (2007) "La vida y la obra del Abad Charles Michel de l'Épée." Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/abad-de-lepee/>
- Salmerón Castro, Alicia. (2013). ¿Cómo formular un proyecto de tesis?: guía para estructurar una propuesta de investigación desde el oficio de la historia. México: Trillas.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). *Guía para facilitar la inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad en escuelas que participan en el Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.
- Sigüenza Vidal, F. (2018). La Ex Acordada Y Belén, una visión de la rehabilitación penitenciaria en la prisión femenina en México (1833-1882). *Revista SciELO Analytics*, vol.39 (núm.154). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018539292018000200193&lng=es&nrm=iso
- Segura Malpica, L. (2005) La educación de los sordos en México: controversia entre los métodos educativos, 1867-1902. México: Cultura Sorda. Recuperado de: <https://cultura-sorda.org/educacion-de-los-sordos-en-mexico-controversia-metodos-1867%E2%80%901902/>
- Teeple, J. (2002) *Timelines of World History*. New York: DK Pub.
- Toledo de Coutinho, H. & Cano de Gómez, A. (2004). Pasado, presente y futuro de la audiología en México. *Revista Medigraphic, México*, vol. 49 (núm. 2), pp. 75-79. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com>
- Vega Muytoy, M. I. (2012). *La escuela de sordomudos. Historia de un proyecto hacia la construcción de la educación especial en México, 1866-1882*. (Tesis de Doctorado en ciencias de la educación). Instituto Superior De Ciencias De La Educación Del Estado De México. México.
- Witto Mättig, S. (2002). Reseña de "Los anormales" de Michael Foucault. *POLIS, Revista Latinoamericana*, vol. 1 (núm. 3). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30510324>

Aplicaciones neuroeducativas para la adquisición de segundas lenguas en España

María Pilar Ortega-Jorge
Universidad de Valencia, España
maorjor@alumni.uv.es
<https://orcid.org/0009-0006-3484-6436>

Asli Cazorla-Milla
Universidad Internacional de Valencia, España
acazorlam@professor.universidadviu.com
<https://orcid.org/0000-0002-4825-1656>

Recepción: 22 de noviembre del 2023

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

La neurociencia es una disciplina que busca conocer a fondo el cerebro y su funcionamiento. Al aplicarla en la educación, aparece el término neuroeducación, que es una corriente multidisciplinar que ha favorecido el cambio del estudio del aprendizaje. Hasta hace unos años, la manera de aprender de los individuos no se tenía en cuenta ni se le otorgaba la importancia necesaria, debido al hecho de que no se conocía la manera de aprender del cerebro en formación, pero gracias a los avances científicos y tecnológicos, se ha mejorado el estudio del sistema nervioso, incrementando la comprensión de este en funcionamiento. El objetivo del presente trabajo es aplicar el conocimiento de la neuroeducación para fomentar la comunicación oral y mejorar la adquisición de una segunda lengua en alumnado inmigrante, creando así una posible intervención didáctica, priorizando la flexibilidad y la inclusión. Este enfoque es innovador porque tiene un objetivo de mejorar el rendimiento académico y fomentar un entorno educativo que promueva la participación y el desarrollo integral de los estudiantes. En esta investigación se busca colocar al niño o a la niña como protagonistas de su propio aprendizaje, proporcionando vital importancia al fomento de las emociones, de las inteligencias múltiples y del juego como el motor de este aprendizaje. Al destacar el papel importante de las emociones y las diversas inteligencias, se aspira a crear una experiencia de aprendizaje adaptada a las necesidades individuales. Por último, contribuyendo así a la formación de individuos más competentes en un mundo diverso y cambiante cada día.

Palabras clave: neurociencia, neuroeducación, educación infantil, inmigración, segundas lenguas.

Neuroeducational applications for the acquisition of second languages in Spain

Abstract

Neuroscience is a discipline that seeks to know the brain and its functioning in depth. When applied in education, the term neuroeducation appears, which is a multidisciplinary current that has favoured the change of the study of learning. Until a few years ago, the way of learning of the individuals was not considered nor was it given the necessary importance, since the way of learning from the brain during formation was not known, but thanks to the scientific and technological advances, the study of the nervous system has been improved, increasing the understanding of this in operation. The objective of this paper is to apply the knowledge of neuroeducation to encourage oral communication and improve the acquisition of a second language in immigrant students, thus creating a possible didactic intervention, prioritizing flexibility, and inclusion. It gives vital importance to the stimulation of emotions and play as a fundamental part for such learning. This innovative approach aims both to improve academic performance but also establish an educational environment that promotes active participation and comprehensive development of individuals. This research seeks to place the child as the protagonists of their own learning, providing vital importance to the promotion of emotions, multiple intelligences and play as the engine of this learning. By emphasizing the important role of emotions and diverse intelligences, the focus is to create an enriched learning experience tailored to each individual needs. This will contribute to the formation of more competent individuals in a diverse and ever-changing world.

Keywords: neuroscience, neuroeducation, child education, immigration, second languages.

Introducción

El presente escrito consiste en una investigación didáctica acerca de la corriente metodológica llamada neurociencia y de la aplicación de esta en la educación, concretamente en la Educación Infantil.

El proceso de globalización está favoreciendo la internacionalización de las comunicaciones y la diversidad, lo cual se ve reflejado en las aulas, pues contamos con una variedad de alumnado que requiere de una intervención en el plano educativo y social

tal que hace necesario el estudio de nuevas corrientes para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas, así como una herramienta más de inclusión escolar y social.

En el contexto educativo nos estamos encontrando con alumnado que no es capaz de comunicarse ni de comprender adecuadamente lo que se plantea en las aulas por el hecho de proceder de países de habla no hispana; esto puede, incluso, suponerles repercusiones en su futuro académico, al no contar con las técnicas adecuadas para relacionarse e incluirse. Este hecho puede extrapolarse también a aquellos infantes que, a pesar de no proceder de un lugar de habla no hispana, tienen alguna necesidad específica de apoyo educativo que les dificulte su capacidad para entender o expresarse.

La neuroeducación, a través del estudio del cerebro, nos puede ayudar a encontrar estas herramientas o técnicas necesarias para que, de una manera lúdica, manipulativa y realmente significativa, las ofrezcamos al alumnado y así sean capaces de desarrollarse adecuadamente.

En esta investigación, hay una serie de objetivos, que se pueden dividir en generales y específicos. El objetivo general sería *aplicar la neurociencia en el ámbito educativo, concretamente en la Educación Infantil, para conseguir una propuesta didáctica que fomente la correcta adquisición de una segunda lengua en el alumnado inmigrante.*

También, algunos de los objetivos específicos serían:

- Obtener información acerca de las investigaciones que se han llevado a cabo sobre la neurociencia en los últimos años.
- Comprender cómo funciona el cerebro cuando aprende una segunda lengua en edades tempranas.
- Conocer la evolución que ha tenido la escuela respecto a la inmigración y la inclusión.
- Descubrir qué piensan y qué proponen algunas docentes en activo.

Por otro lado, previamente a la realización de esta exposición, se han planteado una serie de hipótesis con la finalidad de conseguir una respuesta:

- La falta de motivación dificulta el aprendizaje de una segunda lengua.
- Las emociones son un pilar fundamental en el aprendizaje de una segunda lengua.

- Una buena educación emocional facilitará la inclusión en las aulas.
- Una intervención didáctica flexible y adaptada mejorará el ambiente de aula y la cohesión de grupo.
- Las docentes consideran que es necesario conocer el cerebro infantil para adaptar sus clases a cada alumna/o.

Revisión De Literatura

A lo largo de la historia de la educación, se han ido aplicando diversas técnicas con el objetivo de mejorar y conocer más acerca de ella. Hasta hace no mucho, la llamada escuela tradicional ha sido la que más peso ha tenido en nuestra sociedad, aunque son diversas las corrientes y pedagogías que hablan de otra forma de entender la educación y el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Una de las nuevas corrientes ha sido la llamada *neuroeducación*, término que proviene de la neurociencia y de la aplicación de esta en el contexto educativo y escolar, en consonancia con otras disciplinas, como la pedagogía.

Para poder introducirnos de lleno en el término de neurociencia, primero debemos de conocer de qué nos habla la neurociencia. Tal y como escribe Salas Silva “la neurociencia no sólo debe ser considerada como una disciplina, sino que es el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje” (Salas Silva, 2003).

Según esta definición, la neurociencia busca investigar profundamente el cerebro para conseguir mejoras en las conductas y el aprendizaje de los individuos; estas mejoras no son solo aplicables a la manera en la que los discentes aprenderán, sino que también servirán para que cada docente modifique, adapte y mejore su manera de presentar sus propuestas didácticas, es decir, su forma de enseñar.

Gracias a la neurociencia se ha llegado a descubrir que no existe un período crítico de aprendizaje del cerebro, como así se crea tradicionalmente, sino que se trata de un órgano plástico durante prácticamente toda la vida del individuo. Es por esto por lo que se pretende que esta nueva manera de enseñar y de aprender no se ponga en práctica únicamente en las primeras etapas educativas, sino que también sería conveniente y muy eficaz si se aplicara en estudios superiores y en edades avanzadas. El enfoque tradicional

era completamente opuesto al cerebro, ya que era este el que se debía de adaptar y ajustar a la educación, y no al revés (Morilla, 2016).

A través de las diversas investigaciones que se han llevado a cabo acerca del cerebro, se ha ido extrayendo información hasta ahora desconocida, sobre sus diferentes áreas y de cómo estas actúan en los procesos cognitivos, como son el aprendizaje, la memoria o, en este caso, el aprendizaje de una segunda lengua.

Por ejemplo: el método tradicional sostenía la idea de que las personas que tienen el hemisferio izquierdo más desarrollado (“hemisferio lógico”) son más analíticas y habilidosas a la hora de resolver y solucionar problemas; se ha podido comprobar que, a pesar de que existen dos hemisferios diferenciados, es el *corpus calloso* el que permite que todas las funciones se desarrollen de manera correcta e integrada. Es por esto por lo que, si una persona tiene más desarrollado el hemisferio derecho, que es el intuitivo y creativo, no quiere decir que no tenga gran desarrollo verbal o de resolución de problemas (Pérez, 2008).

Para poder conocer mejor el significado de la neurociencia, es necesario saber dónde sustenta sus bases: el sistema nervioso y su principal estructura, la neurona, cuyo eje principal es el cerebro. Gracias al avance en la medicina y las nuevas tecnologías, se han obtenido técnicas de investigación del cerebro no invasivas, lo que ha llevado a una mejora en la investigación, de la cual se han podido extraer una serie de principios o fundamentos, aplicados al conocimiento humano (Salas Silva, 2003):

- 1- El aprendizaje cambia la estructura física del cerebro.
- 2- Esos cambios estructurales alteran la organización funcional del cerebro; en otras palabras, el aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro.
- 3- Diferentes partes del cerebro pueden estar listas para aprender en tiempos diferentes.
- 4- El cerebro es un órgano dinámico, moldeado en gran parte por la experiencia.
- 5- El desarrollo no es simplemente un proceso de desenvolvimiento impulsado biológicamente, sino que es también un proceso activo que obtiene información esencial de la experiencia.

Para que se puedan llevar a cabo todas las funciones relacionadas con el cerebro y el sistema nervioso, se tiene que realizar la conexión entre las diferentes neuronas, proceso conocido como sinapsis. Gracias a estas conexiones y a la enorme plasticidad y

adaptabilidad que posee nuestro órgano, incomparable al de cualquier ser vivo, se produce el aprendizaje.

¿Cómo se puede aplicar a la educación? La neuroeducación

Si ahora centramos este término en la educación, aparece la *neuroeducación*, también conocida como neurociencia educativa, neuropsicología del aprendizaje o neurodidáctica. Carnine años atrás ya se planteaba la posibilidad de que una investigación directa en el cerebro influiría de manera significativa en la educación y en la mejora de esta (Carnine, 1995).

La neuroeducación es considerada una nueva disciplina que coordina otras tres, la neurociencia, la psicología y la educación, el objetivo de la cual es “unir los conocimientos neurocientíficos, acerca de cómo el cerebro se desarrolla, cómo procesa la información y cómo aprende, para aproximarlos a la práctica pedagógica con el fin de adaptarla a la manera de aprender que tiene el cerebro humano (Lemkow-Tovias *et al.*, 2016). Así pues, a través de la neuroeducación se acerca a todos los agentes educativos aquella información relacionada con el cerebro de su alumnado, de cómo es este, cómo aprende y registra, qué métodos utiliza y de qué manera le afecta el contexto social, cultural y emocional.

Al igual que nosotros y nuestra sociedad, nuestro cerebro también ha ido evolucionando a lo largo de la historia del ser humano. Ha evolucionado para ayudarnos a enfrentar los desafíos de nuestro entorno y los cambios que se han ido produciendo, por lo que se hace necesaria una investigación profunda sobre cómo funciona en estos momentos, concretamente en las niñas y los niños.

Como hemos comentado anteriormente, existen una serie de mito o creencias acerca de la neuroeducación ya que, hasta hace poco, la educación y la neurociencia únicamente se relacionaban de manera tangencial, debido al hecho de que los estudios neurocientíficos utilizaban métodos y lenguajes muy alejados del mundo real de la educación (Márquez, 2016). Un claro ejemplo sería el de la diferenciación de hemisferios, puesto que en un principio las investigaciones proponían la separación del alumnado según su hemisferio dominante; posteriormente, se descartó ya que se descubrió que el cerebro actúa como un todo, y no como dos partes separadas y paralelas, tal y como explica Campos (2010).

Márquez (2016) defiende que otro punto a favor de la neuroeducación es que dota al profesorado de la información y herramientas necesarias para justificar su puesta en marcha en la actividad diaria, proporcionando una fuente fiable y de credibilidad para quienes cuestionan su práctica. Además, en muchas ocasiones, aquellas técnicas e ideas que exalta la neuroeducación ya han sido utilizadas por docentes, y ahora tienen la oportunidad de ofrecer una base teórica y científica a aquello que, por intuición, lógica o experiencia, ya ponían en práctica.

La importancia de la inmigración en nuestro país y la necesidad de un cambio profundo en la sociedad

Para poder relacionar los avances de la neurociencia en el aprendizaje de una segunda lengua en alumnado inmigrante, es necesario exponer una breve perspectiva acerca de los datos que se conocen sobre la inmigración en nuestro país, concretamente en nuestras escuelas y colegios.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2022 en España había 47.432.805 habitantes, de los cuales 5.417.883 eran inmigrantes. A simple vista puede parecer una cifra muy elevada, pero en realidad lo que significa es que únicamente el 11% de la población de nuestro país es de origen extranjero.

En la mayoría de las ocasiones, las emigraciones se producen con el objetivo de conseguir un nivel de vida mejor, tanto para la persona que migra como para su familia. Pero, tal y como dice el Informe sobre el Desarrollo Humano (2009), publicado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), quienes toman la decisión de migrar se encuentran, en muchas situaciones, con una serie de obstáculos creados por los gobiernos, lo cual no facilita un desplazamiento que, de por sí, ya suele ser complicado.

Uno de los principales inconvenientes con los que se encuentran las personas inmigrantes es el hecho de tener una situación irregular en el país al que acceden. En este informe se habla de que, en 2009, existían unos 50 millones de personas que vivían en esta situación. Además, el sentimiento negativo que generalmente produce este tipo de movilidad humana lleva a que, a pesar de que realice el mismo tipo de trabajo, con las mismas condiciones o incluso peores que una persona local, en muchas ocasiones se les priva de ciertos servicios básicos, además de vivir bajo la incertidumbre de poder ser

deportados; esto se relaciona con el término acuñado por Adela Cortina como “aporofobia”, es decir, rechazo al pobre (2017).

También, contamos con la opinión extendida de que los inmigrantes pueden llegar a desplazar a los trabajadores locales en sus puestos de trabajo o que se puede intensificar la delincuencia debido a la entrada masiva de gente extranjera, para lo cual existen multitud de estudios que demuestran que esta realidad es exagerada, y en ocasiones, inexistente.

Por otra parte, el informe mencionado anteriormente habla de que existe una multitud de efectos positivos en los procesos de migración, como por ejemplo el aumento de la natalidad y el rejuvenecimiento de nuestra población. Uno de los aspectos más positivos que se puede extraer de la migración es la riqueza de aprendizaje cultural que se obtiene de la unión de diferentes culturas, cada una con sus características particulares; esto se obtiene siempre y cuando las diferentes culturas no se vean obligadas a rechazar su propia identidad cultural para integrarse en la nueva sociedad.

¿Cómo se adquiere una segunda lengua?

Pérez (2008) comenta que, gracias a los avances de las neurociencias y de la neuroeducación, y a las técnicas que nos proporcionan imágenes de cómo actúa el cerebro cuando lleva a cabo una determinada tarea, se ha llegado a la comprensión de cuáles son los cambios que se producen en el cerebro cuando un infante se encuentra en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Así pues, la correcta percepción de los cambios que se realizan durante este proceso ayudará a las docentes a ofrecer técnicas y estrategias mejoradas para la adquisición de esta.

Existen grandes diferencias entre aprender la lengua materna (L1) y una segunda lengua (L2). El aprendizaje de la L1 es prácticamente automático y normalmente se lleva a cabo de una manera fluida y sin apenas esfuerzos, siempre y cuando haya un ambiente sociocultural saludable y adecuado. A diferencia de la L1, el aprendizaje de la L2 es un proceso mucho más lento y costoso, además de que resulta más complejo adquirir una fluidez similar al idioma materno.

Tal y como comenta Navarro Romero (2010), las niñas y los niños vienen al mundo con un sistema gramatical innato y predeterminado, lo cual les permite aprender una lengua, sea cual sea esta y sean cuales sean sus características, sin ningún problema

si se encuentra en el contexto adecuado; es por esto por lo que se sabe que el aprendizaje de la lengua materna se realiza de manera inconsciente y sin mayor dificultad, tratándose de un proceso que finaliza alrededor de los cinco años en todas las lenguas del mundo. La autora también remarca la gran importancia que tiene la interacción social a la que se ve expuesto el infante, ya que un estudio llevado a cabo por Patricia Kuhl demostró que una exposición continua a la lengua haría más sencilla la integración de las destrezas orales, además de perfeccionarse las diferentes habilidades lingüísticas (Navarro Romero, 2010).

En las escuelas, tradicionalmente ha existido controversia a la hora de poner en marcha el aprendizaje de segundas lenguas debido a que se pensaba que, para poder adquirir una L2 y que esta no interfiriera ni provocara retraso en los discentes, era necesario sentar las bases neurales, semánticas, léxicas y conceptuales de la lengua materna (Díaz-Sánchez & Álvarez-Pérez, 2013).

En el estudio llevado a cabo por Díaz-Sánchez y Álvarez-Pérez (2013) se demuestra que tanto la L1 como la L2 comparten las mismas áreas cerebrales, por lo que la L1 siempre está involucrada en el procesamiento del lenguaje de la L2. Aquí cobra importancia la hipótesis de la competencia común subyacente, barajada por Cummins, en la cual establecía el hecho de que dos lenguas usadas por una persona, aunque en un primer momento pueda parecer que difieran en la superficie, en realidad funcionan a través del mismo sistema cognitivo central (Vila, 1983).

Por otro lado, también concluyeron que la persona bilingüe poseía cierto retraso en el momento de acceder al sistema léxico en la L1, pero la explicación de esto reside en que únicamente se necesita más tiempo para poder alcanzar este léxico, ya que las personas bilingües utilizan de manera menos frecuente ciertas palabras, a diferencia de los monolingües. Otro aspecto que también resaltan los autores es que cuando se aprende una L2 no se comienza desde cero, ya que en nuestro cerebro tenemos los significados y las representaciones mentales de los objetos, aprendidas con anterioridad en nuestra lengua materna.

Tal y como especifica Hinojosa en la *Revista digital para profesionales de la enseñanza* (2013), las niñas y los niños que se encuentren aprendiendo una segunda lengua pasarán por una serie de fases, las cuales siempre deberemos de respetar, que son las siguientes:

-Período del silencio → el infante participará en las actividades, aunque aún no querrá hablar, ya no se siente seguro o le da vergüenza. Esto no se debe interpretar como una falta de interés, ni mucho menos se le debe de formar a intervenir hablando si no lo desea; se le debe respetar, motivar y hacer comprender ante sus compañeras/os.

-Período del lenguaje formulativo → el discente se atreve a usar una sola palabra para llamar la atención en diferentes momentos, sustituyendo la frase por dicha palabra (dame, toma, pipí, agua...).

-Período de las frases telegráficas → utilizará frases simples, muchas veces gramaticalmente incorrectas, apoyadas y completadas por gestos.

-Período de las frases más complejas → ya tendrá mucho más control del lenguaje, aunque todavía con errores gramaticales (Hinojosa, 2013).

Como se puede comprobar, se trata de las mismas fases que experimenta un infante cuando comienza a aprender su primera lengua, aunque se trata de un proceso más fluido y rápido, en la mayoría de las ocasiones, puesto que al aprender su L2, están poniendo en marcha los mecanismos que utilizaron en un primer momento para aprender su L1.

Hacia la inclusión escolar

La UNESCO define la palabra inclusión como “un proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de los estudiantes”, y la educación inclusiva como “el proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes”.

Según estas definiciones, la educación y la escuela deberían de poder ofertarse para toda la población en edad de formación, sin tener en cuenta aspectos que no tengan relación con la educación, pero lo cierto es que hasta hace unos años se segregaba al alumnado por cuestión de sexo, de etnia o por poseer capacidades diferentes, entre otras; dentro de estas “diferentes capacidades”, se podrían incluir las niñas y los niños inmigrantes, puesto que pueden tener dificultades para comunicarse o relacionarse con sus compañeras/os.

Para poder alcanzar el término de inclusión, a lo largo de la historia reciente de España se han ido superando diferentes términos, unidos a las diferentes leyes educativas. Hasta

la aparición de la Ley Moyano de 1875, se producía la exclusión, ya que se tenía la creencia de que las personas con alguna “deficiencia” no eran capaces de acceder a la educación como el resto; pero gracias a esta ley se produce un pequeño cambio, en el que se comienzan a crear escuelas específicas para el alumnado con algún tipo de discapacidad, a pesar de que no se tenía presente todos los tipos de diversidades funcionales existentes (García, 2017).

Posteriormente, con la Ley General de 1970, se establece por primera vez en España la *educación especial*, tratándose de un modelo separatista, ya que se promovía la creación de un sistema educativo ajeno al ordinario, con las consecuencias que aquello conllevaba, ya que incluso se crearon programas concretos para este tipo de alumnado, totalmente diferentes a los del alumnado ordinario.

Tras la llegada de la Constitución Española de 1978, y con uno de sus principios fundamentales como base: la educación es para todo, sin ningún tipo de excepción, tomará importancia el informe Warnock, el cual llevará a la educación especial se importa de forma integrada en el sistema ordinario de educación.

Con la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990, se producirá un gran avance ya que se introduce, por primera vez, el concepto de alumno con *Necesidades Educativas Especiales* (NEE) en la legislación, lo que favorecerá la aproximación al término de inclusión. Posteriormente, en 1995, aparece la LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes, en la se habla de alumnado con NEE a todos aquellos que necesiten apoyos, pero no únicamente los que tengan discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, sino también a aquellos que se encuentren en un entorno sociocultural desfavorecido, donde podríamos colocar al alumnado inmigrante con desconocimiento del idioma.

Tras esto, el 2002, aparece la Ley Orgánica de Calidad de la Educación, que no se llega a poner en práctica y es sustituida por la LOE (Ley Orgánica de Educación), en 2006. En esta nueva ley, además de todo lo referenciado anteriormente, se tiene en cuenta al alumnado que se incorpora de manera tardía o con altas capacidades; es por esto por lo que la LOE marca un antes y un después en lo que a inclusión educativa se refiere. La LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa), de 2013, presenta pocos cambios, ya que es una modificación de la anterior.

Por último, en 2020, se crea nuestro sistema educativo actual, la Ley Orgánica por la que se Modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), donde se puede hablar plenamente de inclusión educativa, gracias a la aparición del DUA, Diseño Universal del Aprendizaje, como principio fundamental de la práctica educativa.

Metodología

Con el objetivo de obtener información sobre la opinión que posee el personal docente de Educación Infantil sobre la neuroeducación, hemos realizado una entrevista a siete profesoras del segundo ciclo de Infantil, de cuyo análisis hemos obtenido una serie de resultados.

A la pregunta de si conocían la existencia de la neurociencia o la neuroeducación, al menos cinco afirmaron haber oído hablar sobre el tema, por lo que me lleva a pensar que lo hayan leído en algún documento, pero que realmente no son conscientes de ellos, por lo que veo completamente necesaria una correcta formación sobre esta temática en las docentes, especialmente en Educación Infantil.

En relación con esto, otra cuestión planteaba si consideraban que a lo largo de la historia de la educación se han tenido en cuenta aspectos como el funcionamiento del cerebro a la hora de realizar la práctica educativa, a lo que ha habido unanimidad en la respuesta, ya que afirmaban que hasta hace unos años nunca se había tenido en cuenta los intereses y necesidades del alumnado.

También, se ha planteado si empleaban alguna técnica o actividad basada en la neurociencia, y la mayoría han contestado que sí o que probablemente lo harían, aunque sin ser realmente conscientes de que lo hacían, por el simple hecho de que planteaban actividades acordes a todo el alumnado y basadas en sus necesidades. Con esto se puede concluir que, aunque la neuroeducación es una aplicación relativamente reciente, muchas de sus técnicas son utilizadas desde hace años, sobre todo en Educación Infantil.

En cuanto al alumnado extranjero, todas las docentes han afirmado que emplean imágenes, pictogramas y actividades visuales y gestuales en todas sus propuestas, ya que no solo sirve para el alumnado que no comprende la lengua, sino para todo aquel que accede a la información de una forma diferente a la tradicional.

Aunque la muestra analizada es reducida, hemos podido comprobar cuál es el conocimiento que se tiene acerca de esta metodología, y aunque muchas de ellas conocían

la temática, es fundamental formar al cuerpo docente adecuadamente para poder emplear de lleno la neurociencia en las aulas.

Resultados y Propuestas

La propuesta que hemos planteado está pensada para realizarse en la Comunidad Valenciana, concretamente en l'Horta Nord, con alumnado del primer nivel del 2º ciclo de Educación Infantil, es decir, de 3 años. El principal objetivo es el de conseguir una correcta adquisición de la segunda lengua por parte del alumnado extranjero basándonos en aplicaciones neuroeducativas, que también sirvan para todo el alumnado de una manera inclusiva.

Para llevar esto a cabo, debemos de tener en cuenta el Decreto 100/2022, que habla del currículo de Educación Infantil en la Comunidad Valenciana, y de los objetivos generales de la etapa, destacaría:

- f) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad de derechos y responsabilidades de las personas, desde una perspectiva de igualdad de trato y no discriminación.
- g) Comunicar y representar la realidad a través de los diferentes lenguajes y formas de expresión.

El currículo de Educación Infantil cuenta que con tres áreas en las que basar todas las propuestas y, aunque se traten de actividades interdisciplinares en las que se abarquen las tres, una de ellas toma especial relevante, el área III → comunicación y representación de la realidad, pues se encuentra estrechamente relacionada con las formas de expresión. Algunos de los objetivos que pretendo alcanzar con esta propuesta serían:

- Promover la comunicación entre iguales y con los adultos.
- Capacitar al alumnado de las herramientas necesarias para expresar emociones, sentimientos y necesidades.
- Fomentar un espacio inclusivo y respetuoso.
- Facilitar la adquisición de una segunda lengua a través de la neuroeducación.

En cuanto a la temporalización, esta propuesta didáctica está planteada para que tenga una duración de, al menos, un mes, dependiendo de las características del alumnado y del

grupo-clase. Esta duración puede verse modificada, teniendo que ampliarse, si la evolución de los discentes y sus necesidades cambian a lo largo de la propuesta. A pesar de que haya planteado una planificación concreta, se trata de una propuesta abierta y flexible con el objetivo de realizar los cambios necesarios para adaptar la propuesta a nuestro alumnado.

Como hemos dicho con anterioridad, está dedicada a niñas y niños de 3 años, y así lo hemos realizado puesto que con esta edad es cuando más dificultades pueden encontrar a la hora de expresarse y comunicarse, por lo que la propuesta no solo ayudará al alumnado que no cuenta con nuestra lengua materna, sino para todo el grupo que está comenzando a comunicarse con fluidez.

Por otro lado, si hablamos de la metodología específica de la propuesta didáctica, estará basada en los principios del DUA, que se trata de un modelo fijado principalmente en la inclusión educativa, flexible y adaptativo, donde todo el alumnado es válido, con sus características y necesidades particulares, cuyos principios fundamentales son: proporcionar múltiples formas de representar la información, proporcionar múltiples formas de implicación por parte del alumnado y proporcionar múltiples formas de acción y expresión para adaptarnos a todo los discentes.

Se trata de una metodología apoyada en las propuestas de la LOMLOE, nuestro sistema educativo actual, que favorece la inclusión real de todo el alumnado basándonos en la norma (todas las niñas y niños son diferentes por naturaleza) y no la excepción, lo cual también está directamente relacionado con el tema principal de este trabajo, la neuroeducación.

Con todo esto, a continuación, plantearé una serie de propuestas, actividades y juegos en los que pondré en práctica todo lo nombrado anteriormente, siempre teniendo en cuenta los criterios de la neuroeducación y el DUA, así como la flexibilidad y adaptación fundamentales en esta etapa.

La propuesta tiene como centro de interés la educación emocional, pues considero que partiendo de los sentimientos del alumnado es la mejor forma de acercarnos a ellos, sobre todo en 3 años, y de poder validar en cada momento cómo se están sintiendo:

-Emocionario → consiste en crear un libro en el que se trabajen todas las emociones posibles, más allá de las típicas, a través de las fotografías del propio

alumnado, por lo que será mucho más cercano y significativo para interiorizarlas y exteriorizarlas.

-El libro viajero → es una actividad muy común en esta etapa, pero realmente importante ya que contamos con la participación de las familias; cada semana, un discente se llevará a casa la mascota de la clase, con la que compartirá unos días, en sus actividades cotidianas, y deberá de plasmarlo a través de fotos y escritos (con la ayuda familiar) en un libro, donde posteriormente lo expondrá al resto de la clase.

-Instalaciones sensoriales → las instalaciones, en Educación Infantil, son propuestas que invitan a observar, pensar, manipular, transformar, experimentar y dar nuevos significados a los objetos que tiene; así pues, existe una gran variedad de actividades que llevar a cabo, como por ejemplo las instalaciones relacionadas con los sentidos (musicales, gustativas, olfativas...) con las cuales no solo descubrir y aprenderán, sino que también estarán directamente relacionadas con sus sentidos y emociones, lo que las dotará de significado completo.

-El bote de las palabras bonitas → consiste en una actividad grupal, en la que iremos diciendo y escogiendo las palabras más bonitas que conozcamos y que podamos decírselas a alguien o a nosotras/os mismas/os (guapa/o, amable, cariñoso, te quiero, amiga/o...), para colocarlas dentro de un bote; si en algún momento así lo sentimos, iremos a ese bote a escoger la palabra deseada y poder entregársela a quien queramos.

-Taller de familias → se trata de realizar alguna actividad, preferiblemente al menos una vez al mes, en la que contemos con la colaboración de las familias del alumnado, de aquellos miembros más cercanos como madres, padres y/o abuelas/os; de esta forma, la actividad se vuelve mucho más significativa puesto que la comparte con sus apegos más inmediatos.

-Dados cuentacuentos → consiste en crear una historia entre todos a través del azar y la imaginación; contaremos con diferentes dados, en cada uno de los cuales habrá personajes, objetos, espacios... tiraremos los dados y, dependiendo de lo que nos salga, montaremos una historia que, posteriormente, podremos plasmar en un libro, para así construir nuestro propio libro de cuentos inventados.

-Obra de teatro → es una actividad en la que escogeremos un libro que hayamos trabajado en clase para exponerlo, customizados adecuadamente, al resto de la clase o, incluso, al resto del ciclo o del centro.

-Musicogramas → es una forma sencilla pero eficaz de aprender canciones, bien relacionadas con las emociones, bien con cualquier otra temática; podremos aprender la letra, el ritmo, las notas y silencios... a través del juego y la motricidad.

-El cofre de mis tesoros → es una actividad muy emocional y significativa, en la que cada una/o traerá de sus cajas una caja en la que coloque aquellos objetos importantes para ellas/os (chupete, juguete, sábana, foto...), de forma que lo mostrará al resto de la clase e intentará explicar por qué es especial.

-Rincones emocionales → se trata de diferentes actividades simultáneas, donde en cada espacio del aula habrá un rincón relacionado con cada una de las emociones, donde se podrán trabajar a través de diferentes propuestas (visuales, sonoras, táctiles...) para así poder llegar a todo el alumnado; estas actividades podrán ir variando a lo largo de las semanas para adaptarlas significativamente a sus necesidades.

Conclusiones

Sin lugar a duda, el estudio del cerebro infantil ha marcado un antes y un después en el contexto educativo, no porque no se tuviera consciencia de la necesidad de conocer el cerebro de los infantes, sino porque no se les tenía como el centro de su propio aprendizaje.

Resulta obvio que la motivación sea uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza/aprendizaje ya que, sin este, el proceso pierde todo su significado; como reza el título de este trabajo, no podemos aprender nada que no amemos, que no modifique nuestras conexiones neuronales y nos motive a seguir aprendiendo. Las emociones también forman una parte fundamental en cualquier proceso de educación, pues solo teniendo en cuenta aquello que realmente están sintiendo las alumnas y alumnos en todo momento seremos capaces de adaptar este proceso de forma significativa.

En definitiva, la inclusión educativa ya no debe ser algo excepcional en nuestros tiempos, sino que debe ser el principio y la base del proceso, teniendo especial cuidado

con aquellos discentes que se encuentran en riesgo de exclusión y con necesidades específicas de apoyo educativo. Directamente relacionado con esto, podemos hablar de lo esencial que es fomentar valores sociales como la empatía, la solidaridad y el respeto, para así construir una base sólida que permita la creación de una sociedad más justa y humana, en la que quepamos todas y todos sin excepción.

REFERENCIAS

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educación: Revista Digital*, 143, 1-14. Recuperado 12 de enero de 2023 de, <https://hdl.handle.net/11537/25280>.

Carnine, D. (1995). Rational schools: The role of science in helping education become a profession. *Behavior and Social Issues*, 5(2), 5-19.

Cortina, A. (2018). *al pobre. Un desafío para la democracia*. Barcelona: Paidós, 2017. 200 pp. ideas y valores, 67(166).
<http://dx.doi.org/10.15446/ideasyvalores.v67n166.70517>

Díaz-Sánchez, G., & Álvarez-Pérez, H. J. (2013). Neurociencia y bilingüismo: efecto del primer idioma. *Educación y Educadores*, 16(2), 209-228.

García, C. M. (2014). *Integración de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe: un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera*. Disertación doctoral: Universidad de Córdoba Recuperado 5 de marzo de 2023 de, <http://hdl.handle.net/10396/13783>.

García, J. (2017). *Evolución legislativa de la educación inclusiva en España*. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264.

Hinojosa, M. D. (2013). *Alumnos no hispanohablantes en Educación Infantil*. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. Recuperado 11 de abril de 2023 de, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd10041.pdf>

INE. (2018). *Migraciones exteriores desde 2008. Resultados nacionales*. Recuperado 5 de mayo de 2023 de, <https://www.ine.es/>

Lemkow-Tovias, G., Carballo-Márquez, A., Cantons-Palmitjavila, J., Brugarolas Criach, I., Mampel Alandete, S., & Pedreira Álvarez, M. (2016). Neuroeducación y espacios de aprendizaje.

Ley Moyano (1857).

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de Calidad de la Educación (LOCE).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se Modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

Ley Orgánica de Participación, evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG).

Márquez, A. C. (2016). *Neuroeducación: de la neurociencia al aula*. Aula de infantil, (85), 11-14. Recuperado 22 de junio de 2023 de, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6030956>

Maureira, F. (2010). *La neurociencia cognitiva: ¿una ciencia base para la psicología?* Psiquiatría Universitaria, 6(4), 449-453.

Morilla, C. (2016). *Principios del aprendizaje del cerebro y su repercusión en el proceso de adquisición-enseñanza de la lengua extranjera en la educación bilingüe*. Encuentro, (25), 76-86. Recuperado 3 de marzo de 2022 de, <http://hdl.handle.net/10017/30331>

Navarro Romero, B. (2010). *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*. Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología, 2, 115-128.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. UNESCO. Recuperado 11 de marzo de 2022 de, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>

Pérez, J. (2008). *Aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas desde la perspectiva de la neurociencia*. Wenzao Ursuline College of Language, 1-20.

Pliego, N. y Valero, M. (2011). *Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente*. Revista Educativa Digital, (8).

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2009). *Informe sobre desarrollo humano 2009: movilidad y desarrollo humanos*. Madrid: Mundi-Prensa.

Salas Silva, R. (2003). ¿ La educación necesita realmente de la neurociencia?. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 155-171.

Vila, I. (1983). *Reflexiones entorno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe*. Infancia y aprendizaje, (21), 4-22. <https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821960>

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Centro de Investigación, Universidad Martí, Veracruz, México

ramirotorrico@umarti.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0001-9985-9533>

Recepción: 25 de octubre del 2022

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

El presente trabajo aborda la importancia del tema de la justicia social en la revista Teaching And Teacher Education o Revista TATE, en la última década, con el objetivo de determinar si las publicaciones realizadas en ese período, describen la temática como componente de la calidad de educación. La metodología utilizada fue la revisión bibliográfica documental directa de artículos y resúmenes sobre justicia social publicados en TATE en los últimos 10 años; específicamente 5 artículos de acceso abierto y 12 resúmenes de trabajos de acceso limitado publicados entre 2010 y 2020; así, se analizaron sus objetivos y sus conclusiones y se vinculó con la realidad latinoamericana. Con 35 años de existencia, a la revista TATE se le realizó una revisión anterior sobre la temática, desde su primera publicación hasta el año 2012, por Kaur (2012), que concluyó en la necesidad de tener una perspectiva compleja y no unidimensional sobre el tema; y en la última década de contenidos de la revista, se revela que la producción intelectual difundida muestra preponderancia de investigadores de Estados Unidos, seguidos por los de Europa, Asia y Australia; que existe poca vinculación entre ambos aspectos, justicia social y calidad de educación; que docentes abordan las realidades de sus entornos inmediatos al estudiar la justicia social, que son responsables del bienestar común y agentes de cambio social; y que se debería inducir la educación para la participación política futura. Los resultados de la investigación muestran que no existe una definición como tal de justicia social en las publicaciones, que no hay vinculación relevante con la calidad de la educación y que el contenido en los últimos 10 años sirve para la reflexión de otras realidades diferentes a la latinoamericana.

Palabras claves:

Enseñanza y formación de docentes, justicia social, rondas de enseñanza de calidad, desigualdades sociales, equidad, latinoamérica.

Reflections from a review of Teaching and Teacher Education: Can the quality of education favor social justice in Latin America?

Abstract

This study addresses the importance of the theme of social justice in the journal Teaching And Teacher Education or TATE Magazine, in the last decade, with the aim of determining whether the publications made in that period, describe the theme as a component of the quality of education. The methodology used was the direct documentary bibliographic review of articles and abstracts on social justice published in TATE in the last 10 years; specifically, 5 open access articles and 12 abstracts of limited access works published between 2010 and 2020; thus, its objectives and conclusions were analyzed and linked to the Latin American reality. With 35 years of existence, the journal TATE was previously reviewed on the subject, from its first publication until 2012, by Kaur (2012), which concluded on the need to have a complex and not unidimensional perspective on the subject; and in the last decade of the journal's contents, it is revealed that the intellectual production disseminated shows a preponderance of researchers from the United States, followed by those from Europe, Asia and Australia; that there is little linkage between the two aspects, social justice and quality of education; that teachers address the realities of their immediate environments when studying social justice, that they are responsible for the common good and agents of social change; and that education for future political participation should be induced. The results of the research show that there is no definition as such of social justice in the publications, that there is no relevant linkage with the quality of education, and that the content in the last 10 years serves for the reflection of realities other than Latin America.

Key words:

Teaching and teacher education, social justice, quality teaching rounds, social inequalities, equity, Latin America.

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

Introducción

El tema de la justicia social ha revestido especial importancia en la revista *Teaching and teacher education* (TATE) en sus 35 años de existencia, dada la preocupación de muchos docentes por integrar como un imperativo de su quehacer profesional la aspiración a una sociedad más inclusiva, equitativa y democrática. Este término que según Boylan y Woolsey (2015) ha sido difícil de definir o articular, alude a la importancia de una distribución justa de las oportunidades y los resultados educativos, el respeto y el reconocimiento de la diversidad social y cultural, así como la oportunidad y la capacidad de participar activamente en la toma de decisiones.

Debido a su naturaleza polifacética y a sus diversas interpretaciones, entender este concepto implica más que la noción de una mera igualdad jurídica para abordar las desigualdades sistémicas, la opresión histórica y las poblaciones marginadas; y en educación, que todo el alumnado tenga acceso a los procesos educativos con la misma calidad, a pesar de que sus resultados sean desiguales (Lupton, R. 2005) o, desde el enfoque de los planteamientos de la pedagogía crítica, considerar el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; donde se analiza, comprende, interpreta y se transforman los problemas reales que afectan a una comunidad en particular (Ramírez Bravo. 2008); por ello, es crucial estudiar las variables relacionadas con su comprensión. En ese orden de ideas, hace algunos años, la revista le encomendó a Baljit Kaur (2012), una revisión de lo que al respecto ha publicado TATE desde 1985, año de aparición de su primer número, hasta 2012. La intención de los editores fue ofrecer una visión retrospectiva de la producción intelectual sobre esta línea de trabajo y los cambios generados en ella.

En su artículo de revisión, Kaur (2012) llamaba la atención sobre la necesidad de abordar las investigaciones sobre equidad y la justicia social desde una perspectiva compleja y no desde una sola dimensión. En el resumen, Kaur cita a los editores de TATE que invitan a sus colaboradores a observar lo publicado en la revista sobre el particular durante sus primeros 27 años de existencia. "Encourage us all to look backward to deepen our understandings of how earlier research has shaped our current research and the ways we can see the reverberations across the temporal span". (Clandinin & Hamilton, citados en Kaur, 2012).

Casi una década después, el llamado de Bajit Kaur parece haber tenido eco en la comunidad de investigadores, a juzgar por los contenidos de la revista durante los últimos años. Hay variedad en los enfoques y en la manera de definir la justicia social. El abordaje de la justicia social se ha realizado desde varias dimensiones que se pueden observar, desarrollar y concretar en: Las desigualdades y el cambio social; la educación cívica como área pertinente a la justicia social; el énfasis en la identidad y la equidad; el género como agenda de la justicia social; y las creencias de los educadores sobre la justicia social.

Respecto a las desigualdades y el cambio social; Dover, Henning y Agarwal-Rangnath (2016), describen que los docentes hacen uso de su agencia profesional para atenuar la imposición de criterios prescriptivos del programa Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, (CCSS), que funciona desde 2010 en Estados Unidos; los maestros cuidan cumplir la rigurosidad curricular del programa, pero a la hora de aplicarlo, piensan en las necesidades particulares de sus alumnos y sus comunidades y diseñan estrategias para preparar sus lecciones y planes de estudio, rechazando las políticas educativas que no consideren apropiadas si comprometen a la justicia social.

Por su parte, Farnsworth (2019), estudió el proceso de aprendizaje de profesores de “pre servicio” en Estados Unidos a partir de sus narrativas, tomando como base la teoría de diálogo de Bakhtin; y se centró en los discursos de los futuros educadores sobre sus identidades y el aprendizaje basado en la comunidad. Él considera que tomar en cuenta estos dos aspectos favorece la formación de los maestros que se dedicarán a la enseñanza de la justicia social.

En cuanto a la educación cívica como área pertinente a la justicia social, Reichert y Torney-Purta (2019) parten de la premisa de que las creencias de los maestros pueden “filtrar” información a la hora de impartir clases. No obstante, cuando se trata de educación cívica, si se fomenta la discusión y el cuestionamiento respetuoso, se pueden obtener resultados positivos. Para ambos autores, la educación cívica debe considerar los valores de cada sociedad y ayudar a la resolución de conflictos sobre todo en las escuelas y las comunidades donde éstas se encuentran, pero también, se debe ocupar de la participación ciudadana, el medio ambiente, la inmigración y la globalización.

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

En la dimensión del énfasis puesto en la identidad y la equidad, los británicos Boylan y Woolsey (2015) se ocupan de la formación docente para la justicia social a partir de un mapeo realizado en “espacios estriados de identidad” (striated identity spaces) (p. 63) que son sedentarios, definidos, predecibles y limitados y “espacios suaves de identidad” (smooth identity space), (p. 63) ilimitados e impredecibles, en los que los profesores interactúan socialmente, una comunidad, el aula u otros ámbitos cotidianos. En esos espacios, emergen posicionamientos variados que permiten aproximarse a la identidad de los maestros.

Los investigadores analizaron las narrativas de cuatro docentes noveles de matemáticas en Inglaterra acerca de qué es la enseñanza en justicia social para configurar una idea de su identidad en los “striated identity spaces” y “smooth identity space”, siguiendo la teoría de los filósofos Gilles Deleuze y Félix Guattari. Para ellos, la acción de las personas en escenarios concretos juega un papel determinante para la justicia social, en lugar de una visión prospectiva de situaciones ideales. “As a form of action rather than a state to be achieved” (p. 62). La identidad, según estos investigadores, es cambiante no tiene un carácter permanente, se construye y reconstruye en los diversos espacios en los que interactúan los actores sociales.

En el aspecto del género como agenda de la justicia social, los autores Olson, McKenzie, Mills, Patulny, Bellochi y Caristo (2019), utilizan el concepto de manejo de las emociones de manera inclusiva (emotion management inclusively) para referirse a los esfuerzos por modificar emociones propias y ajenas a la hora de abordar problemas asociados a la identidad de género. Ello incluye el trabajo emocional, la regulación de las emociones y la inteligencia emocional. Los investigadores concluyen que el manejo de las emociones de género debe abordarse de manera compleja, considerando el contexto donde se desempeñan los educadores y sus identidades. Para Schmidt, Chang, Silva, Lockhart y Anagnostopoulos (2012) es difícil abordar el tema de la sexualidad en la educación desde la perspectiva de la justicia social, por ello parten de la teoría de la justicia de Fraser.

Por último, en la dimensión de las creencias de los educadores sobre la justicia social, Mitescu Reagan, Chen y Vernikoff (2016), estudiando las creencias de un grupo de futuros profesores, llegaron a la conclusión de que esas creencias afectan las conductas de los estudiantes y de la comunidad donde laboran los educadores; y señalan que los profesores

noveles cambiaron de parecer sobre el tema luego de su formación en un programa de residencia para maestros urbanos.

Asimismo, Behizadeh, Gordon, Thomas, Marks, Oliver y Goodwin (2019), investigando sobre las creencias de una maestra de secundaria especialista en justicia social de una escuela de Estados Unidos; concluyeron que la creencia del maestro en la justicia social, su trayectoria profesional y biográfica, su activismo fuera del entorno escolar y una cultura institucional “progresiva” propician el desarrollo de la Critical composition pedagogy, pero, la libertad curricular depende de factores del contexto como los recursos financieros y pedagógicos disponibles, confianza entre los docentes y sus jefes, y la ausencia de presiones para aumentar los puntajes de los exámenes.

La pregunta de investigación es ¿Se ha tratado y publicado en la revista TATE artículos dedicados a la justicia social y a sus temas concomitantes durante la última década? Con el objetivo de verificar la exposición, en su producción intelectual, de la justicia social en su definición de igualdad de oportunidades y de derechos humanos, más allá del concepto tradicional de justicia legal (UNICEF, 2020), como un componente de la calidad de educación, queriendo con esto, incluir a la justicia social como una dimensión de la evaluación de la calidad de la educación.

Metodología

Este estudio se abordó como una revisión documental con la intención de hacer una “elaboración secundaria de datos primarios” (Almarcha et al, citados en Valles, 1999, p. 118) obtenidos de la producción intelectual difundida en la revista TATE. Se hizo una observación sobre la manera en que se ha tratado la temática de la justicia social en los últimos diez años para comprender los diversos enfoques de los investigadores y las orientaciones conceptuales sobre la justicia social, así como el papel que juega la educación al respecto.

Examinamos 5 artículos de acceso abierto y 12 resúmenes de trabajos de acceso limitado, dado que la revista no permite el acceso a los mismos, que fueron publicados entre 2010 y 2020. En las páginas de la revista, la preponderancia de la producción intelectual durante este

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

período la tienen investigadores de Estados Unidos, seguidos numéricamente de sus pares de Europa, Asia y Australia.

Escogimos los artículos de acceso abierto y los resúmenes de artículos de acceso limitado en los que la noción de justicia social incluyera aspectos como la equidad, la identidad y diversidad cultural, la sustentabilidad, la participación, la educación cívica y otros temas relacionados con la democracia estuvieran presentes, independientemente del énfasis que se les hiciera en una u otra de estas dimensiones. En algunos artículos, estaban presentes dos, tres o solo una de estas dimensiones de la justicia social.

Se procedió a tomar, de cada artículo y/o resumen, el objetivo general, que revela la finalidad primaria de realizar la investigación para conocer si hubo la intención de búsqueda específica de la justicia social asociada a la educación; e igualmente, las conclusiones de cada revisión, que mostraron la realidad encontrada por cada investigador sobre las dimensiones del tema de justicia social.

De esta manera se procedió a la categorización de la información encontrada con una orientación generalizadora de contenidos de los objetivos y conclusiones de los artículos y resúmenes, que, aunque variados en algunos casos, presentan aspectos análogos. Esas categorías las presentamos a modo de inter títulos de los párrafos que anteceden a las conclusiones, y se muestran en una tabla de documentos seleccionados para el análisis.

Una vez obtenida la información sobre la producción intelectual difundida en la revista sobre la justicia social, y tomando en cuenta la realidad latinoamericana, se reflexionó acerca de las complejas expresiones de desigualdad que comprometen a la justicia social en la región y la pertinencia de su abordaje con miras a mitigar esta situación desde el desempeño docente con un modelo como el de las rondas de calidad de la enseñanza que se aplican en Australia.

Resultados

Tabla 1

Documentos seleccionados para análisis

Autor/año	Objetivo	Conclusión
Kaur (2012)	Revisar el tema de la equidad y la justicia social en la enseñanza y la formación del profesorado a partir de los artículos publicados en la TATE desde su creación.	Se determinaron una diversidad de temas y preocupaciones, en los estudios realizados, siendo la diferencia cultural/racial, como lugar de discriminación y desigualdades más investigado y teorizado. Recientemente, el marco de la justicia social y de la equidad se han estado tomando como elementos de crítica para los discursos que hablan de diferencias y desventajas, como discapacidades y deficiencias. Igualmente, se determinó la existencia de programas de formación de profesores con enfoque en la equidad y la justicia social de forma más completa, más crítico e interseccional sobre las diferencias y sus manifestaciones contextualizadas.
Dover , Henning, & Agarwal-Rangnath, (2016)	Examinar cómo los profesores con experiencia, orientados hacia la justicia en el área de estudios sociales en los Estados Unidos, utilizan su experiencia y su capacidad profesional para responder estratégicamente a la influencia de los Estándares Estatales Básicos Comunes en su disciplina.	Se discutieron las implicaciones de la preparación de los candidatos para la enseñanza de la justicia social en contextos impulsados por la responsabilidad.
Farnsworth, (2019)	Explorar el proceso de aprendizaje para convertirse en un profesor de justicia social, recurriendo en particular a las nociones de diálogo de Bajtín para teorizar las negociaciones de identidad de los profesores en formación	Se presentan las implicaciones para la formación del profesorado, en términos de diseño y prácticas pedagógicas, con la intención de permitir la realización de la formación del profesorado en justicia social.
Reichert y Torney-Purta (2019)	Examinar las creencias de los profesores sobre los objetivos de la educación cívica, en 12 países de Europa y Asia.	Los profesores de Educación Cívica de todos los países demostraron ser poco propensos a

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

		usar estrategias para el fomento de la justicia social. Al mismo tiempo, en cuanto a participación, consideran mucho más importante fomentar la participación de los alumnos en el centro escolar o en la comunidad local que fomentar la futura participación política.
Boylan & Woolsey, (2015).	Discutir la literatura y la teoría que conducen a una reconceptualización de la identidad del profesor de justicia social, y luego, la ilustración de esto con una discusión de datos empíricos.	Se determinó la importancia de considerar la identidad en la formación del profesorado para la justicia social. Se proponen los conceptos de espacio de identidad estriado y suave.
Olson, McKenzie, Mills, Patulny, Bellochi, & Caristo, (2019).	Sintetizar y analizar los estudios empíricos que examinan la interacción entre el género, la gestión de las emociones, el tipo de escuela y los resultados del profesorado: precursores conocidos del abandono, como el agotamiento y el bienestar del profesorado.	La comprensión del vínculo entre el género, el manejo de las emociones y los resultados de los docentes en la enseñanza secundaria implica valorar la influencia mediadora de las identidades de los docentes y los entornos educativos.
Schmidt, Chang, Silva, Lockhart, & Anagnostopoulos, (2012)	Examinar los valores y las experiencias que los profesores en formación traen a su educación universitaria y que dan forma a su interacción con los planes de estudio por medio de la teoría de la justicia de Fraser para considerar el cambio curricular	Los profesores en formación tienen una comprensión más compleja de la estructura y la transformación de lo que su lenguaje incipiente en torno a la sexualidad les permite articular
Mitescu, Chen, & Vernikoff, (2016).	Examinar las creencias y las expresiones de la enseñanza para la justicia social de dos cohortes de docentes residentes que completaron un programa de residencia para el profesorado urbano.	Los participantes del programa de residencias hacen hincapié en la promoción del aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Pero, al mismo tiempo, prestan atención al panorama social y político, y a sus relaciones con estudiantes con diversas experiencias vividas y experiencias educativas. Asimismo, sus creencias recibieron cambios luego de su formación en este programa.
Behizadeh, Gordon, Thomas,	Explorar la instrucción de una profesora de secundaria orientada a la justicia	Todos los principios de la pedagogía crítica de la composición (PCC) estuvieron

Marks, Oliver y Goodwin (2019)	social y los factores que influyen en su forma de enseñar.	representados en las prácticas docentes observadas así como las creencias y el conocimiento sobre la justicia social y la pedagogía crítica, entre otros, sirven de sustento para la PPC. Por su parte, la libertad curricular depende adicionalmente de otros factores docentes y administrativos.
--------------------------------	--	---

De acuerdo con la revisión de los artículos y resúmenes de TATE en los últimos diez años, la orientación de las investigaciones sobre justicia social hechas en Estados Unidos, tienen un mayor énfasis en el cambio social y la formación con sentido crítico de las nuevas generaciones de profesores de justicia social. De igual manera, se destaca la resistencia a un currículo prescriptivo basado en el rendimiento estandarizado en el aula que, según sus críticos, no toma en cuenta la complejidad del contexto de las escuelas y la lucha contra las desigualdades. Esto se basa en gran medida en el rendimiento estandarizado en el aula se debe a varios factores, a saber, Autonomía del profesor y juicio profesional, creatividad y pensamiento crítico, diversidad de los alumnos, falta de aportación del profesor, entre otros. Por tanto, la oposición entre planes de estudios estandarizados y autonomía del profesorado refleja el debate actual sobre el equilibrio entre responsabilidad y flexibilidad en la educación.

El contenido de orientación al cambio social, como se aprecia en los artículos de Estados Unidos, se alinea con los planteamientos de la pedagogía crítica tal como ha expuesto Ramírez Bravo (2008). La pedagogía crítica está profundamente relacionada con la justicia social y pretende transformar las instituciones opresoras y las relaciones sociales a través de las prácticas educativas. En este sentido, fomenta la formación de pensadores independientes y críticos que puedan abordar eficazmente los problemas sociales y contribuir a una sociedad más justa y equitativa. Por ello, el énfasis en que los nuevos educadores adquieran conciencia de su rol para que sean capaces de motivar el cambio consustancial con la justicia social.

Con un matiz menos radical, el estudio de Natasa Pantic (2017) en Escocia, se centró en el educador que genera cambios en la realidad de la comunidad de la escuela. También, destaca un modelo de educación para la justicia social enfocado en lo local y basado en teorías de la

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

desigualdad e inequidad educativa. Eso pasa por la puesta en práctica de programas de equidad ajustados a la realidad histórica de los espacios donde hay desigualdades y la investigación docente para enriquecer las teorías sobre la equidad.

Para los autores que se ocupan de la educación cívica, (los estudios de TATE que revisamos fueron hechos en y desde Europa) ésta tiene un mayor ámbito de acción. Debe dedicarse a temas vinculantes a la sustentabilidad ambiental, la equidad, la diversidad, la participación política, la inmigración, la multiculturalidad, las desigualdades, las relaciones de poder, y los efectos de la globalización; pero, como exponen Reichert y Torney-Purta (2019) la formación de los alumnos es hacia la participación en el centro escolar y en la comunidad, no en la participación política futura.

Igualmente, la identidad y la equidad también tuvieron buenos espacios en los materiales revisados en la revista; por ejemplo, se infiere, del lado europeo, que hay una visión integral de la educación para la justicia social al valorar la equidad, la responsabilidad compartida con el reconocimiento y respeto al otro y la participación social en decisiones que afectan a las personas como parte del ejercicio pedagógico, que se desprenden de lo expuesto por Kaur (2012) y Boylan & Woolsey, (2015).

A propósito del tema de la equidad, es llamativo que los estudios de género de los artículos publicados en TATE durante la última década no estén enfocados desde la justicia social. Antes bien, uno de ellos dedicado a la sexo-diversidad en la escuela se aborda desde la teoría de la justicia de la filósofa feminista Nancy Fraser, que es el de Schmidt, Chang, Silva, Lockhart, & Anagnostopoulos, (2012); y el otro es de carácter psicológico al analizar las emociones sobre la identidad de género en los maestros, en el de Olson, McKenzie, Mills, Patulny, Bellochi, & Caristo, (2019).

Conclusiones

Más que una definición de lo que es la justicia social, hallamos una serie de elementos que permiten caracterizarla con miras a aproximarnos a una conceptualización con aspiraciones de ser definitiva. No obstante, la variada gama temática con la que se ha abordado el tema en

TATE, permite seguir ampliando su planteamiento con nuevas dimensiones, e incluso, reflexionar acerca de su vinculación con otras temáticas relacionadas a la enseñanza también destacadas en la revista, como por ejemplo, la calidad de la educación. Sería en este sentido, un aporte para enriquecer el debate acerca del abordaje de la justicia social de una manera más compleja, como en su momento exhortó Baljit Kaur en su artículo referido anteriormente.

En ninguno de los artículos y resúmenes de TATE que revisamos sobre justicia social, está presente como relevante su vinculación con la calidad de la educación. Eso se entiende, la orientación de los artículos es otra; y por esa razón, presentamos una propuesta en este sentido partiendo de otro artículo de la revista en el que se da cuenta de una experiencia de las denominadas rondas de la calidad de la enseñanza (QTR) que se aplican en Australia.

Esta revisión de los artículos y resúmenes de TATE en los últimos diez años, sirven para la reflexión sobre las realidades de otras latitudes en las que están muy comprometidos los derechos humanos y varias de las dimensiones de la justicia social - como se ha visto en estos artículos-, a saber, la equidad, la participación, la sustentabilidad y la democracia. El educador, en este sentido, es un elemento clave para favorecer procesos de justicia social.

Referencias

- Behizadeh, N., Gordon, C., Thomas, C., Marks, B., Oliver, L. & Goodwin, H. (2019). Social justice beliefs and curricular freedom: Factors supporting critical composition pedagogy in a U.S. middle school. *Teaching and teacher education*, 85, 58-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.06.004>
- Boylan, M. & Woolsey, I. (2015). Teacher education for social justice: Mapping identity spaces. *Teaching and teacher education*, 46, 62-71. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.10.007>
- Chang, W., Ludlow, L., Grudnoff, L., Ell, F., Haigh, M., Hill, M. & Cochran- Smith, M. (2019). Measuring the complexity of teaching practice for equity: Development of a

Ramiro Alfredo Torrico-Irahola

Reflexiones desde una revisión a Teaching and Teacher Education: ¿Puede la calidad de la educación favorecer la justicia social en Latinoamérica?

- scenario-format scale. *Teaching and teacher education*, 82, 69-85.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.004>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M. & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and teacher education*, 57, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Dover , A., Henning, N. & Agarwal-Rangnath, R. (2016). Reclaiming agency: Justice-oriented social studies teachers respond to changing curricular standards. *Teaching and teacher education*, 59, 457-467 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.016>
- Farnsworth, V. (2019). Conceptualizing identity, learning and social justice in community-based learning. *Teaching and teacher education*, 26 (7), 1481-1489.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.006>
- Frederick, R., Cave, A. & Perencevich, K. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Teaching and teacher education*, 26, 315-322.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.004>
- Garii, B. & Apova, A. (2013). Crossing the great divide: Teacher candidates, mathematics, and social justice. *Teaching and teacher education*, 34, 198-213.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.004>
- Gore, J., Loyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H., & Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and teacher education*, 68, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Henning, N. (2013) We make the road by walking together: New teachers and the collaborative and context-specific appropriation of shared social justice-oriented

- practices and concepts. *Teaching and teacher education*, 36, 121-131. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.014>
- Jung Um, S. (2019). Politics of hybridity: Teaching for social justice in an era of standards-based reform. *Teaching and teacher education*, 81, 74-83. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.02.011>
- Kaur, B. (2012). Equity and social justice in Teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 28 (4), 485-492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>
- Lupton, R. (2005). Social justice and school improvement: improving the quality of schooling in the poorest neighbourhoods. *British Educational Research Journal*, 31(5), 589-604. <https://doi.org/10.1080/01411920500240759>
- Mitescu Reagan, E., Chen, C., & Vernikoff, L. (2016). “Teachers are works in progress”: A mixed methods study of teaching residents’ beliefs and articulations of teaching for social justice. *Teaching and teacher education*, 59, 213-227. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.011>
- Olson, R., McKenzie, J., Mills, K., Patulny, R., Bellochi, A. & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and teacher education*, 80, 128-144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.01.010>
- Pantic, N. (2017). An exploratory study of teacher agency for social justice. *Teaching and teacher education*, 66, 219-230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.008>
- PNUD [Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo]. (2016). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Progreso multidimensional: bienestar más allá del ingreso*. Recuperado de:

https://www.undp.org/content/dam/rblac/docs/Research%20and%20Publications/IDH/UNDP_RBLAC_IDH2016Final.pdf

PNUD [Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo]. (2018). *Índice e indicadores de Desarrollo Humano*. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/2018_human_development_statistical_update_es.pdf

PNUD [Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo]. (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2018. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI*. Recuperado de: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_spanish.pdf

Ramírez Bravo, R. (2008) La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos.

Revista Folios, núm. 28, julio-diciembre, 2008, pp. 108-119

Reichert, F. & Torney-Purta, J. (2019). A cross-national comparison of teachers' beliefs about the aims of civic education in 12 countries: A person-centered analysis. *Teaching and teacher education*, 77, 112-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.005>

Schmidt, S., Chang, S., Silva, A., Lockhart, J. & Anagnostopoulos, D. (2012). Recognition, responsibility, and risk: Pre-service teachers' framing and reframing of lesbian, gay, and bisexual social justice issues. *Teaching and teacher education*, 28 (8), 1175-1184. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.002>

Sincer, I., Severiens, S. & Volman, M. (2019). Teaching diversity in citizenship education: Context-related teacher understandings and practices. *Teaching and teacher education*, 78, 183-192. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.11.015>

UNICEF. (2020). unicef.es. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Williamson, T. (2017). Listening to many voices: Enacting social justice literacy curriculum. *Teaching and teacher education*, 61, 104-114.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.002>

Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal

Dora Elizabeth Granados-Ramos
Doctora en Neurociencias
dgranados@uv.mx
Universidad Veracruzana (UV), México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7019-6745>

Sandy Martínez-Figueiras
Maestra en Necesidades Educativas Especiales
sandymtzfigueiras@gmail.com
Universidad Veracruzana (UV), México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1558-3766>

Milagros de Jesús Ortiz-Delfín
Doctorado en Investigación Psicológica en Educación Inclusiva (UV)
mortizdelfin96@gmail.com
Universidad Veracruzana (UV), México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8563-5704>

Saraí Morales-Díaz
Licenciada en Psicología
saraimdiz2@gmail.com
Universidad Veracruzana (UV), México
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0712-0728>

Recepción: 09 de junio del 2023
Aceptación: 31 de enero del 2024
Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

Los Trastornos del Neurodesarrollo se expresan como déficit en las áreas personal, social y escolar que se asocian a factores de riesgo biológicos o ambientales. En la educación preescolar al inicio de las clases, los educadores observan las características diversas de los niños y niñas de su grupo; identifican las dificultades relacionadas con los Trastornos del Neurodesarrollo para derivarlos a evaluaciones que contribuyan al desarrollo de su práctica educativa con carácter inclusivo. Se realizó un estudio observacional, descriptivo, con 37 preescolares (8 niñas, 29 niños) con edad promedio de 4 años 8 meses.

El objetivo de la investigación consistió en describir los trastornos del neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal. Los factores de riesgo perinatal fueron alto en

27% y en 65 % medio. 62% de los participantes presentaron Trastornos de la comunicación, 22 % Trastorno del Espectro Autista y 5% Trastornos por Déficit de Atención/hiperactividad. En 76 % de los casos el motivo de derivación fue acertado. Los trastornos del neurodesarrollo en preescolares mostraron diversidad de comportamientos en la interacción y del lenguaje que deben ser considerados por los educadores para desarrollar aprendizajes significativos. La vigilancia del neurodesarrollo mediante la participación de profesionistas de salud y educación en la infancia temprana contribuirá a promover el desarrollo típico y detectar el desarrollo atípico en preescolares.

Palabras clave: Trastornos del neurodesarrollo, preescolares, inclusión, Vigilancia del neurodesarrollo

Analysis of Neurodevelopmental Disorders in preschoolers with perinatal risk factors.

Abstract

Neurodevelopmental Disorders are expressed as deficits in the personal, social and school areas that are associated with biological or environmental risk factors. In preschool education at the beginning of classes, educators observe the diverse characteristics of the children in their group; they identify difficulties related to Neurodevelopmental Disorders in order to refer them to evaluations that contribute to the development of their educational practice with an inclusive character. An observational, descriptive study was conducted with 37 preschoolers (8 girls, 29 boys) with an average age of 4 years 8 months.

The objective of the research was to describe neurodevelopmental disorders in preschoolers with perinatal risk factors. Perinatal risk factors were high in 27% and medium in 65%. 62% of the participants presented Communication Disorders, 22% Autism Spectrum Disorder and 5% Attention Deficit/Hyperactivity Disorders. In 76 % of the cases the reason for referral was successful. Neurodevelopmental disorders in preschoolers showed a diversity of interaction and language behaviors that should be considered by educators in order to develop meaningful learning. Neurodevelopmental surveillance through the participation of health and education professionals in early childhood will contribute to promote typical development and detect atypical development in preschoolers.

Keywords: Neurodevelopmental disorders, Preschoolers, Inclusion, Neurodevelopmental monitoring

**Dora Elizabeth Granados-Ramos, Sandy Martínez-Figueiras,
Milagros de Jesús Ortiz-Delfín y Saraí Morales-Díaz**

Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal

Introducción

En la etapa del neurodesarrollo del nacimiento a los 5 años de vida, se estructuran procesos motores y cognoscitivos determinados por variables biológicas y ambientales (Carlos et al., 2020). En esta etapa, el sistema nervioso se hace más funcional mediante las estimulaciones externas e internas, por lo que, ante la presencia de factores de riesgo en la gestación, al nacimiento o posterior al nacimiento, se afectan con niveles diversos de afectación los procesos motores, adaptativos y cognoscitivos (Carlsson et al., 2021).

En la etapa preescolar, los educadores en tres semanas promedio, reportan las dificultades del comportamiento de los niños y derivan a los que requieren atención con especialistas en neuropsicología o neurofisiología para realizar ajustes a su práctica educativa inclusiva (Rivero, 2017). En la mayoría de los casos al inicio del periodo escolar, observan las fortalezas, debilidades y dificultades relacionadas con Trastornos del Espectro Autista (TEA), de la Comunicación (TC) y por Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) (Diepeveen et al., 2013; Duncan y Matthews, 2018).

El TEA, se diagnostica ante el retraso en comunicación e interacción social, patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades que pueden asociarse a déficit intelectual y a dificultades en el lenguaje. En el área de comunicación e interacción social, se observan dificultades en reciprocidad social y emocional con las personas, limitaciones para acercarse a los demás; problemas para interactuar, compartir intereses, mantener contacto visual, usar gestos, señalar y mostrar objetos (APA, 2014).

En cuanto a patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses y actividades, son evidentes las repeticiones de frases o sonidos; movimientos o manipulaciones de objetos, actividades rutinarias sin flexibilidad para modificarse e intereses inusuales por características de los objetos como texturas, forma y función. El grado de severidad y tipo de ayuda se clasifica en; 1, “necesita ayuda”, 2, “necesita ayuda notable” y 3, “necesita ayuda muy notable” (APA, 2014).

En los trastornos de la comunicación (TC), se consideran las dificultades en la expresión oral y escrita, vocabulario reducido, fallas en la articulación de fonemas, en la producción de frases que restringen las interacciones comunicativas y la participación en diversos contextos. Se clasifican como Trastornos de lenguaje, fonológico, de fluidez de inicio en la infancia o tartamudez, de la comunicación social o pragmática y de tipo no específico, detectables desde

los 3 años de edad, etapa en la que se estructura el pensamiento simbólico (APA, 2014; Piaget, 1987).

El TDAH, consiste en patrones constantes de inatención: dificultades en el seguimiento de instrucciones, concreción de tareas y olvidos frecuentes, que pueden acompañarse de hiperactividad e impulsividad que obstaculizan la interacción comunicativa y el seguimiento de instrucciones, en contextos familiar y escolar. Los indicadores se detectan desde los 3 años de edad. El TDAH se presenta combinado con predominancia de inatención o hiperactividad e impulsividad y en menor proporción se observa que corresponde a una a de las dos dificultades (APA, 2014).

Cabe señalar que en el estudio de los trastornos del neurodesarrollo se han documentado diferencias por sexo en la infancia temprana resultado de interacciones entre factores biológicos, psicológicos y socioculturales. Por lo tanto, los profesionistas responsables de la vigilancia del neurodesarrollo deben conocer de qué forma, dichos factores median la influencia del sexo en los fenotipos del desarrollo neurológico y como repercutirán las acciones que se implementen para la atención y tratamiento de los niños que lo requieran. (Bolte et al., 2023). Respecto al TEA se ha identificado mayor prevalencia en el sexo masculino, que por cada tres o cuatro niños con TEA una niña lo presenta (Cheslack-Postava y Jordan-Young, 2012; Loomes et al., 2017; Hervás, 2022).

En los TC se ha reportado mayor incidencia en el sexo masculino (New York City Department of Health and Mental Hygiene, 2011). Además, se ha relacionado el estrés materno en la etapa prenatal con la presencia de TC en la infancia temprana, con mayor predominancia en niños debido a que durante la diferenciación sexual, los niveles de N-acetylglucosamina transferasa intrauterina disminuye en el sexo masculino (May et al., 2021).

En cuanto al TDAH, se ha mostrado que en las niñas predominan las dificultades de atención y éstas tienen mayor severidad que las dificultades de hiperactividad predominantes en los niños (De Rossi et al., 2022).

En cuanto a la atención de trastornos del neurodesarrollo en el ámbito educativo, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en la agenda 2030, menciona en el objetivo 4 referente a garantizar la educación inclusiva que debe ser equitativa, de calidad intercultural

e integral, promotora de oportunidades de aprendizaje acorde a la diversidad de los educandos (ONU, 2015; UNESCO, 2016; SEP, 2017).

En México, mediante dimensiones de culturas, políticas y prácticas educativas se plantea lograr que la educación sea inclusiva. En culturas se consideran las interacciones entre la comunidad educativa y familiar con los valores y creencias; en políticas se dirige a favorecer la participación de todos en la gestión y planeación de actividades que promuevan el desarrollo de cada estudiante y en las prácticas educativas, se implementan actividades intra y extraescolares que promuevan aprendizajes en los educandos (SEP, 2017).

De esta forma, es relevante abordar los trastornos del neurodesarrollo y las características del desarrollo típico, considerando que los contextos en que viven niñas y niños se modificaron por las condiciones de vida y de enseñanza durante el confinamiento por COVID-19. Además, deben considerarse las características de las prácticas de crianza de padres o cuidadores principales y los ajustes en las prácticas educativas actuales con el fin de favorecer la construcción de saberes (Rodríguez-Villamizar y Amaya-Castellanos, 2019; SEP, 2022). Los patrones de crianza son relevantes para el desarrollo de los niños ya que se ha observado que en los disfuncionales se presentan dificultades del comportamiento; asimismo se han encontrado efectos positivos en programas de intervención que favorecen las interacciones (Sandoval-Martínez, et al., 2018; Rodríguez-Villamizar y Amaya-Castellanos, 2019).

En las interacciones se ha observado el papel fundamental del juego en el desarrollo de los niños. Cada tipo de juego impacta en el niño: por ejemplo, el simbólico favorece la adquisición del lenguaje mediante los intercambios de gestos y emociones en las conversaciones entre padres e hijos (Creaghe, Quinn y Kidd, 2021; Creaghe y Kidd 2022).

El Desarrollo Típico (DT), como lo señala la organización panamericana de la salud (2011), es resultado de las interacciones entre aspectos positivos de intervenciones eficaces y condiciones óptimas de vida que están determinadas por factores biológicos, psicológicos o sociales. Es decir, ante condiciones adecuadas de salud e interacciones en ambientes enriquecidos tanto familiares como educativos se logrará el desarrollo potencial de los niños. El nivel preescolar en México, es el espacio en que los niños se enfrentan por primera vez a la educación formal, por lo que se espera tengan igualdad de oportunidades y que en caso de ser necesario se realicen ajustes pertinentes a las dificultades que presentan los niños a través del Diseño Universal para el Aprendizaje. (DUA, 2020; Niembro, et al., 2021).

Los educadores deben formarse en la detección y atención de necesidades de los niños en su práctica educativa diaria, contar con conocimientos de los trastornos del neurodesarrollo para derivar a los niños que lo requieran con especialistas en neuropsicología que faciliten los ajustes pedagógicos para cada condición (Lara-Cruz, et al., 2020; Niembro, et al., 2021).

Por lo anterior, el objetivo de la investigación consistió en describir los trastornos del neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal.

Metodología

Se realizó un estudio observacional, descriptivo, con 45 preescolares (11 niñas y 34 niños) con edad promedio de 4 años 8 meses, que fueron derivados por las educadoras al Laboratorio de Psicobiología de la facultad de Psicología de la Universidad Veracruzana, de la ciudad de Xalapa, Ver., durante el periodo abril-diciembre de 2022, para participar en la línea de investigación “Neurodesarrollo Neuropsicológico en la Infancia Temprana”, de los cuales se excluyeron 8 por no asistir a una de las evaluaciones o porque ingresaron a educación primaria en el periodo de evaluación, quedando una muestra por conveniencia no probabilística de 37 participantes (8 niñas, 29 niños) con edad promedio de 4 años 8 meses.

Instrumentos

Se utilizaron los instrumentos de Historia Clínica, Interacción durante el juego libre, ADOS-2 (Lord y Rutter, 2015), subpruebas de lenguaje expresivo, articulatorio y de comprensión de la Batería Neuropsicológica para Preescolares BANPE (Ostrosky, Lozano y González, 2016) e Indicadores de TDAH mediante guías de conductas observables del DSM-5 (APA, 2014).

En la Historia Clínica se registraron datos generales, factores de riesgo, pre, peri y postnatales de los preescolares, con lo que se estableció el nivel de riesgo como bajo, medio y alto. En el riesgo perinatal bajo, aquellos indicadores que no repercuten en forma adversa; en el medio, la presencia de 2 a 5 indicadores moderados, que no impliquen afectaciones severas en la integridad del niño y en el alto, la presencia de 2 indicadores severos en los periodos mencionados que conllevaron al seguimiento y atención del niño (Figueiras et al, 2011; Arciniega, Márquez y Días, 2014).

La interacción entre los cuidadores principales e hijos se videograbó durante 15 minutos de juego libre, con materiales comunes: rompecabezas, juguetes de plástico que representaban

alimentos, coches, plastilinas, pelotas, cuentos, bloques de colores, y animales de plástico, después de darles la instrucción “jueguen con los materiales que están en la caja como lo hacen en casa”. Posteriormente, se analizó la videograbación por categorías, activo, pasivo o propositivo y si establecieron contacto visual. Activo, si hubo intencionalidad para establecer la interacción; pasivo, si no mostraron intencionalidad para interactuar con sus hijos. En contacto visual, se registró si establecieron intercambio de la mirada (Vela y Granados, 2015; Granados, Sanabria y Altamirano, 2023).

También se analizó qué tipo de juego predominó: sensoriomotor, de construcción o simbólico. El juego sensoriomotor corresponde a acciones como aventar, sostener objetos, meter, colocar objetos alineados y sacar objetos de un contenedor; el de construcción correspondió a apilar objetos o colocarlos de manera que se construyeran estructuras más grandes y en el simbólico, utilizar los objetos con otras funciones como que, una caja sea una casa, simular las voces de los objetos o jugar a que está durmiendo (Piaget, 1987).

En cuanto al lenguaje se observó la función de las expresiones verbales, como fática, conativa, referencial, relacional y emotiva. En la fática si decía frases hechas, saludos como, “buenos días” para mantener la interacción o decir “hasta luego” para terminarla; la conativa para dar órdenes como “dame”; la referencial, decir los nombres de animales o personas; la relacional, usar conjunciones o preposiciones para unir las palabras como, “mi papá y mi mamá” y emotiva, expresar palabras que hagan referencia a si estaba triste, alegre, le gustó o disgustó algo como, “me duele” (Alcaraz y Martínez, 1996).

Además, se registró si los niños presentaron conductas estereotipadas, no expresaron palabras o si su lenguaje consistió en palabras aisladas, uso de dos palabras o frases largas.

El ADOS-2 (Lord y Rutter, 2015), evaluación estandarizada y semiestructurada se aplicó en un periodo promedio de 45 a 60 minutos. Con este instrumento se evaluaron las áreas de comunicación, interacción social, juego o uso imaginativo de materiales, conductas restrictivas y repetitivas, se aplica de los 12 meses de edad, en adelante. Se compone de cinco módulos: T (12 a 30 meses de edad), 1 (31 meses o más con ausencia de habla o uso de palabras aisladas), 2 (31 meses o más con uso de frases), *módulo 3* para niños y adolescentes con lenguaje fluido y 4 para adolescentes de 16 años o más y adultos con lenguaje fluído. De acuerdo a las puntuaciones totales obtenidas se calificó como Autismo, Espectro autista o No TEA, según el módulo aplicado por edad y desarrollo del lenguaje. La fiabilidad por módulo

es: en el módulo 1 de 91.5%, en el 2 de 89%, en el 3 de 88.2% y en el 4 de 80%; con validez de .76 a .93.

Con la batería Neuropsicológica de Preescolares BANPE (Ostrosky, Lozano y González, 2016), se evaluó el curso normal y patológico del desarrollo de procesos cognoscitivos en los preescolares. Es una prueba estandarizada en población mexicana, de la cual se consideraron para esta investigación las subpruebas de lenguaje.

Las puntuaciones totales normalizadas tienen media de 100 y desviación estándar de 15; la puntuación obtenida se clasifica como: ≥ 116 normal alto, 85-115 normal, 70-84 alteración leve, ≤ 69 alteración severa.

Los indicadores de Hiperactividad, Impulsividad e Inatención se documentaron según los criterios para TDAH, con el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5 (APA, 2014).

Análisis estadístico

Con el programa Rstudio versión 4.2.2., se realizaron los análisis descriptivos de los datos obtenidos.

Resultados

En el análisis descriptivo de la muestra observamos que la mayoría de los casos tenían 4 y 5 años de edad con 43 % y 38 % respectivamente; 78 % fueron niños y 22% niñas; 22% presentaron factor de riesgo alto y 65 % medio. En los datos de la madre, la edad gestacional de 30% fue de 26 a 30 años, 35% con escolaridad de licenciatura y 57% nivel socioeconómico muy bajo.

Tabla 1*Datos sociodemográficos de la diada madre e hijo*

Datos del niño		Frecuencia	%
Edad	3 años	4	11
	4 años	16	43
	5 años	14	38
	6 años	3	8
Sexo	Femenino	8	22
	Masculino	29	78
Factor de riesgo	Bajo	3	8
	Medio	24	65
	Alto	10	27
Datos de la madre			
Edad	14-19 años	4	11
	20-25 años	9	24
	26-30 años	11	30
	31-35 años	8	22
	+36 años	4	11
Escolaridad	Primaria	2	5
	Secundaria	10	27
	Bachillerato	9	24
	Licenciatura	13	35
	Posgrado	2	5
Nivel socioeconómico	Muy bajo	10	27
	Bajo	21	57
	Medio	6	16

Fuente: Elaboración propia

Nota. No se registró la escolaridad y edad de la madre de una participante

Durante las interacciones se observó que predominó el juego sensoriomotor, en 4 niños con TEA (11%) y el simbólico en 17 niños con TC (46%).

Con respecto a los comportamientos durante el juego, en 22 niños fue activo y en 15 propositivo. En dos de los niños con TEA se observó juego pasivo.

En cuanto a las funciones del lenguaje, en la muestra total predominaron 17 niños con funciones fáticas y 21 con emotiva. En siete niños que presentaron TC se observaron las funciones referenciales y relacionales, en dos niños con TDAH las funciones conativas.

Respecto al lenguaje, en niños con TEA se observó que seis niños no lo habían desarrollado y dos se expresaban con palabras; 16 de los niños con TC se expresaban con palabras aisladas y siete con frases. Mientras que todos los niños con TDAH y DT se expresaron con frases (Tabla 2).

Tabla 2

Características del juego y el lenguaje de los preescolares

Trastorno		TEA	TC	TDAH	DT
Tipo de Juego	Sensoriomotor	4			
	Construcción	1	6		
	Simbólico	3	17	2	4
Características del juego	Activo	6	12		2
	Pasivo	2			
	Propositivo		11	2	2
Tipo de lenguaje	No desarrollado	6			
	Palabras aisladas	2	16		
	Frases		7	2	4
Funciones del lenguaje	Fática		14		3
	Conativa			2	
	Referencial	2	7		
	Relacional		7		2
	Emotiva	4	14		3

Fuente: Elaboración propia

TEA: Trastorno del Espectro Autista. TC: Trastorno de la Comunicación, TDAH: Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, DT: Desarrollo Típico.

Dora Elizabeth Granados-Ramos, Sandy Martínez-Figueiras,
Milagros de Jesús Ortiz-Delfín y Saraí Morales-Díaz

Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal

Por otro lado, en 89% de todos los niños se observó contacto visual y en 8% movimientos estereotipados de los cuales 5% de los casos fueron del grupo con TEA.

Al final de las evaluaciones observamos que 62% de los casos presentaron TC, 22% TEA, 5% TDAH y 11% DT.

En cuanto a la distribución de casos por el trastorno y el resultado de la evaluación, observamos que la percepción de los educadores coincidió en 8 casos de TEA, mientras que, en 3 casos derivados por presentar indicadores de TEA, después de la evaluación, se clasificaron con TC. En los casos con TC, en 20 se observó coincidencia entre el motivo de derivación y el resultado de las evaluaciones, mientras que, en tres casos derivados por TC, dos se clasificaron con TDAH y uno con DT. Con respecto a los tres niños derivados por TDAH se clasificaron como DT después de las evaluaciones (Tabla 3).

Tabla 3

Frecuencia y porcentaje de la distribución de los casos por derivación y resultado de las evaluaciones

Motivo de derivación	Resultado de evaluación							
	TEA		TC		TDAH		DT	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
TEA	8	73	3	27				
TC			20	87	2	8	1	5
TDAH							3	100

Fuente: Elaboración propia

TEA: Trastorno del Espectro Autista. TC: Trastorno de la Comunicación, TDAH: Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad, DT: Desarrollo Típico.

Nota: No se encontraron diferencias significativas al comparar los Trastornos del Neurodesarrollo con los Factores de Riesgo Perinatal.

Discusión

En las áreas de salud y educación, ha sido fundamental la vigilancia de neurodesarrollo para implementar programas de atención continuos y flexibles que integren a los profesionistas, padres y miembros de la comunidad, con el propósito de identificar y atender las dificultades

del neurodesarrollo observadas en algunos niños (Figueiras, 2011, ONU, 2015; UNESCO, 2016;). La participación conjunta ha consolidado las colaboraciones interdisciplinarias que aportan sus saberes para resolver las problemáticas presentes en los primeros cinco años de vida (Lara-Cruz, et al., 2020).

A nivel internacional y nacional observamos la relevancia de acciones interdisciplinarias ante las dificultades detectadas durante y después del periodo de contingencia por COVID-19. En México, fue evidente la desigualdad y mayor afectación a sectores de población de niveles socioeconómicos bajos y muy bajos que derivaron en dificultades del neurodesarrollo en la infancia temprana (Medina-Gual, 2021). Al regreso a las aulas después de la pandemia, observamos que 89 % de los niños que participaron en la investigación, presentaron dificultades del neurodesarrollo, de los cuales 75.6% fueron identificados por las educadoras. En esta investigación describimos los factores de riesgo perinatal, las características del juego libre y del lenguaje en preescolares con trastornos del neurodesarrollo, analizamos los factores adversos, las conductas presentes en las interacciones mediante el juego, los trastornos del neurodesarrollo y los motivos de derivación de los preescolares.

La presente investigación, muestra la diversidad de comportamientos del desarrollo típico y atípico. Si se implementan estrategias de atención solo cuando se encuentran diferencias significativas entre las variables, conllevaría a que se dejara sin intervención a los niños o niñas que presentaron dificultades. Sabemos que una limitación fue el tamaño de la muestra, no obstante, continuaremos evaluando a las niñas y niños preescolares con el fin de analizar la interacción entre factores de riesgo biológico, psicológico y social con los trastornos del neurodesarrollo, como lo señalan Bölte et al., (2023), quienes consideran la importancia de que los clínicos conozcan la heterogeneidad conductual del neurodesarrollo por sexo, para la búsqueda de soluciones apropiadas a cada caso.

La mayoría de los niños que participaron, tenía 4 años de edad, por lo que, fue un momento oportuno de detección y de implementación de estrategias de apoyo en los contextos del hogar y el aula. De esta forma, es posible que disminuyan las dificultades antes de integrarse a la educación primaria.

Otro aspecto importante fue la presencia de trastornos de la comunicación en 62 % de los niños evaluados, porcentaje elevado, que hace evidente la necesidad de atender las dificultades observadas para facilitar los aprendizajes básicos de aritmética y lectoescritura

**Dora Elizabeth Granados-Ramos, Sandy Martínez-Figueiras,
Milagros de Jesús Ortiz-Delfín y Saraí Morales-Díaz**

Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal

ya que el lenguaje verbal es precursor de la lecto-escritura. Por otro lado, el TC lo observamos en más niños que en niñas, esto posiblemente se deba a lo señalado por Duncan (2018) y May et al., (2019) respecto a que el estrés materno en la etapa prenatal del niño o niña, impacta en el neurodesarrollo de manera importante en el sexo masculino, no obstante, en nuestro caso no lo documentamos.

Al respecto, es importante recordar que, en la infancia temprana de 0 a 5 años de edad, las interacciones cotidianas tanto en el hogar como en la escuela, facilitarán la adquisición del lenguaje oral en los primeros 3 años de vida. Posteriormente de 3 a 5 años 11 meses aproximadamente, se promoverán las habilidades fonológicas, incremento del vocabulario y construcción de significados. Así, se fortalecerá la sintaxis mediante la expresión de preguntas y frases relacionadas con las experiencias cotidianas de los niños y se integrarán con actividades lúdicas que conlleven al desarrollo de los precursores de la lectura y la escritura mediante la interacción con sus pares (Caballero, Sazo y Gálvez, 2014; Snow 2020). En los casos con trastornos del neurodesarrollo identificamos antecedentes de factores de riesgo de severidad media, de tipo biológico y social que consistieron en, madres gestantes de 31 años o más, presencia de hemorragias en la gestación, amenazas de aborto, hipertensión, diabetes gestacional, desnutrición durante el embarazo; dificultades de lenguaje, atención, aprendizaje, coordinación motora o enfermedades psiquiátricas en los padres o familiares en primer grado; nivel socio económico bajo, nacimientos por cesárea urgente así como inicio tardío del lenguaje o no logrado en los niños de la muestra.

La diversidad de factores de riesgo la observamos en 65% con nivel medio y 27% alto en el grupo de niños con Trastornos del Neurodesarrollo.

En las observaciones de las interacciones mediante el juego entre los niños con sus padres, madres o cuidadores principales, que realizaron los niños con TEA observamos juegos de tipo sensoriomotor y pasivo, es decir, colocaron objetos dentro o fuera de un recipiente, otros juguetes los formaron en línea, etc., con la guía de la otra persona, por lo que será necesario implementar juegos de construcción y simbólicos debido a que impactarán su desarrollo cognoscitivo, como lo señalan Creaghe, Quinn y Kidd, 2021; Creaghe y Kidd, 2022, quienes además resaltan la dificultad que representa comparar contextos diversos de interacciones mediante el juego y el lenguaje oral, entre padres, madres o cuidadores principales con sus hijos. No obstante, en los niños con interacciones frecuentes de juego, se ha mencionado que

impacta favorablemente en el desarrollo del lenguaje. Por lo tanto, será relevante promover las interacciones mediante el juego en la infancia temprana para favorecer el lenguaje, la coordinación motriz y la atención, además de atender oportunamente los trastornos del neurodesarrollo observados en los niños.

De esta forma se favorecerán juegos diversos, activos y propositivos, que contribuyan al desarrollo del lenguaje, las funciones fáticas conativas, referenciales, relacionales y emotivas en las conversaciones diarias que conlleven a la construcción autorreflexiva del lenguaje en la que niños de etapas operatorias reflexionen acerca de su propio lenguaje como lo señalan Alcaraz y Martínez-Casas (1966).

Consideramos que la detección acertada de indicadores de trastornos del neurodesarrollo en los preescolares, específicamente con condiciones de TEA y TC fue relevante en su práctica educativa. También inferimos que el carácter inclusivo en la educación actual ha promovido la formación y actualización de educadores para que respondan a la diversidad de sus estudiantes, mediante el logro de aprendizajes significativos esperados para la etapa preescolar. Será relevante que se documenten las prácticas educativas como parte de la vigilancia del neurodesarrollo de los niños.

Consideramos que los programas de capacitación de educadores, deben abarcar la diversidad de trastornos del neurodesarrollo como el TDAH sin olvidar que también el DT se ha modificado por las condiciones de vida, como fue el caso en la pandemia por COVID-19. Además, la capacitación debe fundamentarse en el Diseño Universal para el Aprendizaje (2020), donde se proporcionen múltiples formas de: implicación, representación, acción y expresión, para el logro de la educación inclusiva planteada en el modelo educativo actual establecido en México, por la SEP (2017).

Conclusiones

Los trastornos del neurodesarrollo en preescolares muestran la diversidad de factores de riesgo presentes en los periodos pre, peri y postnatales; en las características de interacción, desarrollo del lenguaje, aspectos sociodemográficos y patrones de crianza que deben ser considerados por los educadores para desarrollar aprendizajes significativos en los niños, mediante la práctica educativa diaria. La vigilancia del neurodesarrollo en la infancia temprana impulsada por profesionistas en salud y educación, impactará la comprensión del

**Dora Elizabeth Granados-Ramos, Sandy Martínez-Figueiras,
Milagros de Jesús Ortiz-Delfín y Saraí Morales-Díaz**

Análisis de los Trastornos del Neurodesarrollo en preescolares con factores de riesgo perinatal

desarrollo típico y la detección de dificultades en el desarrollo atípico en los acontecimientos diversos actuales y en la educación preescolar con carácter inclusivo.

La detección de Trastornos del neurodesarrollo fue posible por la colaboración interdisciplinaria de profesionistas de educación y de la salud. Por un lado, fue relevante el conocimiento e interés de los educadores al identificar comportamientos diversos en algunos preescolares, que dificultaban o interrumpían las prácticas educativas en el aula y por otro lado la participación de psicopedagogos investigadores que aplicaron evaluaciones neuropsicológicas estandarizadas en población infantil, analizaron los comportamientos en interacciones durante el juego, devolvieron a la comunidad reportes con resultados y estrategias de apoyo para implementarlas en las actividades diarias del hogar y la escuela.

Consideramos que los resultados de la investigación deben replicarse en otras escuelas públicas a partir de la sensibilización de educadores, padres, madres, cuidadores principales y profesionistas del área de la salud para que se implemente la vigilancia del neurodesarrollo en la primera infancia.

Asimismo, esperamos que contribuya a que las escuelas con población preescolar, denominadas en México jardines de niños, cuenten con psicopedagogos con competencias para aplicar evaluaciones psicopedagógicas a todos los educandos, orienten a los educadores en los ajustes necesarios para las condiciones de sus estudiantes, considerando que los grupos con los que trabajan en promedio se conforman con 20 preescolares.

Respecto a los padres, madres o cuidadores principales se enfatizó el papel importante que desempeñan con sus hijos o hijas como educadores al proporcionar estimulaciones diversas mediante patrones de crianza que promuevan su desarrollo motor y cognoscitivo de acuerdo con sus condiciones.

Finalmente, nuestra contribución impactará a que las prácticas en salud y en educación sean inclusivas, equitativas y de igualdad para toda la población, en este caso específicamente en la primera infancia.

Referencias bibliográficas

- Alcaraz Romero, V. M., y Martínez-Casas, R. (1996). *Mecanismos del lenguaje. Un ejercicio de integración teórica y de registro del comportamiento verbal*. Acta Comportamentalia: Revista Latina De Análisis Del Comportamiento, 4(1). Recuperado a partir de <https://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/18275>
- American Psychiatric Association (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5)*. APA. Editorial Médica Panamericana.
- Arciniega, L., Márquez, E., y Días I. (2014). Detección de factores de riesgo en los trastornos del desarrollo en preescolares. Invest Enferm, Imag, Dess. 16(2), 95- 113. doi:10.11144/Javeriana.IE16-2.dfd
- Bölte, S., Neufeld, J., Marschik, P.B., Neufeld, J., y Williams, Z.J. (2023). Sex and gender in neurodevelopmental conditions. *Nat Rev Neurol* 19, 136–159. <https://doi.org/10.1038/s41582-023-00774-6>
- Caballeros, R. M. Z., Sazo, E., y Gálvez S. J. A. (2014). *El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala*. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology, 48(2), 212-222.
- Carlos-O. D., Vitale, M.P., Grañana, N., Rouvier, M.E., y Zeltman, C. (2020). *Evolución del neurodesarrollo con el uso del cuestionario de edades y etapas ASQ-3 en el control de salud de niños*. Rev Neurol 2020; 70, 12-8. doi:10.33588/rn.7001.2019169
- Carlsson, T., Molander, F., Taylor, M.J., Jonsson, U., y Bölte, S. (2021). *Early environmental risk factors for neurodevelopmental disorders – a systematic review of twin and sibling studies*. Development and Psychopathology 33, 1448–1495. <https://doi.org/10.1017/S0954579420000620>
- Cheslack-Postava, K., & Jordan-Young, R. M. (2012). Autism spectrum disorders: toward a gendered embodiment model. *Social science & medicine*, 74, 1667-1674.

- Creaghe, N., Quinn, S., y Kidd, E. (2021). *Symbolic play provides a fertile context for language development*. *Infancy*. 2021 Nov;26(6):980-1010. doi: 10.1111/infa.12422. Epub 2021 Jul 23. PMID: 34297890.
- Creaghe, N., y Kidd, E. (2022). *Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange*. *Social Development*, 31(4), 1138-1156. doi:10.1111/sode.12592.
- De Rossi, P., Pretelli, I., Menghini, D., D'Aiello, B., Di Vara, S y Vicari, S. (2022). Gender-Related Clinical Characteristics in Children and Adolescents with ADHD. *J Clin Med.*, 11 (2), 385.
- Diepeveen, F.B., La de Kroon, M., Dusseldorp, E., y Snik, AD. F. (2013). *Among perinatal factors, only the Apgar score is associated with specific language impairment*. *Developmental Medicine & Child Neurology* 55 (7), pp., 631-636. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12133>
doi: 10.3390/jcm11020385. PMID: 35054077; PMCID: PMC8777610.
- Duncan, F.A., y Matthews, M. (2018). *Neurodevelopmental outcomes in early childhood*. *Clin Perinatol*. Elsevier, 45 (3), pp.,377-392. <https://doi.org/10.1016/j.clp.2018.05.001>
- Figueiras, A., Neves de Souza, I., Ríos V., y Benguigui Y. (2011). *Manual para la vigilancia del desarrollo infantil (0-6 años) en el contexto de AIEPI*. Organización Panamericana de la Salud Washington, D.C.: OPS. *Educación en Contexto*, 3 (Especial) 109-120.
- Granados-Ramos, D. E., Altamirano-Díaz, P. A., & Sanabria-Barradas, B. (2023). Interacciones mediante el juego en diadas madre-hijo con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Interdisciplinaria*, 40 (3), 132-149.
- Hervás, A. (2022). Género femenino y autismo: infra detección y mis diagnósticos. <https://www.fellowgrouppla.com/pauta-dua/>
- Lara, C. A., Ángeles, LL. A., Katz, G. G., Astudillo, G. C.I., Rangel, E. N.G., Rivero,Rangel, G.M., Salvador-Carulla, L., Madrigal-de León, E., y Lazcano-Ponce. E. (2020). *Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica*. *Salud Publica Mex*. 2020;62:569-581. <https://doi.org/10.21149/11204>

- Loomes, R., Hull, L., & Mandy, W. P. L. (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56 (6), 466-474.
- Lord, C. y Rutter, L. M. (2015). *ADOS-2. Escala de observación para el diagnóstico del autismo*. TEA Ediciones.
- May, T., Adesina, I., McGillivray, J., & Rinehart, N. J. (2019). Sex differences in neurodevelopmental disorders. *Current opinion in neurology*, 32, 622–626.
<https://doi.org/10.1097/WCO.0000000000000714>
- Medina, G. L., Garduño, T. E., Chao, C., y González, V. M. (2021). Educar en contingencia durante la covid-19 en México. Un análisis desde las dimensiones pedagógica, tecnológica y socioemocional. Primera edición. Fundación
- New York City Department of Health and Mental Hygiene. Developmental conditions and delays in New York City children. (2011).
en:<https://www1.nyc.gov/assets/doh/downloads/pdf/epi/databrief8.pdf>
- Niembro, G. C., Gutiérrez, J. Julio, A., Jiménez, J., y Tapia, E. (2021). *Inclusión Educativa en México, Revista Iberoamericana de Ciencias*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. UNESCO
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030*. ONU <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- Ostrosky, F., Lozano, A., y González, M. (2016). *Batería Neuropsicológica para preescolares BANPE*, Manual Moderno.
- Pauta DUA [Internet]. FellowGroup - Partner de CAST Professional Learning. 2020 [cited 2022 May 15]. Available from:
- Piaget, J. (1987). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica (Original publicado en 1959).
- Rivero, J. (2017). Las buenas prácticas en Educación Inclusiva y el rol del docente.
- Rodríguez-Villamizar LA, y Amaya-Castellanos C. (2019). *Estilos de crianza, autoeficacia parental y problemas conductuales infantiles en tres municipios de Santander*. Rev

- Univ Ind Santander Salud. 51(3), 228-238.
doi:<http://dx.doi.org/10.18273/revsal.v51n3-2019006>
- Sandoval, M.J., De Gante, C.A., Gómez, P.M.A., y Limón, J. G. (2018). La formación en crianza como estrategia para la prevención de violencia en el contexto familiar. *Revista de Educación y Desarrollo*, (44), 5-15
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/44/44_Sandoval.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. Gobierno de México.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular y Plan de Estudios 2022 de la Educación Básica Mexicana*. Dirección General de Desarrollo Curricular. Gobierno de México.
- SEV. (2012). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial en el estado de Veracruz (p. 43). Xalapa Veracruz.
- Snow, P. C. (2021). SOLAR: The Science of Language and Reading. *Child Language Teaching and Therapy*, 37 (3), 222-233 <https://doi.org/10.1177/0265659020947817>
- Vela, B. C., y Granados, R. D. E. (2015). Interacción en niños con trastorno del espectro autista. *Revista De Enfermería Neurológica*, 14 (1), 37–44.
<https://doi.org/10.37976/enfermeria.v14i1.203>

Deserción de alumnos universitarios pertenecientes a la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos de la Universidad Autónoma del Estado de México¹

Alfredo Ángel Ramírez-Carbajal ²

aaramirez@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1712-7855>

Fernando Carreto-Bernal²

fcaretomx@yahoo.com.mx

<http://orcid.org/0000-0003-3423-668>

Francisco Platas-López²

fplatasl@uaemex.mx

<https://orcid.org/0000-0002-7544-703X>

Recepción: 15 de septiembre del 2023

Aceptación: 20 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

La deserción escolar en las universidades mexicanas es un fenómeno complejo que involucra múltiples factores. Entre ellos se encuentran la falta de recursos económicos, problemas académicos, falta de motivación, dificultades personales y en algunos casos la necesidad de trabajar mientras se estudia. Las instituciones educativas y las políticas gubernamentales juegan un papel crucial en abordar estos desafíos, implementando estrategias para mejorar el acceso, el apoyo financiero y la calidad educativa. Comprender y abordar estos factores es esencial para reducir la deserción y promover una educación superior inclusiva y exitosa en México.

Palabras clave: Alumno, Abandono, Deserción, Educación, Trabajo.

¹ Artículo derivado de Proyecto de investigación Variables socioeconómicas y de desempeño académico asociadas con la trayectoria escolar con énfasis en la deserción en estudiantes del plan de estudios 2019, licenciatura en geología ambiental y recursos hídricos de la UAEM, registrado con la clave 6671/2022SF, SIEA UAEM.

² Integrantes del Cuerpo Académico en Investigación Educativa. Facultad de Geografía Universidad Autónoma del Estado de México

Dropout of university students belonging to the Bachelor's Degree in Environmental Geology and Water Resources of the Autonomous University of the State of Mexico

Abstract

Dropping out of school in Mexican universities is a complex phenomenon that involves multiple factors. These include lack of financial resources, academic problems, lack of motivation, personal difficulties and in some cases the need to work while studying. Educational institutions and government policies play a crucial role in addressing these challenges, implementing strategies to improve access, financial support and educational quality. Understanding and addressing these factors is essential to reducing dropouts and promoting inclusive and successful higher education in Mexico.

Keywords: Student, Dropout, Education, Drop out of school, Work.

Introducción

En general, la deserción estudiantil en el ámbito universitario es un fenómeno que merece una atención especial, ya que la formación en este nivel educativo implica desafíos específicos. En el caso de la universidad autónoma del estado de México (UAEMex) los estudiantes de la Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos (LGARH) se enfrentan a una combinación de variables de rigurosidad académica, trabajo de campo intensivo y la necesidad de integrar teoría y práctica en entornos a menudo exigentes. En este sentido, la realidad que se les presenta a los estudiantes es adversa. Por lo tanto:

El abandono de los estudios es un problema global que afecta prácticamente a todas las universidades y cuyas consecuencias repercuten no solo en el desarrollo de las personas que lo sufren, sino también en el desarrollo de las sociedades en las que los desertores se insertan. (Esteban et al., 2016, p. 79)

Esta investigación busca explorar los factores que contribuyen a la deserción de estudiantes de LGARH, examinando posibles razones que van desde la selección de la carrera hasta la carga académica y las experiencias prácticas. Comprender estos elementos es crucial para desarrollar estrategias efectivas que fomenten la retención y el éxito académico de los estudiantes comprometidos en la fascinante pero desafiante disciplina.

De acuerdo con lo anterior, la deserción académica constituye una de las problemáticas

de gran preocupación entre las autoridades de educación superior, debido a los múltiples factores que intervienen y su impacto en la formación de capital humano. Además, constituye una situación compleja de resolver en el sistema de educación formal. Su incidencia es negativa por el impacto en los procesos económicos, sociales y culturales del desarrollo local, estatal y nacional. Por lo tanto, es necesario llevar a cabo investigaciones sobre las causas que la provocan y con el fin de contribuir con análisis académicos para su solución. Otra alternativa de conceptualizar el fenómeno es como lo expresa en seguida:

Se asume, desde una perspectiva pedagógica, usar el término abandono y entenderlo como multicausal y multidimensional, es decir, no sólo es una decisión individual del estudiante –no es desertor– dejar temporal o definitivamente su formación, sino que ésta es mediada por diversos factores que van desde lo personal, en términos de lo motivacional y lo familiar, hasta lo laboral, lo institucional-educativo y lo institucional, administrativo y social. Pérez Ornelas (2019, p. 316)

Por tal motivo, la presente investigación está enmarcada en las causas de deserción académica de los estudiantes que por diferentes razones no han culminado sus estudios universitarios, para lo cual se han considerado diferentes indicadores. Tales como, el tipo de escuela del nivel medio superior o preparatoria de procedencia, el cambio de interés en el estudio, la frecuencia de asistencia a clases, el grado de satisfacción académico, entre otros. De igual forma como lo indica Piarella, Peralta y Pozzo (2020, p. 82) “teniendo en cuenta que el primer ciclo es el que presenta mayor complejidad, en tanto es allí donde se producen los índices más altos de abandono”. Por otra parte se plantea que:

Un análisis del abandono de los estudios, necesariamente, ha de tener en cuenta el momento en el que se abandona (inicio, mitad o final), las características de la titulación que se abandona (nivel de exigencia), y las decisiones que se toman después de abandonar”. (Cabrera et al., 2006, p. 178)

De igual forma, se indica que:

La literatura internacional sobre las causas del abandono escolar prematuro se

fundamenta en el estudio de los factores de riesgo, las interacciones entre estos factores y los procesos que conducen al abandono y se enfatiza la existencia de cuatro características básicas del mismo: la multidimensionalidad, el carácter de proceso, las dificultades para establecer relaciones causa-efecto, y las interrelaciones entre factores individuales y contextuales. (Salvà-Mut, Oliver-Trobat y Comas-Forgas, 2014, p. 132. Citando a Blaya, 2010; Dale, 2010; Rumberger, 2004)

Es decir, se argumenta que “el fenómeno del abandono de los estudios no es fácil, pero si además a esto se añade el nuevo escenario educativo que tuvo lugar durante la pandemia, esto se torna aún más complejo” (Galve-Gonzalez, et al., 2022, p. 229).

Método

Desde la perspectiva del método es un trabajo transversal, tal como lo argumenta Cabrera Perez (2006, p. 108) “un estudio transversal constituye el estudio de un evento en un momento dado, superando así la limitación del factor tiempo”. En este caso la unidad de tiempo viene determinada sólo por las exigencias de las condiciones del estudio, es decir por el necesario para recoger y analizar los datos. Como se indica

Este estudio se clasifica como cuantitativo de tipo exploratorio, no experimental y correlacional, debido a que las variables se observan en un período específico, en su contexto natural, sin pretender una manipulación de estas, e interesa determinar el grado de asociación entre ellas. (Rodríguez-Pineda, y Zamora-Araya, 2021, p. 24)

Para tal efecto, se explica a continuación los siguientes aspectos de la investigación:

La población. Corresponde a los alumnos que desertaron de la LGARH durante el periodo de 2019 a 2022. En total son 17.

La muestra. Corresponde a los 17 alumnos de la población. Debido a que es una muestra pequeña se consideró conveniente estudiar a todos los sujetos. Por lo tanto, se incluyeron a todos los alumnos. Por sus características y de acuerdo con sus datos generales, se reporta que cuatro alumnos son de la ciudad de Toluca y Metepec. Los 13 restantes son de poblaciones fuera de Toluca y Metepec. La edad promedio es de 21.6 años. Respecto al estado civil, solo una persona es casada. Respecto al sexo, 10 personas son mujeres y siete

hombres.

El instrumento. Para su diseño se consideraron las variables de tipo académicas, institucionales y socioeconómicas. Con las mismas se construyó el cuadro de operacionalización y del mismo se derivaron las preguntas del instrumento. Estas permitieron identificar y medir la relación entre las variables. Así como, aproximar una explicación a las razones de porque los alumnos abandonaron los estudios.

Al total de personas que desertaron de los estudios de la Licenciatura se les aplicó el siguiente cuestionario:

1. Datos generales: Lugar de procedencia, edad, estado civil y Sexo.
2. ¿Cuál fue la Escuela Preparatoria de procedencia?
3. ¿Cuál fue la opción que permitió la inscripción a la Licenciatura?
4. ¿El interés por la Licenciatura se modificó mientras permaneció inscrito?
 - a. Aumentó
 - b. Sin cambio
 - c. Disminuyó
5. ¿Pensaste en desertar?
 - a. Si
 - b. No
6. ¿Asistías a tus clases?
 - a. Si
 - b. No
7. ¿Cuántas horas dedicabas al estudio fuera del horario de clases?
 - a. Menos de dos horas.
 - b. De dos a cinco horas
 - c. Más de cinco horas
8. ¿Cuál fue el grado de satisfacción en la formación académica?
 - a. Muy satisfecho
 - b. Algo satisfecho
 - c. Nada satisfecho
9. ¿Cómo fue la relación con los compañeros de grupo?
 - a. Camaradería
 - b. Cooperación
9. ¿Cuál fue la disponibilidad de recursos económicos?
 - a. Más que suficientes
 - b. Suficientes
 - c. Insuficientes

10. ¿Mientras estudiaba, contaba con algún trabajo?
- a. Si, desde antes b. Si, a partir del inicio c. No trabajó
11. ¿Cuál fue la cuantía de remuneración económica?
- a. Suficiente b. Regular cuantía c. Insuficiente
12. ¿Cómo considera el nivel de exigencia académica en la Licenciatura?
- a. Alto b. Regular c. Bajo

La técnica. Principalmente se relaciona con la estadística descriptiva. Mediante la cual se realiza el cálculo de la media, la desviación estándar, así como de la elaboración de gráficos aplicados a los datos recopilados con el instrumento.

Procedimiento. Las distintas etapas de la investigación se realizaron con el objetivo de explicar la deserción de los alumnos de la citada licenciatura. Los cuales consistieron en primera instancia, realizar hacer el correspondiente diagnóstico de la situación de deserción de los alumnos, identificar el estado de la cuestión que corresponde a dicho fenómeno y sus implicaciones, reunir los elementos teóricos conceptuales, diseñar el instrumento de recolección de datos, realizar las entrevistas con los alumnos, construir la base de datos, realizar los cálculos, y elaborar el informe de la investigación para su publicación.

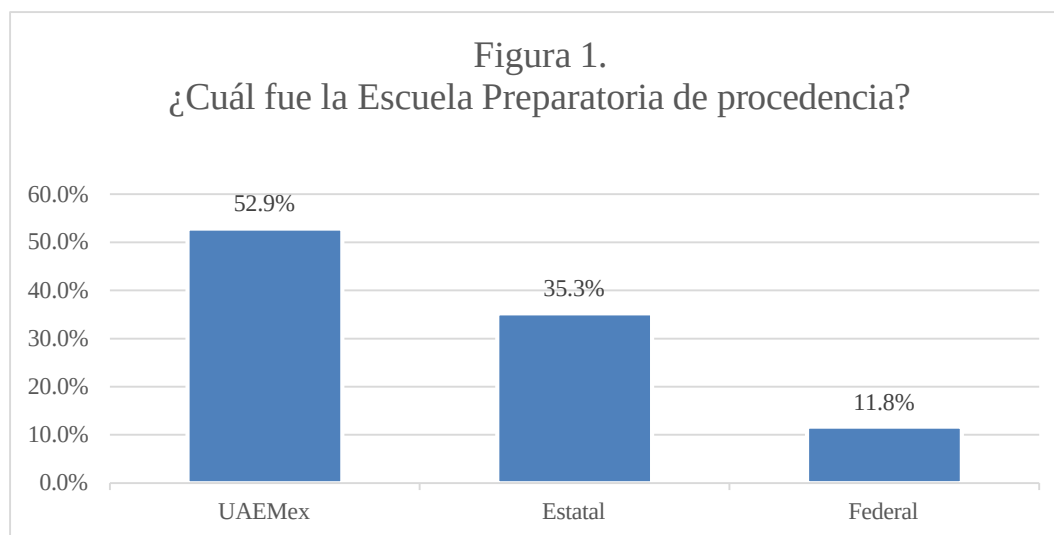
Los resultados y su discusión

En cuanto a los resultados, estos se realizan con base a los datos obtenidos de la aplicación de un instrumento al total de alumnos que desertaron de la Licenciatura con el fin de describir las características de su deserción. Para tal efecto se elaboró una tabla de datos, misma que se presenta en el anexo 1. Con ellos se realizandiversos análisis descriptivos de acuerdo con la secuencia de las preguntas. Así mismo, se desarrollaron las gráficas respectivas para poder analizar los resultados. Como lo expresa a continuación:

El abandono no se puede explicar desde una perspectiva simplista, por ende, es necesario recurrir a diversas estrategias para tratar de disminuirlo, pues pensar en una erradicación sería un tanto romántico, dadas las disímiles circunstancias en el proceso enseñanza-aprendizaje que lleva al alumnado a optar por la no continuidad de su formación en determinado campo académico o Institución educativa del

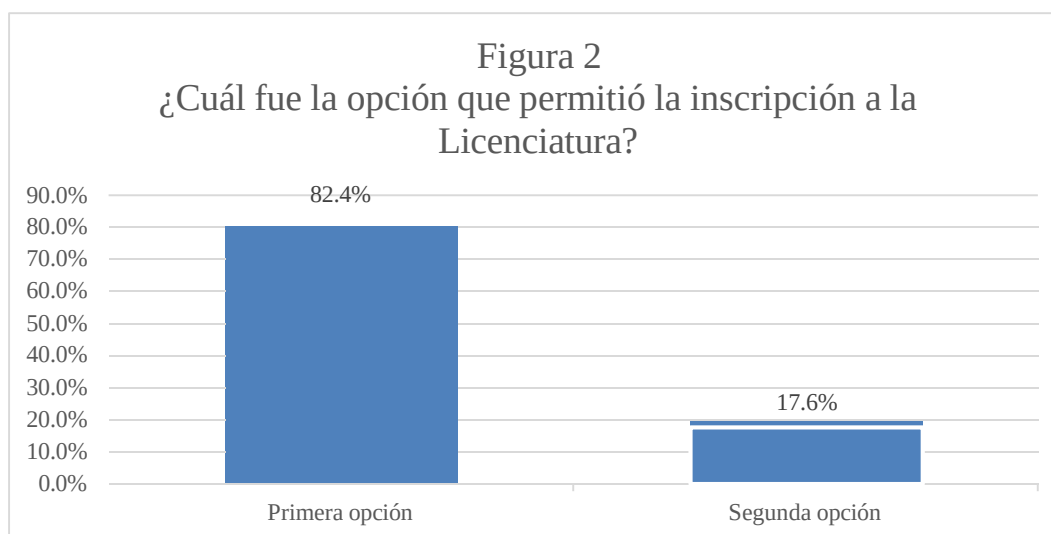
nivel superior (IES), o bien, de un sistema educativo. (Pérez Ornelas, 2019, p. 315)

En primera instancia, en la siguiente figura 1, referente a ¿Cuál fue la Escuela Preparatoria de procedencia? se puede identificar que la mayoría de los alumnos desertores provienen de una preparatoria perteneciente a UAEMex con un porcentaje que asciende al 52.9%, mientras que la preparatoria Estatal presenta un porcentaje de 35.3% y la Federal tiene un porcentaje inferior de solo 11.8%. Figura 1.



Ahora bien, respecto a la opción que tienen los alumnos al momento de realizar sus trámites de admisión a la UAEMex, se les ofrece la opción de indicar dos Licenciaturas, las cuales de acuerdo con su vocación, deberán de indicar en forma oportuna. La de mayor interés se indicará como opción uno.

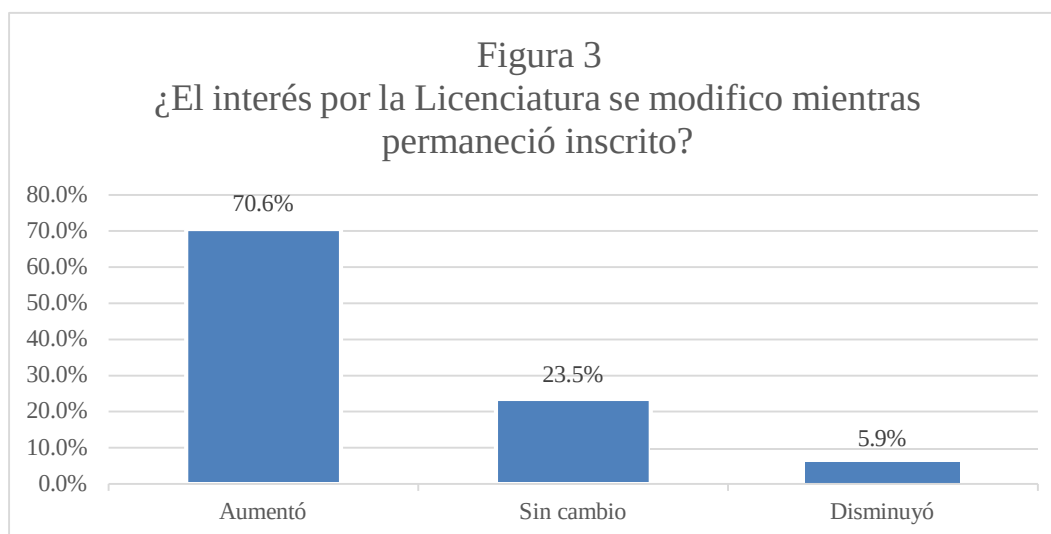
De acuerdo con los datos recopilados, ¿Cuál fue la opción que permitió la inscripción a la Licenciatura? se identifica en la figura 2, que el 82.4% de los alumnos desertores ingresaron por medio de su primera opción, mientras que solo el 17.6% restante fue por la indicación de su segunda opción.



De acuerdo con lo anterior, se deduce que la mayoría de los alumnos bajo estudio fueron inscritos en la Licenciatura que representaba mayor interés al momento de tramitar su inscripción. Por lo tanto, su ingreso correspondió a sus intereses académicos.

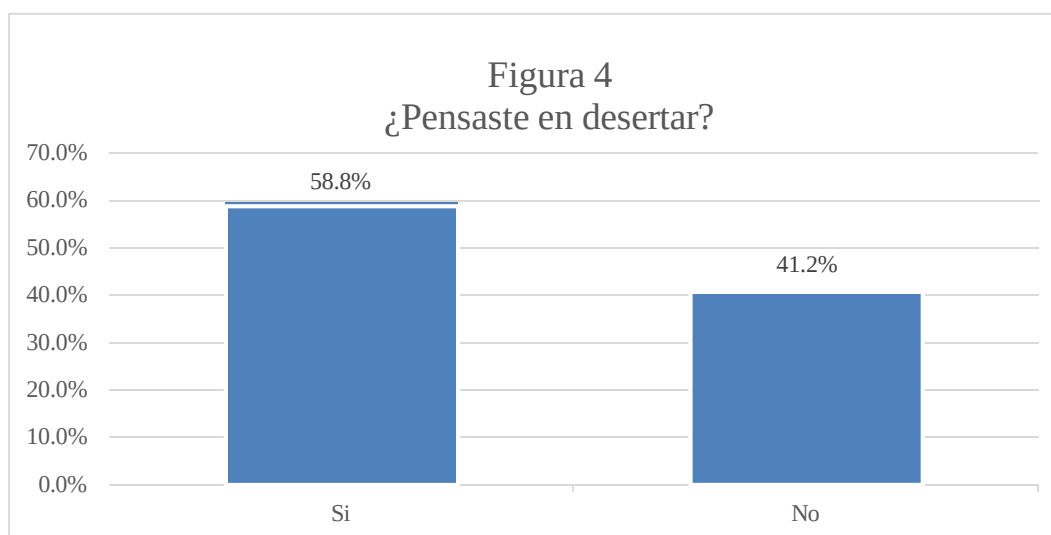
Respecto a la pregunta ¿Se modificó el interés por la Licenciatura mientras estuviste inscrito? Los datos explican, que durante los 3 años que en promedio se mantuvieron los alumnos desertores inscritos, desde su primera inscripción hasta la última, el 70.6% respondieron que se incrementó su interés por el estudio de la licenciatura. El 23.5% respondió que se mantuvo sin cambio. El 5.9% respondió que disminuyó. Al respecto afirman que:

La integración académica y social del estudiante aparece mediada por el logro alcanzado en su desempeño escolar, por sus actividades extracurriculares y por el contacto con otros alumnos y con el personal de la institución, dimensiones que en su conjunto pueden incluso cambiar los propósitos y compromisos que el propio educando traía al ingresar a la universidad. (Fonsec, G., y García, F. (2016, p. 30)



Es decir, la mayoría manifestó la existencia de interés académico.

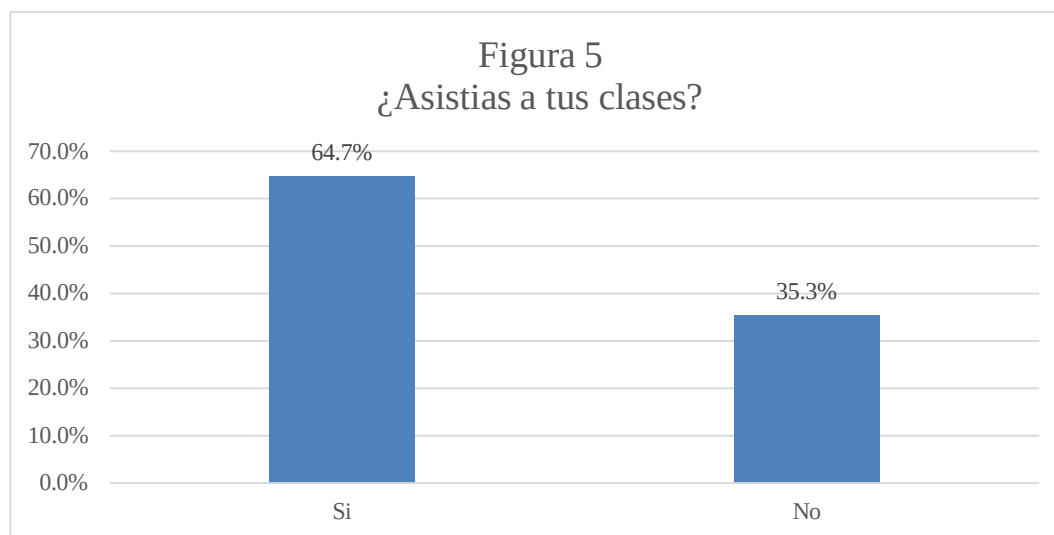
Con la pregunta: ¿Pensaste en desertar? nos indica que porcentualmente el 58.8% de los alumnos si pensó en desertar, mientras el 41.2% restante no lo pensó.



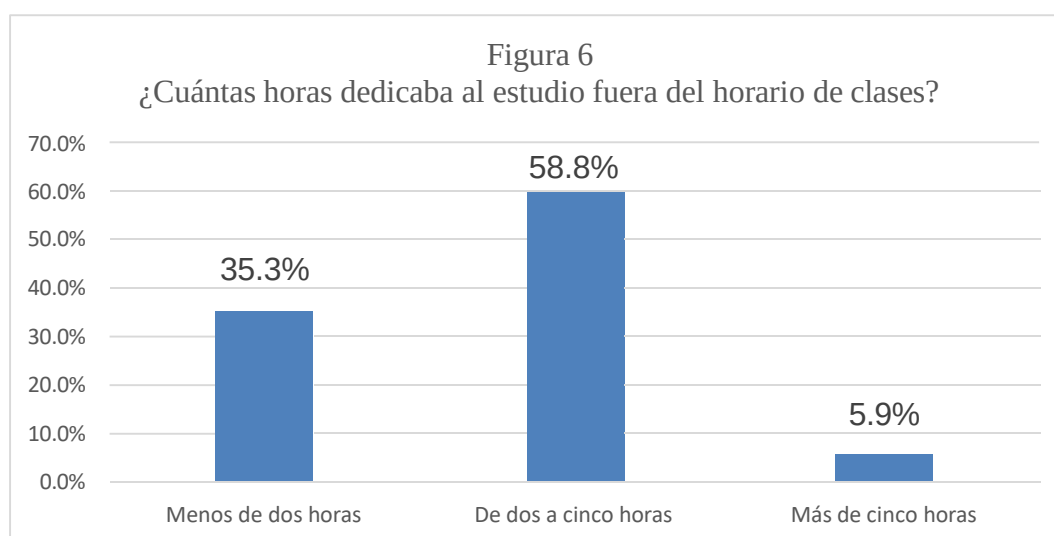
Como se manifiesta (Delgado-Burgos, et al., 2015, p. 294) “el alumnado que pensaba abandonar los estudios aparecía en el espacio educativo como sujetos de estas acciones asociadas: actitud negativa al aprendizaje, comportamiento distorsionante en el aula, acoso a otros compañeros/as”. Se deduce que mientras fueron transcurriendo los semestres académicos, los alumnos desertores fueron en su mayoría considerando abandonar la escuela. Esta circunstancia es coincidente con lo que considera Garrido-Miranda y Polanco (2020, p. 8) en el sentido de que “puede afirmarse que el abandono escolar no es un

fenómeno terminal, sino que es un proceso complejo influenciado por aspectos subjetivos, del contexto sociocultural y de las situaciones educativas de carácter formal o administrativo que vivencia el estudiante”.

A continuación, con la pregunta ¿Asistencia a tus clases? se observa que el porcentaje de los estudiantes que asistían a clases es de un 64.7% comparado con el 35.3% que no entraban a clases.



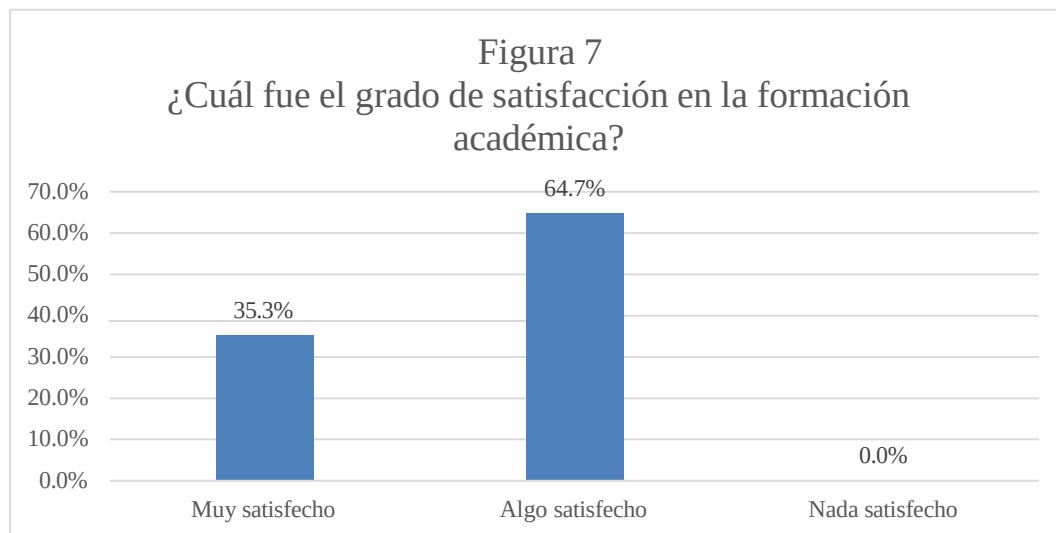
De los datos recopilados de la pregunta ¿Cuántas horas dedicaba al estudio fuera del horario de clases? Se observa, que 58.8% de los alumnos desertores dedicaba de dos a cinco horas de estudio.



Si se llega a sumar a los que estudiaban más de cinco horas, entonces el resultado sería de

64.7%. Esto indica que los alumnos asignaron horas al estudio. Es decir, había dedicación al estudio.

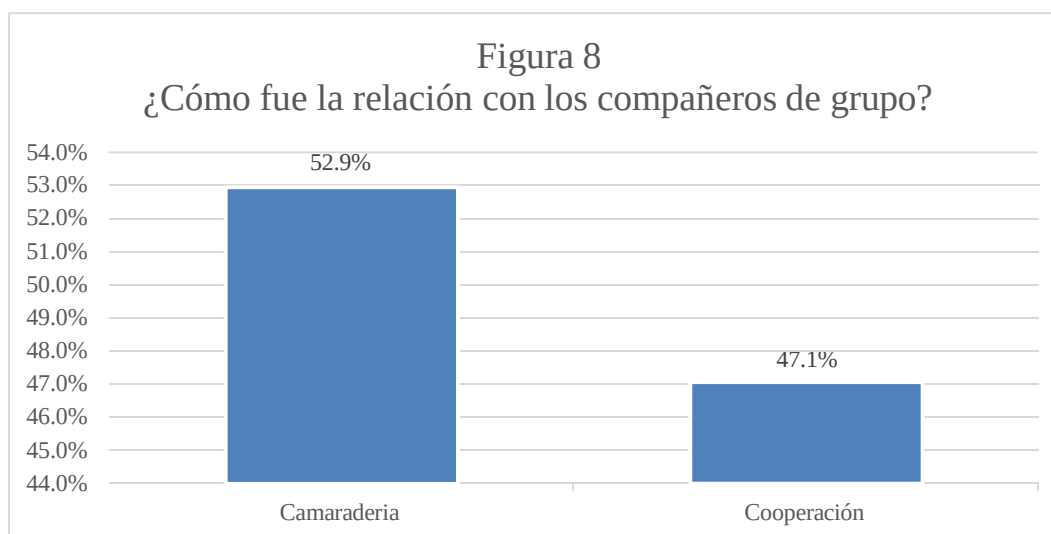
Ahora bien, en lo referente ¿Cuál fue el grado de satisfacción en la formación académica? se observa que 64.7% de los estudiantes se sentían satisfechos con los estudios que estaban recibiendo, mientras que el 35.3% restante se sentía muy satisfecho.



De los alumnos encuestados no hay ninguno que indique poco o nada satisfecho con los estudios, por lo que podemos deducir que esta no es una razón de la deserción.

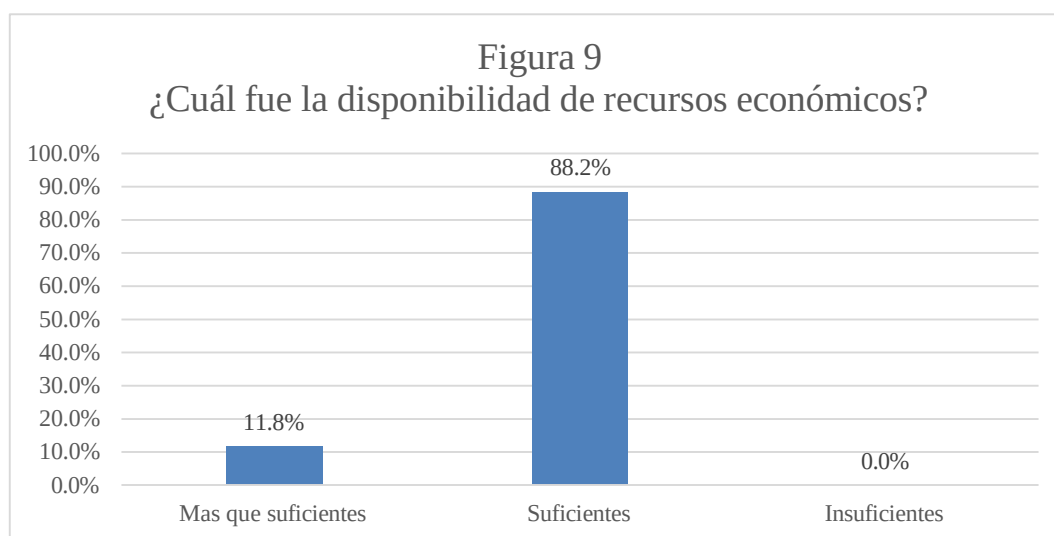
En la pregunta ¿Cómo fue la relación con los compañeros de grupo? El 52.9% tienen una relación de camaradas y el 47.1% tienen una relación de cooperación con sus compañeros. En este sentido, Urbina y Ovalle (2016, p. 34) indican que:

durante el primer semestre el estudiante inicia el proceso de adaptación social mediante la formación del círculo de amigos. Pero este no solo facilita la adaptación social, también contribuye significativamente a la adaptación académica debido a que sirve de apoyo y soporte para responder a las exigencias académicas del programa.



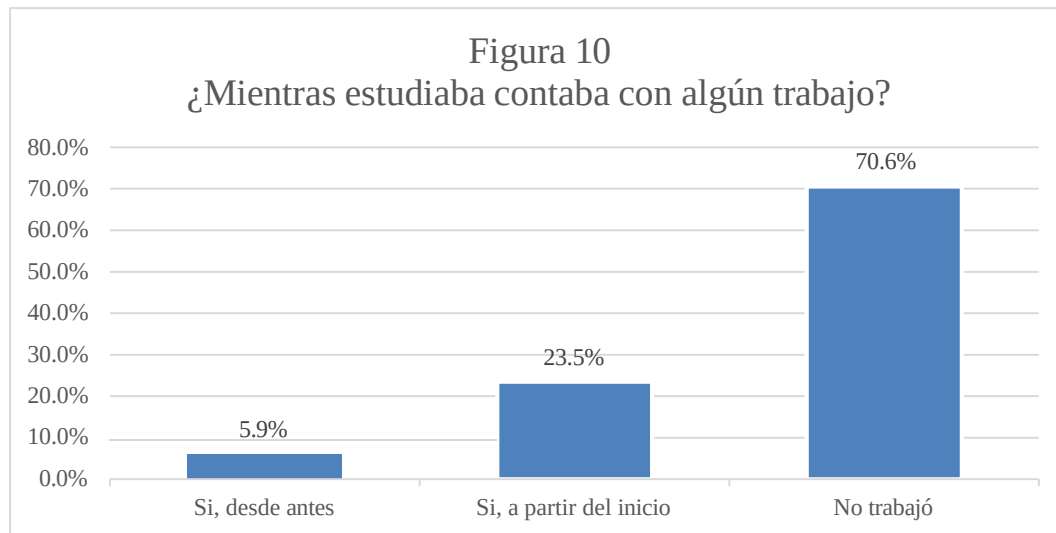
Los alumnos manifiestan en su mayoría tener relaciones amistosas de camaradería con sus compañeros. Por lo tanto, favorece su estancia entre los demás compañeros de la escuela. En este sentido, “se han realizado indagaciones para valorar la influencia que la adaptación del alumno pudiera tener en la toma de decisiones del estudiante respecto a su permanencia” (Esteban et al., 2016. p. 80). El mismo autor y citando a Tinto (1975) subraya, “la integración puede jugar un papel importante en este sentido”.

De la siguiente pregunta ¿Cuál fue la disponibilidad de recursos económicos? Los datos indican que el 82.2% tienen los suficientes recursos económicos para dedicarse al estudio de los cursos de la Licenciatura. El 11.8% indican que los recursos que tienen son más que suficientes y ningún alumno reporto recursos son insuficientes.



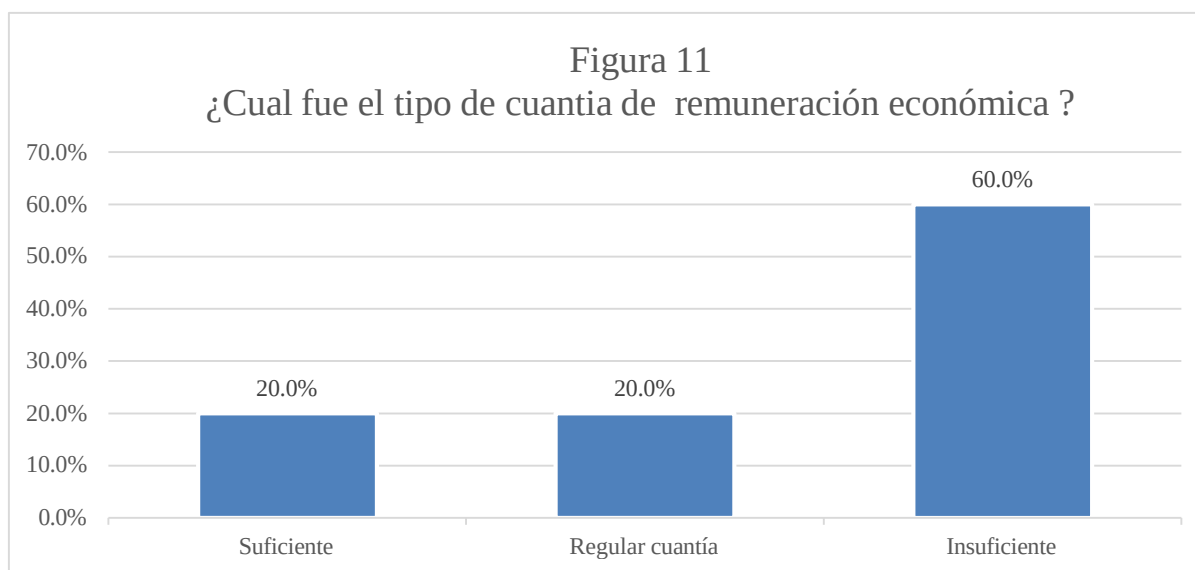
Se observa que, de los 17 alumnos evaluados, todos manifestaron tener disponibilidad de recursos.

Respecto a la pregunta ¿Mientras estudiaba contaba con algún trabajo? los estudiantes encuestados dieron como resultados que el 70.6% de estos no trabajaron durante el periodo que fueron inscritos en los diferentes semestres. El 23.5% trabajaron a partir del inicio de los estudios de la Licenciatura. El 5.9% si trabajaba desde antes de ser inscrito por primera vez.



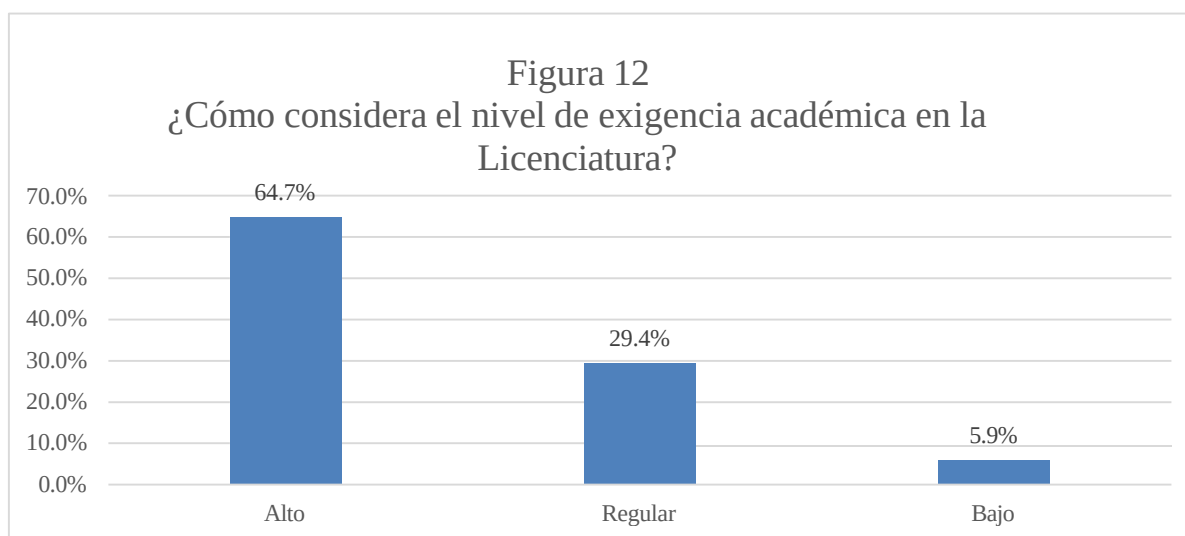
De los resultados anteriores se deduce que 29.4% de los alumnos trabajaron durante el periodo que estuvieron inscritos en contraste los datos de la pregunta anterior, en la el 88.2% de los alumnos indicaron la disponibilidad de recursos económicos suficientes.

Con la pregunta ¿Cuál fue la cuantía de la remuneración económica ? se considera únicamente a los cinco estudiantes que trabajaron. De los cuales el 60% de estos no percibió una remuneración suficiente. El 40% restante recibió una remuneración suficiente o regularmente suficiente.



De acuerdo con los datos recabados, la mayoría de los alumnos realizaron un trabajo con remuneración económica insuficiente.

Por último, ¿Cómo considera el nivel de exigencia académico en la Licenciatura? podemos identificar que para el 64.7% de los estudiantes que desertaron la exigencia fue alta. Para el 29.4% la exigencia reportada fue regular. Para el 5.9% de los alumnos la exigencia fue baja.



Con la información obtenida, se identifica a una de las razones por las cuales hayan desertado los alumnos. Los alumnos perciben como una dificultad la exigencia académica en el estudio de las distintas unidades de aprendizaje que conforman el plan de estudios de

la Licenciatura. “Es así como el primer año de la universidad es un tramo crítico, que influye significativamente en las trayectorias académicas de los estudiantes” (Pierella, 2018, p. 161).

Después de exponer el análisis de los resultados anteriores se puede deducir que el 35.29% de los estudiantes totales no le dedicaron el tiempo suficiente al estudio, ya que solo estudiaban menos de 2 horas. Y según las gráficas podemos observar que los estudiantes en su mayoría poseían recursos suficientes de modo que ese no es un factor que intervino o tuvo algún efecto importante en su decisión de salirse de la carrera.

En cambio, al resto de los alumnos desertaron por el nivel de exigencia que existe en la carrera en la cual se encontraban inscritos además de que no se sintieron conformes con su preparación académica.

Conclusiones

Para finalizar, luego de examinar los resultados se demuestra que algunos de los factores importantes que causaron la deserción fueron por el nivel de exigencia. Se reconoce que algunas de las personas que desertaron coincide porque correspondió a su segunda opción correspondiente a las prioridades de inscripción. También se identifica que no se sintieron satisfechos con la carrera que eligieron y las razones de insatisfacción pueden ser varias como podría ser el disgusto por la mayoría de las asignaturas, se les dificulta o tal vez simplemente no era lo que esperaban. Por lo tanto, se concluye:

- a. El 52.9% de los alumnos inscritos son de la escuela preparatoria de la UAEMex. Así mismo el 82% de quienes fueron aceptados corresponden a la primera opción en las prioridades de selección de licenciatura a estudiar. Lo anterior se relaciona con el 70.6% de los alumnos que manifestó un incremento en su interés por la licenciatura. Es decir se modificó mientras permaneció inscrito. Estos tres aspectos favorecen al alumno respecto a su desempeño escolar.
- b. El 35.3% manifestó no asistir en forma regular a clases. La dedicación al estudio de dos a cinco horas fuera del horario de clase fue de 58.8%. Estos resultados no favorecen su formación académica, ya que de acuerdo con la carga de créditos

académicos que representan las unidades de aprendizaje demandan una mayor dedicación académica.

- c. El grado de satisfacción en la formación académica fue del 64.7%. Relacionado con el 52.9% de la camaradería que manifestaron tener los alumnos desertores con el resto de sus compañeros. Se puede interpretar que los alumnos no tenían dificultades en su estadía en la escuela. La afinidad académica con la licenciatura y las amistades con los compañeros fueron aceptables.
- d. El 58.8% de los alumnos pensó en desertar. En contraste el 64.7% de los alumnos considero que el nivel de exigencia en la licenciatura fue alto.
- e. El 88.2% de los alumnos manifestó tener disponibilidad de recursos económicos suficientes. De tal forma que el 70.6% se dedicaba únicamente al estudio y no trabajaba. Estos dos aspectos concuerdan en la mayoría de los alumnos investigados. Por otra parte, el 60.0% de los alumnos que si tuvieron un trabajo mientras estudiaban manifestaron recibir una remuneración económica insuficiente.

Por último, el 52.9% de los estudiantes provienen de la escuela preparatoria de la UAEMex, y un significativo 82% de los aceptados elige su primera opción de licenciatura. Esta elección se vincula con un aumento del 70.6% en el interés por la licenciatura mientras están inscritos, indicando una modificación positiva en su trayectoria académica. Estos tres aspectos se consideran favorables para el rendimiento escolar de los alumnos. Los elementos se presentan en forma controvertida con 64.7% de los alumnos que considero una alta exigencia académica en la Licenciatura. En este sentido se hace referencia a:

Las variables demográficas como el género y la edad dejan de asociarse con el fenómeno, ilustrando el cambio en los perfiles de alumnado universitario. Los resultados anteriormente expuestos permiten afirmar que el rendimiento académico en la universidad es la variable más influyente en la permanencia del alumno en la universidad Esteban (2017. p. 80)

Por su parte, Redon, Vallejos y Angulo (2018, p. 9) indican que “las expectativas del alumnado inciden en el rendimiento académico de un modo significativo; expectativas que están, a su vez, asociadas con el nivel social, económico y cultural de las familias”. Por

último,

Es recomendable desarrollar estudios longitudinales de trayectorias que posibiliten detectar estudiantes rezagados y con dificultades para aprobar los exámenes, de modo tal de desarrollar acciones tempranas de seguimiento y acompañamiento que posibiliten la retención, el avance y la titulación de estos estudiantes (Zandomeni et al., 2016, p. 150).

Finalmente, como lo propone Pierella, Peralta y Pozzo (2020, p. 81) “teniendo en cuenta que el primer ciclo es el que presenta mayor complejidad, en tanto es allí donde se producen los índices más altos de abandono, apuntamos hacia una revisión de éste en materia académica, curricular y pedagógica”.

Referencias

- Cabrera, L., Tomás, J., Álvarez, P. y Gonzalez, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. RELIEVE, v. 12, n. 2, p. 171-203. Recuperado de: http://www.uv.es /RELIEVE /v12n2/RELIEVEv12n2_1.htm.
- Cabrera Pérez, L., Bethencourt Benítez, J.T., González A., M., y Álvarez Pérez, P. (2006). Un estudio transversal retrospectivo sobre prolongación y abandono de estudios universitarios. ALIVIAR. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 12 (1), 105-127. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91612106>
- Delgado Burgos, M. Á., García de la Santa Delgado, C., y Aparicio Gervás, J.M. (2015). Representaciones sociales del abandono escolar en el espacio de la pobreza. Opción, 31 (5), 292-311. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045570018>
- Esteban, G., Gutiérrez, B., Tuero, E., Cerezo, R. y Núñez, J. C. (2016). El contexto sí importa: identificación de relaciones entre el abandono de titulación y variables contextuales. European Journal of Education and Psychology, Vol. Núm. 9, Issue 2. pp. 79- 88. Recuperado de:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1888899216300150?via%3Dihub>

- Esteban, M. B., Tuero, E., Cervero, A. y Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, Vol. 10, núm. 2, pp.75-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129353356005.pdf>
- Fonsec, G., & García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la Educación Superior*, XLV(3) (179), 25-39. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60447470003>
- Galve-González, C., Blanco, E., Vázquez-Merino, D., Herrero, F.J. y Bernardo, AB (2022). Influencia de la satisfacción, expectativas y percepción del rendimiento en el abandono universitario durante la pandemia. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9 (2), 226-244. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=695273466004>
- Garrido-Miranda, J. M. y Polanco Madariaga, M. N. (2020), La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, Vol. XLII, núm. 170, pp.6-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271692002>
- Pérez Ornelas, M.I (2019). Abandono estudiantil en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia. Un estudio de diagnóstico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)* , XLIX (2), 309-340 Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27059273002>
- Pierella, María-Paula. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 28, pp. 161-182. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384555587009/html/>
- Pierella, M., Peralta, N. y Pozzo, M. (2020). El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la

- perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* , XI (31), 68-84. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299166156004>
- Redon Pantoja, SM, Vallejos Silva, N., & Angulo Rasco, JF (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31 (2), 5-22. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37457955008>
- Rodríguez-Pineda, M., y Zamora-Araya, J.A. (2021). Abandono temprano en estudiantes universitarios: un estudio de cohorte sobre sus posibles causas. *Uniciencia*, 35 (1), 19-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4759/475965979002/>
- Salvà-Mut, Francesca; Oliver-Trobat, Miquel F.; Comas-Forgas, Rubén Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado Magis. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 6, núm. 13, enero-junio, 2014, pp. 129-142. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281031320009>
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543045001089>
- Urbina Cárdenas, JE y Ovalle Rodríguez, GA (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la Teoría Fundamentada. *Sofía* , 12 (1), 27-37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413744648003>
- Zandomeni, N., Canale, S., Pacífico, A. y Pagura, F. (2016). El abandono en las etapas iniciales de los estudios superiores. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 27(52), 127-152. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14547610009>

Anexo 1

Tabla 1 Datos.

Alumno s	LUGAR DE PROCEDENCIA P.1	EDA D P.1	ESTADO CIVIL P.1	SEXO P.1
1	Izcalli Cuauhtémoc, Metepec, México	22	Soltero	Femenino
2	Metepec, México	21	Soltero	Femenino
3	Ixtlahuaca, México	21	Soltero	Masculino
4	Toluca de Lerdo, Toluca, México	22	Soltero	Masculino
5	San Diego Alcalá, Temoaya, México	21	Soltero	Femenino
6	San Pedro Cholula, Ocoyoacac, México	21	Soltero	Masculino
7	Xonacatlán, México	21	Soltero	Femenino
8	Tetipac, Guerrero	22	Casado	Femenino
9	San Bartolo del Llano, Ixtlahuaca, México	21	Soltero	Masculino
10	Zacazonapan, México	21	Soltero	Masculino
11	San Mateo, Tenancingo, México	21	Soltero	Femenino
12	Cieneguillas de Guadalupe, Almoloya de Juárez, México	23	Soltero	Femenino
13	San Pedro Cholula, Ocoyoacac, México	21	Soltero	Femenino
14	Mavoró, Jocotitlán, México	22	Soltero	Femenino
15	La Cuadrilla, Temascalcingo, México	22	Soltero	Masculino
16	San Pablo Autopan, Toluca, México	24	Soltero	Masculino
17	Santa María de las Delicias, Villa de Allende, México	22	Soltero	Femenino

P = Número de pregunta correspondiente al instrumento.

Anexo 1

Tabla 1 Datos (Continuación).

Alumnos	Escuela P.2	Opción P.3	Interés P.4	Desertar P.5	Asistencia P.6	Est. Horas P.7
1	UAEMex	1	Más	Si	No	2-5
2	Federal	1	Igual	Si	Si	0 a 2
3	UAEMex	1	Menos	Si	No	0 a 2
4	UAEMex	1	Igual	No	Si	2-5
5	UAEMex	1	Más	Si	Si	2-5
6	UAEMex	2	Más	Si	Si	0 a 2
7	UAEMex	1	Más	Si	Si	2-5
8	Estatad	1	Más	No	No	2-5
9	Federal	1	Igual	No	Si	0 a 2
10	Estatad	1	Más	No	Si	0 a 2
11	UAEMex	1	Más	Si	Si	5 o mas
12	Estatad	1	Más	No	Si	2-5
13	UAEMex	1	Más	Si	Si	2-5
14	Estatad	1	Más	No	Si	2-5
15	Estatad	1	Igual	Si	No	0 a 2
16	Estatad	2	Más	No	No	2-5
17	UAEMex	2	Más	Si	No	2-5

P = Número de pregunta correspondiente al instrumento.

Tabla 1 Datos (continuación).

Alumnos	Satisfecho P.8	Relaciones P.9	Rec. Econ P.10	Trabaja P.11	Remunera P.12	Exigencia P.13
1	Algo	Camarada	Suficientes	Si	Suficiente	Alto
2	Muy	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Alto
3	Algo	Cooperación	Suficientes	Si	Regular	Medio
4	Algo	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Alto
5	Algo	Cooperación	Suficientes	No	n. a.	Alto
6	Algo	Cooperación	Más que	No	n. a.	Medio
7	Muy	Cooperación	Más que	No	n. a.	Alto
8	Muy	Cooperación	Suficientes	Si	Insuficiente	Alto
9	Algo	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Medio
10	Muy	Camarada	Más que	Si	Insuficiente	Alto
11	Algo	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Alto
12	Muy	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Alto
13	Muy	Camarada	Suficientes	No	n. a.	Alto
14	Algo	Cooperación	Suficientes	Si	Insuficiente	Alto
15	Algo	Cooperación	Suficientes	No	n. a.	Medio
16	Algo	Cooperación	Suficientes	No	n. a.	Medio
17	Algo	Cooperación	Suficientes	No	n. a.	Bajo

n. a. = no aplica

P = Número de pregunta correspondiente al instrumento.

Recorrido histórico por los posgrados en México y doctorados en línea 2022

José Antonio Villalobos-López

Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Economía, México

jvillalobosl7500@egresado.ipn.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5198-6058>

Recepción: 16 de mayo del 2023

Aceptación: 31 de enero del 2024

Publicación: 01 de febrero del 2024

Resumen

El objetivo del trabajo es analizar los estudios de posgrado en México de una manera descriptiva, desde la década de los treinta del siglo pasado a la actualidad, destacando los estudios de posgrado y especialmente los doctorados que se ofrecen bajo modalidad no escolarizada (en línea). El artículo está estructurado bajo el método descriptivo, con herramienta historiográfica y con un enfoque cualitativo, presentando información recopilada en forma secundaria. Las universidades pioneras en ofrecer posgrados son la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional. En el ciclo escolar 2021-2022 se contaba con 421,668 estudiantes de posgrado en el país, de ellos 43.6% cursaban estudios en modalidad no escolarizada. De los cuales, 132,903 alumnos realizaban maestría, donde las diez universidades mayores concentraban al 51.7% de la maestría en modalidad no escolarizada, destacando: TEC Milenio: 8.9%; Universidad Tecnológica de México: 8.7%; Universidad del Valle de México: 8.6%. En el nivel doctoral online se cuenta con 11,588 estudiantes, concentrando las primeras ocho universidades al 39.6% de los alumnos, destacando: Universitario Contemporáneo de las Américas: 6.9%; Universidad Benito Juárez García Online: 6.9%.

Palabras Clave: educación a distancia, instituto de enseñanza superior, posgrado, universidad abierta.

Historical overview of postgraduate degrees in Mexico and online doctorates 2022

Abstract

The aim of this paper is to analyse postgraduate studies in Mexico in a descriptive way, from the 1930s to the present day, highlighting postgraduate studies and especially the doctorates offered in the non-school-based modality (online). The article is structured under the descriptive method, with a historiographic tool and a qualitative approach, presenting information collected in secondary form. The pioneering universities in

offering postgraduate degrees are the Universidad Nacional Autónoma de México and the Instituto Politécnico Nacional. In the 2021-2022 school year, there were 421,668 postgraduate students in the country, of whom 43.6% were studying in non-school mode. Of these, 132,903 students were studying for master's degrees, with the ten largest universities accounting for 51.7% of the master's degrees in the non-school mode, including: TEC Milenio: 8.9%; Universidad Tecnológica de México: 8.7%; Universidad del Valle de México: 8.6%. At the online doctoral level, there are 11,588 students, with the first eight universities accounting for 39.6% of the students, of which the following stand out: Universitario Contemporáneo de las Américas: 6.9%; Universidad Benito Juárez García Online: 6.9%.

Keywords: distance education, higher education institute, postgraduate, Open University.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del artículo es analizar de una manera descriptiva los estudios de posgrado en México, desde la década de los treinta del siglo pasado hasta la actualidad, destacando los estudios que se ofrecen bajo modalidad no escolarizada (en línea); poniendo especial interés en algunos programas doctorales que ofrecen las universidades particulares, especificando costos y duración de cada uno de ellos. Se busca responder fundamentalmente tres preguntas ¿Cuáles son los antecedentes de los estudios de posgrado en México?, ¿De qué magnitud son los estudios de posgrado?, ¿Costos y duración de los doctorados en línea?

Este trabajo está basado en el método descriptivo, buscando la evaluación y presentación de algunas características fundamentales de los estudios de posgrado, respondiendo a las preguntas de quién, cuanto y dónde, sin importar el por qué. El estudio en la primera parte se encuentra estructurado bajo la herramienta de la historiografía, tratando de buscar abrir campos de información que puedan ser usados en un futuro inmediato, ofreciendo características como su forma y funcionamiento, no buscando de ninguna manera establecer relaciones causales.

El artículo se presenta con un enfoque cualitativo, aunque se incluyen algunos datos educativos referidos a los últimos años. La información es recopilada en forma secundaria, principalmente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022) y de los portales o sitios de cada una de las universidades mencionadas.

En el marco de la globalización actual, los conocimientos y habilidades debieran ser una herramienta para impulsar el desarrollo económico y social, ante lo cual la formación profesional debe ajustarse a una serie de lineamientos cuyo cumplimiento garantice la preparación de las personas, que harán posible la concreción de esta finalidad; donde las instituciones de educación superior y en especial los estudios de posgrado en particular deben cumplir este papel, al considerarlas como instancias máximas y privilegiadas responsables del desarrollo nacional (Padilla & Barrón, 2013, p. 13).

En México la educación escolarizada también es identificada con el término tradicional, las distintas modalidades educativas no convencionales, han sido identificadas como: modalidad no escolarizada, abierta, no presencial, a distancia, en línea, virtual, sumándose términos como semiescolarizada, semipresencial y multimodal, además de anglicismos como *online*, *e-learning*, *b-learning* y *m-learning* (Torres & López, 2015, p.17).

En el primer punto se presentan los antecedentes de los posgrados en México, donde resaltan las dos universidades públicas con mayor número de alumnos del país: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN). En el segundo punto se aborda el nacimiento de la calidad otorgada a los posgrados del período de 1984 a 1991, donde destaca la participación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en la implementación del padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). En el tercer punto se aborda el marco conceptual y legal de la modalidad no escolarizada (en línea) en México.

En el cuarto punto se analiza información cuantitativa de los posgrados en México: durante los últimos diez años (de 2012 a 2021), para enfocarse en los posgrados que se ofrecen bajo modalidad no escolarizada (en línea), destacando las instituciones particulares que cuentan con mayor número de alumnos en sus programas doctorales en línea, presentando algunas de sus características principales (costos y duración).

1. ANTECEDENTES DE LOS POSGRADOS EN MÉXICO

Al hablar de las universidades públicas en el país, implica saber que hasta 1930 se encontraban establecidas la Nacional de México (actualmente UNAM), la Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, la de Yucatán, la de San Luis Potosí y la de Guadalajara; hasta 1948 habían surgido además las de Nuevo León, Puebla, Guanajuato, Colima, Sonora y

Veracruz (Arredondo *et al*, 2006, p. 3). El Instituto Politécnico Nacional (IPN) nace el 1 de enero de 1936.

En 1960 había 67,565 alumnos matriculados en educación superior a nivel nacional; en 1970 se tenían 252,236; en 1975 se contaba con 501,250 alumnos; en 1980 con 811,281; llegan a 1'033,089 en 1985 y para el año 2000 la matrícula era cercana a los dos millones de estudiantes. Apreciando el dinamismo que tuvo la educación superior en el país, durante cuarenta años.

En el caso de la educación superior del país, dos instancias promovían e instrumentaban las políticas públicas que habrían de seguirse: la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la cual fue creada en 1950, cuando los rectores y directivos de educación superior acordaron constituirla como asociación civil, la cual tuvo una importante actividad y papel en las políticas de educación superior del país, cumpliendo funciones supletorias en ausencia de un órgano rector del gobierno federal para tal fin. Hasta que a finales de la década de los setenta se gesta la instancia especializada de la administración pública encargada de ese ramo: la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica.

La organización y el carácter de los estudios de posgrado, de acuerdo con R. Geiger (1992, citado por García, 1994, p. 153), no varía mucho de un país a otro, influenciados en primera instancia por las universidades que seguían el modelo alemán y posteriormente por el modelo estadounidense; el cual clasificó a los posgrados en maestrías, doctorados y posdoctorados, con un sistema semestral de créditos. Para Álvarez Mendiola (2002, p. 35), México es tributario de una tradición de posgrado cercana a la norteamericana, en la que existen estructuras escolarizadas de cursos y seminarios, pero también se tiene herencia europea continental de posgrados (doctorado) que exigen ser concluidos con grandes tesis.

En México hasta finales de la década de los ochenta y noventa se exigía tesis para maestría y doctorado, presentando pocos programas académicos la oportunidad de titulación de maestría por otra opción. Esta situación ya cambió y muchas de las universidades privadas en México, sobre todo las que ofrecen programas basados en competencias de profesionalización, ya no requieren de la tesis para obtener el grado de maestría, presentándose casos excepcionales en el caso del doctorado.

Los estudios de posgrado se pueden entender como aquellos que se realizan en forma posterior al ciclo de licenciatura o estudios profesionales, estudios que para International Standard Classification on Education (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) corresponden al nivel 7 (maestría) y nivel 8 (doctorado). Tanto en México, como a nivel internacional, el doctorado es el grado máximo de estudios reconocido por las autoridades educativas.

Aunque existen estudios de posdoctorado o estancias postdoctorales en México y otros países, no se considera un grado académico oficial, pero se utiliza para profundizar en la redacción de la tesis de grado o en trabajos de investigación más profundos. Para poder estudiar un posdoctorado se requiere concluir un doctorado.

En un sentido restringido se suele entender el posgrado solamente como los grados académicos (maestría y doctorado) y los programas formales que conducen a ellos, mientras que en sentido amplio el posgrado incluye también estudios de actualización o de reciclaje de los profesionales, y los programas estructurados como diplomados o especializaciones (Arredondo et al, 2006, p.2).

Hablar del nacimiento de posgrado en México, implica recordar la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), donde los grados de maestría y doctorado se comenzaron a otorgar de manera continua a partir de 1932. Los primeros programas de posgrado se crearon en disciplinas con una larga tradición en la investigación científica, como física, química, biología, medicina, filosofía, ingeniería y sociología.

En 1945 la Escuela de Ciencias de la UNAM estableció dos ciclos en sus niveles de educación: profesional (licenciatura) y graduados, a partir de ese momento en las carreras de biología, física y matemáticas el otorgamiento del grado de maestro requirió del título de licenciatura y para alcanzar el doctorado, antes habría que cubrir la maestría, estableciendo con ello una secuencia y similitud entre título y grado (Ruiz *et al*, 2006, p.39-40).

En 1946 la UNAM gestó la Escuela de Graduados, con el fin de coordinar la enseñanza de los estudios realizados después de haber obtenido el título profesional en sus diferentes escuelas. La Escuela de Graduados se integraría por los Institutos de la UNAM: Biología, Física, Geología, Geofísica, Matemáticas, Química y Medicina, afiliándose otras instituciones nacionales como el Colegio de México (COLMEX); el

Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH); la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH); el Hospital General; el Hospital de la Nutrición; el Instituto de Salubridad y Enfermedades Tropicales; el Instituto Nacional de Cardiología; el Observatorio Nacional; y el Observatorio Astrofísico de Tonantzintla (Ruiz *et al*, 2006, p. 41).

En 1956 el Consejo Universitario de la UNAM decide suprimir la Escuela de Graduados y funda el Consejo de Doctorado, lo cual permitió que las antiguas escuelas se convirtieran ahora en facultades de estudios, incorporándoles los doctorados (Bello *et al*, 2006; citado por Galván, 2008, p. 18). En 1967 nace el Reglamento General de Estudios de Posgrado en la UNAM, con lo que en adelante se conocerá como Consejo de Estudios de Posgrado.

Para 1960 la UNAM cuenta con 20 doctorados, 16 maestrías y una especialidad; hasta 1970 esa institución cuenta con 24 doctorados, 54 maestrías y 89 especialidades; en 1979 cuenta con 43 doctorados, 127 maestrías y 67 especialidades (Zúñiga, 1982, p. 56; citada por Arredondo *et al*, 2006, p. 5; Ruiz *et al*, 2006, p. 41).

El otro gran brazo pionero de la educación de posgrado en México es el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el cual se va ideando desde 1932, con el fin de integrar y estructurar un sistema de enseñanza técnica nacional, proyecto en el que participaron activamente Narciso Bassols, Luis Enrique Erro y Carlos Vallejo Márquez. Sus ideas se cristalizan en 1936, con el apoyo del entonces senador Juan de Dios Bátiz y con el empuje del Presidente Lázaro Cárdenas, dando vida al IPN, con el objetivo de industrializar al país, brindando alternativas educativas a todos los sectores sociales, en especial a los menos favorecidos económicamente.

Desde sus inicios el IPN impartió cursos de posgrado en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME), en 1946 la Escuela de Ciencias Biológicas (ENCB) otorga grados de maestría y doctorado en ciencias, por el gran trabajo de investigación que se realizaba en la escuela. Entre 1950 y 1951 se crea el Departamento de Investigación Científica del IPN. También es importante mencionar que en 1961 se funda el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN encargado de conjugar la investigación de posgrado en diferentes áreas y disciplinas, con lo cual ha contribuido a desarrollar programas de alta calidad en su red de unidades ubicadas en diferentes partes del país.

El 21 de junio de 1961 el Consejo Técnico Consultivo del IPN aprueba cursos de posgrado para la obtención de maestrías y doctorados en ciencias (nombre que conservan hasta la fecha muchos de ellos, por ejemplo los de economía). En 1963 se estructuró la Dirección de Cursos de Graduados, tomando en 1980 el nombre de Dirección de Graduados e Investigación, posteriormente esas funciones son tomadas por la Secretaría de Investigación y Posgrado del IPN.

Lee Orantes & Torres Acosta señalan que los estudios de posgrado en México inician en 1940 como una respuesta para formar especialistas en la docencia y la investigación, expresando: “La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), constituyen durante casi 30 años la plataforma para el desarrollo de los estudios de posgrado, así como para la formación de recursos humanos para la investigación” (2008, p. 41). Con respecto a la etapa que corresponde al nivel medio superior o bachillerato de estas dos instituciones, Rivas Tovar expresa:

...el IPN junto con la UNAM son las únicas universidades públicas que tiene ese nivel de bachillerato integrado en su estructura. La razón de ello, está en su historia e importancia, por eso se llaman “Nacionales” por su dimensión y cobertura, de allí que se consideren universidades federales (2016, p. 5).

Otras instituciones de educación superior del país logran consumir el esfuerzo de crear áreas de apoyo y programas de estudio de posgrado, como es el caso de la Universidad Autónoma del Estado de México, que en 1956 aprueba el programa de pedagogía; la Universidad de Guadalajara, en 1963 aprueba la maestría en análisis de sistemas industriales, el Colegio de México otorgó el primer título de maestría en historia en 1965 (Ruiz et al, 2006, p. 23 y 58). De las escuelas particulares, destaca en 1948 la Universidad Iberoamericana, que ofrecía programas de posgrado, con la maestría y el doctorado en filosofía, abriendo en 1967 posgrados en ciencias sociales, como es el caso de antropología social e historia.

En 1967, Víctor Urquidi y Adrián Lajous (citados por Arredondo et al, 2006, p. 6) expresan que en esos años se contaba con una oferta muy limitada de posgrados en la nación mexicana, por lo cual se dependía casi en forma exclusiva de las universidades extranjeras para la formación de científicos y técnicos de alta calificación.

En 1970 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), organismo gubernamental destinado a fijar, instrumentar, ejecutar y evaluar la política nacional de ciencia y tecnología, donde uno de sus objetivos principales era otorgar becas

para estudios de posgrado, buscando impulsar la creación y desarrollo de los programas de ese nivel.

En su primera etapa CONACYT de 1970 a 1981, el crecimiento del posgrado fue heterogéneo, con gran desarticulación entre la oferta y la demanda, para ese momento no se habían tomado medidas para medir la calidad de los programas. En estos primeros once años se reportó un crecimiento de estudiantes de posgrado del 550% y los primeros esbozos de trayectoria profesional de los egresados aseguraban que más del 50% se ubicaban laborando en instituciones de educación superior (Valenti, 1990, p. 151; citada por Yáñez, 2016, p. 50).

Padilla Magaña & Barrón Tirado asientan que la expansión y masificación de la matrícula en educación superior de los años setenta, junto con el proceso de modernización del aparato productivo que demandaba la economía del país y la necesidad de contar con personal altamente calificado, se reconocen como las circunstancias que inspiraron y gestaron el desarrollo del posgrado en México. Las autoras de referencia expresan que autores como Casillas y Hanel; Cleaves; West y Jiménez; Díaz Barriga; Arredondo y Sánchez Puentes, refieren que en sus inicios los estudios de posgrado “constituían una forma de prolongar la carrera universitaria y solventar las deficiencias en la formación universitaria, así como un requisito para mejorar las condiciones de empleo y cumplir las exigencias del sector laboral” (Padilla & Barrón, 2013, p. 14).

Para 1970 sólo 13 instituciones de educación superior en el país ofrecían programas de posgrado, contando con 226 programas de ese nivel y la matrícula en todos sus niveles era de 4,088 estudiantes. Quince años después, en 1984 el número de programas de posgrado se había incrementado a 1,129 programas vigentes en 125 instituciones de educación superior, pasando los estudiantes a 39,048 en el nivel posgrado a nivel nacional.

En cuanto a información de la matrícula de posgrado en México, en 1970 se tenían 5,953 alumnos; en 1980: 25,502 alumnos; en 1990: 43,965 alumnos; en 2000: 118,099 alumnos y en 2020: 384,614 alumnos. Con esto se aprecia un crecimiento de 64 veces en la matrícula de alumnos de posgrado en el país, en el período de 50 años: 1970 a 2020.

1.1 Posgrados de 1984 a 1991

García Escalante expresa que desde 1983 el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional condicionaron el otorgamiento de créditos a la aplicación de estrictos

recortes presupuestales, donde uno de los sectores más perjudicados sería la educación, al respecto externa:

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) se introdujo “el libre mercado” en la Educación Superior, lo que provocó una proliferación de IES privadas. Dichos centros de enseñanza reciben el término genérico de “universidad” sin contar con la infraestructura necesaria, y sin poseer el término de universalidad que debe distinguir a las universidades de los liceos (2008, p. 25).

Al finalizar la década de los ochenta, el gobierno mexicano toma el modelo estadounidense de enseñanza, rechazando siglos de modelos europeos, empezándose a medir el desempeño de la educación superior con base en la cantidad de artículos y libros publicados, patentes reconocidas y marcas registradas: en pocas palabras el modelo neoliberal establece como premisa principal la rentabilidad de las instituciones de enseñanza superior (García, 2008, p. 25).

Para García Garduño (1994, p. 147-148) la calidad de la educación superior contemporánea se ha evaluado básicamente bajo cuatro enfoques: 1) Basado en el prestigio del programa dentro de la comunidad académica nacional; 2) Considera la cantidad de recursos humanos y materiales con que cuenta el programa y la institución (grados académicos de los profesores y tiempo de dedicación parcial o completo, promedio de alumnos por profesor); 3) Valor agregado o desarrollo del talento; y 4) Enfoque de indicadores, basado en la evaluación de un resultado deseado o la descripción de los aspectos centrales de un sistema educativo, este enfoque es más usado en Europa que en Estados Unidos.

Ruiz Gutiérrez et al (2006, p. 94) señalan que el primer antecedente del análisis de la prospectiva del posgrado en México se realiza en 1981, cuando se forma el Grupo de Estudios para el Financiamiento a la Educación, integrado por especialistas de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), la entonces existente Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) y la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En 1984 nacen tres programas gubernamentales buscando mejorar la calidad de la educación superior en el país: 1) Programa Nacional de Educación Superior, que buscaba canalizar recursos financieros complementarios a las universidades públicas; 2) Programa de Fortalecimiento del Posgrado Nacional, que nace con el objetivo de mejorar la calidad educativa, a través de apoyos financieros; y 3) Primer Diagnóstico Nacional de

Posgrado, buscando evaluar la calidad de los programas de ese nivel, a través de CONACYT (Mireles, 2008, p. 243-244).

El 26 de julio de 1984 inicia la operación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), por decreto presidencial, institución que se convertiría en piedra nodal de la investigación académica, científica y profesional del país. El SNI se establece para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnológico, donde se otorga el nombramiento de investigador nacional por pares y se entregan estímulos económicos (que es el máximo atractivo y reconocimiento para los investigadores), cuyo monto varía de acuerdo con el nivel asignado.

La creación del SNI buscaba fundamentalmente parar la ‘fuga de cerebros’ que se estaba dando desde principios de 1982, por la crisis económica y la devaluación derivada, buscando proporcionar apoyos a los investigadores del país para que no salieran hacia el exterior.

Ernest House (1986; citado por García, 1994, p. 145) llama la ‘industrialización de la educación’ cuando las agencias gubernamentales desarrollan sistemas de evaluación, crean oficinas para tal efecto y contratan evaluadores encargados de diseñar políticas que muchas veces no coinciden con las propias expectativas o recursos de las instituciones.

A nivel mundial, durante finales de la década de los ochenta y principios de los noventa se crean o se les dan nuevas funciones a las entidades especializadas en la evaluación de la calidad de la educación, en países como Francia, Australia, Reino Unido, Dinamarca, España, Brasil y Chile (Araujo, 2003; citado por Mireles, 2008, p. 244).

De forma coligada con lo anterior, en 1988 se efectúa el Segundo Diagnóstico Nacional de Posgrado, donde CONACYT define de manera general los procedimientos y criterios de evaluación para la planta docente, alumnado y plan de estudios. Mireles Vargas (2008, p. 245) señala que la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (CONAEVA) se instala en 1989, instancia entre el gobierno federal y las instituciones de educación superior.

Para García Garduño (1994, p.145) los hechos más significativos que han determinado que las instituciones de educación superior establezcan mecanismos sistemáticos y frecuentes de evaluación, son la creación de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, que nace en 1989, y el establecimiento por parte de CONACYT del Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia en 1991, ambas

agencias gubernamentales han establecido indicadores de calidad para las instituciones de educación superior y para los programas de posgrado.

En 1990 nace el Fondo para Modernizar la Educación Superior, creado por la Secretaría de Educación Pública, en busca de mejorar la calidad académica. Para Arredondo M. (1995; citado por Mireles, 2008, p. 245) este fondo se gestó estableciendo líneas de acción prioritaria, en un esquema de oferta y demanda.

En 1991 se puso en marcha el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia de CONACYT, buscando el fortalecimiento de los programas de posgrado de calidad, entre sus objetivos presentaba: 1) Orientar a los estudiantes sobre las mejores opciones para realizar estudios de posgrado; 2) Otorgar beca a los estudiantes asociados a los posgrados de excelencia; y 3) Identificar los programas de posgrado que deberían ser fortalecidos.

Sánchez & Arredondo (1998: 242; citados por Tinajero, 2005, p. 108) definen al padrón de posgrado como un mecanismo de control de calidad, en el que se hacen explícitos determinados requisitos que deben ser cubiertos con relación al personal académico y las condiciones de operación, que son verificadas por pares académicos; al tiempo que es un mecanismo de acreditación, cuya aprobación confiere ciertos derechos, más que una evaluación propiamente.

En esta primera convocatoria los resultados para los posgrados sometidos a evaluación resultaron poco alentadores, de 684 programas que se presentaron a evaluación sólo 271 fueron aceptados, lo que representa el 40%, es decir, de cada cinco programas evaluados tres resultaron no aceptados al Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia., aunque en la realidad solamente 165 programas (24%) fueron aceptados completamente, resultando 106 programas con la nota de estar condicionados (16%).

Para Mireles Vargas (2008, p. 246) este hecho reflejaba que el fortalecimiento de los programas de posgrado fue un objetivo retórico, porque los programas no cumplieron con el nivel de calidad exigido, quedando excluidos de cualquier tipo de apoyo financiero, establecido desde el inicio, lo que llamó ‘efecto Mateo’, dando prioridad a los programas consolidados y con alta productividad, con lo cual se desfavorece a los programas en desarrollo que son los que requieren más recursos para consolidarse.

El efecto Mateo es un concepto sociológico que trata el fenómeno de acumulación de bienes o riqueza, atribuido desde 1968 a Robert Merton, el cual cita el capítulo 13, versículo 12 del Evangelio de San Mateo, que expresa: “Porque al que tiene se le dará y

tendrá en abundancia; pero al que no tiene, incluso lo que tiene se le quitará” (Carrero, 2018).

Con el Padrón de Programas de Posgrado de Excelencia se buscaba que los programas escolares tuvieran orientación hacia la investigación, donde la planta académica debería presentar estas características: ser permanente y de tiempo completo, tener nivel de doctorado, buscando investigadores activos y de preferencia con publicaciones internacionales; mientras que para los estudiantes se buscaba que contaran con tiempo completo, fomentar sus actividades de investigación y la eficiencia terminal.

Para Tinajero Villavicencio (2005, p. 119) la lógica de CONACYT giró en torno a que la mayoría de programas de posgrado que se ofrecían, no contaban con los estándares mínimos para su operación, tanto en infraestructura como en planta académica, pero básicamente ubica el problema en que no se reconoció en los primeros años los programas con orientación o de tipo profesional, a pesar de que su número era significativo. Este último punto mejoró y con información de Villa Rivera (2011; citado por Escamilla, 2012, p. 53) en la orientación de los planes de estudio del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) el 72% de ellos tienen una orientación hacia la investigación y el 28% restante tienen una orientación profesional.

Álvarez Mendiola (2002, p. 33) establece que sin lugar a dudas, los procesos de excelencia de los posgrados aplicados en los primeros diez años de su implementación por CONACYT, han contribuido a que los programas logran mayor estabilidad y consolidación, sin embargo, se hace una pregunta si la calidad ha mejorado, es decir, si ha mejorado la eficiencia de titulación y si son mejores los titulados de ahora que los de antes.

En referencia a la eficiencia de la titulación en los programas de posgrado, la mayor parte de las universidades que se encuentran fuera de la clasificación de CONACYT ofrecen programas con orientación profesional. Algunas instituciones de educación superior particulares consideradas de menor calidad, demuestran interés en captar una demanda masiva de alumnos que les permita emitir mayor volumen de certificados y títulos oficiales; mientras la aspiración de los estudiantes es obtener una capacitación adicional a la licenciatura, que les permita obtener un título y que les haga posible tener mayor posibilidad de éxito en el mundo laboral.

Por otro lado, las buenas tutorías y el involucramiento de los estudiantes en las investigaciones han mostrado ser prácticas que favorecen el aprendizaje y la titulación,

en donde algunas de las universidades pueden subsistir gracias a las cuotas estudiantiles y otras requieran de subsidios, debido a que son escasamente demandados sus programas (Álvarez, 2002, p. 35).

El posgrado se expande a partir de los ochenta, buscando capacitación y especialización después de cursada la licenciatura, con lo cual se fortalece el mercado laboral en general y no las necesidades del sector educativo, que requería contar con cuadros profesionales que cubrieran de tiempo completo las plazas de docentes (López, 2018, p. 32).

En referencia a la titulación de los posgrados, la laxitud en los criterios de selección de alumnos puede contribuir de alguna manera a las bajas tasas de títulos obtenidos, adicionalmente se suele presentar con frecuencia que los tutores de tesis no acompañen realmente a los alumnos en el proceso de investigación, análisis y redacción del trabajo final, situación que se presenta sobre todo en las ciencias sociales y humanidades (Álvarez, 2002, p. 35).

Buscando la máxima titulación posible en el nivel superior de nuestro país, se propuso la modalidad de titulación por examen general de conocimientos, tomada de una sugerencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE); la cual resulta redituable en cuanto a eficiencia terminal, pero elimina la incorporación de los alumnos de licenciatura al ámbito de investigación, integrándolos lo más pronto al sistema laboral (García, 2008, p. 25).

2. MARCO CONCEPTUAL Y LEGAL DE LA MODALIDAD NO ESCOLARIZADA EN MÉXICO

El primer antecedente de educación a distancia en México se da en el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (IFCM) en 1944, el cual tenía como finalidad que los docentes que no contaban con título pudieran obtenerlo, combinando los medios del radio y del correo, dejando de existir en 1971; en 1972 nace el Sistema Universidad Abierta (ahora denominado Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia) en la UNAM y en 1974 se funda el Sistema Abierto de Enseñanza del Politécnico Nacional el Sistema Abierto de Enseñanza (Moreno, 2015, p. 7; Torres & López, 2015, p. 18).

Aunque se debe reconocer que las dos instituciones públicas más grandes del país (UNAM e IPN), en la actualidad tienen muy pocos programas que se impartan en educación no escolarizada (a distancia o virtual), especialmente en la parte de posgrado.

La puesta en práctica de la educación a distancia en México de forma masiva, tiene que ver con la conexión que se realizaron por primera vez en 1988 a través del internet, donde la UNAM y el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) se conectaron a Bitnet (red mundial de computadoras de universidades), abriendo paso a gestionar el aprendizaje a distancia (Moreno, 2015, p. 13).

El CONACYT (citado por Torres & López, 2015, p. 25-26) en 2014 habla de cuatro modalidades de educación a distancia, siendo los siguientes:

- Modalidad abierta: es el estudio independiente guiado, basado en impresos y que antes era conocido como ‘educación por correspondencia’, donde el estudiante es autodidacta y se encuentra solo y aislado, como lo define Holmberg.
- Modalidad a distancia: es el modelo de aula remota que se basa en el uso de las TIC, donde se tienen clases presenciales en línea, modelo que ha sido llamado por Miller como ‘aula distribuida’, con transmisión sincrónica (en tiempo real y en vivo).
- Modalidad a distancia interactiva: también basado en las TIC, manteniendo contacto constante entre asesores académicos y estudiantes, pudiendo ser de manera sincrónica o asincrónica. Es conocido como educación a distancia basada en redes o modelo en línea (online), tiene aplicación metodologías activas de aprendizaje.
- Modalidad mixta: sistemas educativos híbridos o mixtos (blended), los que mezclan educación presencial y a distancia [Implementado en varias universidades a partir de la contingencia del COVID-19].

Torres & López definen a la modalidad escolarizada como un proceso educativo caracterizado “por una calendarización rigurosa de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, una trayectoria curricular definida y la intervención docente obligatoria”; mientras la modalidad escolarizada se caracteriza por “que los procesos de aprendizaje y de enseñanza no se encuentran calendarizados, el estudiante decide su trayectoria curricular y la intervención del docente no es obligatoria” (2015, p. 27).

En cuanto a la educación presencial, se la cataloga como aquella que se imparte en la sede de la institución educativa, donde coinciden en tiempo y lugar docente y alumnos; mientras que es educación no presencial, la que se imparte a distancia y donde no coinciden en tiempo ni lugar docente y estudiantes (Torres & López, 2015, p. 28).

El párrafo tercero del artículo 47 de la Ley General de Educación (2019) señala que el nivel superior es el que se imparte después del nivel medio superior (bachillerato),

compuesto por opciones terminales (normal), licenciatura, especialidad, maestría y doctorado.

El Acuerdo número 279 de la Secretaría de Educación Pública (SEP) entra en vigor a partir del 10 de junio de 2000, donde se “establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior, en todos sus niveles y modalidades” (Villalobos, 2020, p. 8). El Acuerdo número 17/11/17 sustituye al Acuerdo número 279, el cual a su vez es sustituido por el Acuerdo número 18/11/18 de la Secretaría de Educación Pública (SEP), que se encuentra vigente a partir de noviembre de 2018.

El lineamiento quinto del Acuerdo 18/11/18 (2018) establece los créditos académicos que se requieren para alcanzar un título de nivel superior en México, mientras el lineamiento séptimo del Acuerdo señala las horas de aprendizaje bajo conducción de un académico que debe contemplar la modalidad escolar. Aquí se plantea un resumen de los dos artículos diferenciando el nivel:

- Técnico superior universitario o profesional asociado: 180 créditos y 1440 horas.
- Licenciatura 300 créditos y 2400 horas.
- Especialidad: 45 créditos y 180 horas.
- Maestría: 75 créditos y 300 horas.
- Doctorado: 150 créditos y 150 horas.

Con nivel técnico superior universitario y profesional asociado no se puede estudiar posgrado en México, ya que son carreras terminales. Después de la licenciatura se cursan los estudios de posgrado, donde se aprecia que una especialidad equivale al 60% de los créditos de una maestría y para alcanzar un doctorado se requiere contar con especialidad y con 105 créditos académicos adicionales o contar con maestría más 75 créditos. Desde hace algunos años algunos programas doctorales se pueden cursar desde nivel licenciatura, pero al menos estudian un año adicional o los créditos académicos correspondientes a la maestría.

El lineamiento sexto del Acuerdo número 18/11/18 (2018) estipula las tres modalidades de estudio permitidas en nivel superior: escolar, no escolarizada y mixta, mientras que el lineamiento séptimo del Acuerdo las define:

- I. Modalidad escolar: se caracteriza por desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje principalmente en las Instalaciones y, en su caso Instalaciones

especiales de los Particulares, con coincidencias espaciales y temporales entre alumnos y personal académico

II. Modalidad no escolarizada: se caracteriza porque el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, se lleva a cabo a través de una Plataforma tecnológica educativa, medios electrónicos o mediante procesos autónomos de aprendizaje y/o con apoyos didácticos...En esta modalidad, el número de horas propuestas en el Plan de estudio bajo conducción de un académico equivalen como máximo al 40% de las señaladas en la fracción que antecede.

Del lineamiento décimo el Acuerdo 18/11/18 (2018) se infiere que existen siete opciones educativas que presenta el nivel superior en México: 1) Modalidad escolar; 2) Modalidad no escolarizada, presenta tres clases o grupos: a) En línea o virtual; b) A distancia o abierta; c) Certificación por examen; y 3) Modalidad mixta, compuesta por tres clases: a) En línea o virtual; b) A distancia o abierta; y c) Dual. Al respecto, Villalobos López señala sobre el tema:

A manera de resumen, la modalidad escolarizada se caracteriza por 100% de horas en clase con docente, la modalidad mixta puede contener mediación docente del 41% al 99% de las horas establecidas en los programas y la modalidad no escolarizada contiene mediación docente de un máximo de 40% de las horas de estudio (2020, p. 13).

3. INFORMACIÓN CUANTITATIVA DE POSGRADO EN MÉXICO

Para presentar la información de posgrado en México, se preparó el Cuadro 1, el cual está dividido en universidades públicas y particulares, con cada uno de sus niveles que lo componen, señalando si pertenecen a la modalidad escolarizada o no escolarizada.

Cuadro 1. Alumnos de Posgrado en México 2010-2022											
	Total	Maestría	U. Públicas		U. Particulares		Docto-	U. Públicas		U. Particulares	
Año	Posgrado	Especial.	Escolariz	No Esc	Escolariz	No Esco	rado	Escola	NoEsc	Escola	No Esco
2010	229,296	205,470	86,662	9,828	88,865	20,115	23,826	15,123	715	5,747	2,241
2011	251,003	224,425	87,446	12,456	97,657	26,866	26,578	15,852	560	7,270	2,896
2012	276,267	246,028	92,457	15,121	110,381	28,069	30,239	17,594	401	8,495	3,749
2013	283,252	251,240	94,800	16,821	107,868	31,751	32,012	18,159	428	9,032	4,393
2014	294,584	258,498	No disponible				36,086	No disponible			
2015	313,997	274,858	97,837	16,048	107,892	53,081	39,139	22,059	491	9,305	7,284
2016	328,430	289,660	No disponible				38,770	No disponible			

2017	334,109	294,661	No disponible				39,448	No disponible			
2018	351,932	308,188	No disponible				43,744	No disponible			
2019	361,267	315,218	95,668	18,481	111,831	89,238	46,049	24,224	1,138	9,099	11,588
2020	384,614	334,183	96,561	19,071	116,389	102,162	50,431	24,914	1,300	10,154	14,063
2021	403,312	351,444	96,528	22,655	107,771	124,490	51,868	25,210	1,631	9,579	15,448
2022	421,668	365,447	101,984	23,592	99,909	139,962	56,221	25,973	1,498	9,934	18,816

Fuente: Elaboración propia. Con datos Secretaría de Educación Pública: Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE) Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa-SIGED. No hay información completa de algunos años.

Se aprecia que en 2010 existían 229,296 alumnos de posgrado en México, incrementándose a 421,668 estudiantes para el año 2022, creciendo la matrícula en 83.9%, lo cual promedia 6.4% de 2010 a 2022. También se puede inferir que el 49% de la matrícula de posgrado en 2010 cursaba sus estudios en universidades públicas en 2010, bajando el porcentaje hasta 36.3% para 2022; en caso inverso, las universidades particulares tenían al 51% del alumnado en 2010, pasando al 63.7% en 2020, con lo cual se aprecia el ritmo continuo de avance de las universidades privadas con respecto al nivel de posgrado. Lo que quiere decir, que 2 de cada 3 estudiantes de posgrado en México están matriculados en instituciones de enseñanza superior particulares.

El incremento de la matrícula de posgrado en instituciones particulares obedece a tres razones fundamentales: 1. Abren más períodos de inscripción que las escuelas públicas (al menos tres o cuatro períodos al año); 2. Gran parte de los posgrados, sobre todo de ciencias sociales, corresponden a tipos de estudio profesional y no de investigación; y 3. Algunos posgrados cursados en instituciones particulares (sobre todo especialidades y maestrías), presentan titulación cero o automática, donde no se requiere hacer tesis ni examen de grado, además que cuentan con muchas más formas de titulación.

En 2010 se tenían 32,899 alumnos de posgrado que cursaban modalidad no escolarizada (el 14.3% del total), mientras que para 2022 se registró una matrícula de 183,868 estudiantes de posgrado (43.6% del total), lo que dejar ver un incremento muy notable en alumnado de modalidad no escolarizada. Cómo va la tendencia, no sería nada raro que en unos años se concentrara más de la mitad del total en la modalidad no escolarizada.

En el año 2010 estaban matriculados 20,115 estudiantes cursando especialidad o maestría en modalidad no escolarizada en universidades particulares, pasando a 139,962 alumnos en 2022, lo cual nos habla que la matrícula creció 6 veces más en el lapso de 13 años en modalidad no escolarizada de instituciones superiores privadas. En doctorado, la matrícula total creció en 136% de 2010 a 2022.

De los anuarios estadísticos anuales de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2022), se presentan las siguientes observaciones de las universidades públicas en el lapso de 3 años (ciclo escolar 2018-2019 y 2021-2022):

- En especialidad se registra un decremento muy marcado del 42.9% en el trienio, presentando menos de 20 mil alumnos. La caída cuantiosa de la especialidad corresponde a la modalidad escolarizada, la no escolarizada crece 13% en el período.
- En maestría se registra un crecimiento notable de 30.5% en el trienio, lo cual nos habla de cierto ‘desdén’ por la especialidad a favor de los estudios de maestría, presentando en este nivel crecimiento durante el trienio en las dos modalidades (escolarizada y no escolarizada).
- En el doctorado hay caída sustancial del 55% en el trienio, llegando en el año 2022 a poco más de 11 mil alumnos. El decremento de los alumnos inscritos al nivel doctoral se presenta solo en la modalidad escolarizada, creciendo en modalidad no escolarizada 32% en el trienio.

Siguiendo con información de la ANUIES (2022), se señalan algunos comentarios del nivel educativo de posgrado que se presentan de acuerdo a los ciclos escolares de 108-2019 y 2021-2022, relativos a las universidades particulares:

- La especialidad presenta un incremento del 105.8% en el trienio, pasando de representar 6.6% en 2019 a 11.6% de los estudios de posgrado en 2022, donde la modalidad no escolarizada es la que presenta gran dinamismo.
- En maestría se presenta un crecimiento de 8.9% de 2019 a 2022, presentando notable caída en la modalidad escolarizada, que se compensa con el crecimiento de la modalidad no escolarizada.
- El nivel doctoral registró registro en el trienio un crecimiento de 116.6%, presentando gran dinamismo en modalidad escolarizada, aunque también creció la modalidad no escolarizada.

4. POSGRADOS MODALIDAD NO ESCOLARIZADA EN MÉXICO

En el ciclo escolar 2021-2022 se matricularon 183,868 estudiantes en el posgrado modalidad no escolarizada, de los cuales 25,150 alumnos se inscribieron a escuelas públicas (13.7% del total) y 158,718 en escuelas particulares (86.3%), de éstos últimos:

6,999 alumnos cursaban especialidad (4.4%); 132,903 maestría (83.7%); y 18,816 doctorado (11.9%).

De los 132,903 alumnos de la maestría en modalidad no escolarizada del ciclo escolar 2021-2022, se retoman algunos comentarios basados en la información de la ANUIES (2022), sobre las universidades con el mayor número de estudiantes:

- TEC Milenio: 11,823 alumnos (8.9% del total), en los dos años anteriores estaba ubicado en cuarta posición, pasando al primero en 2022.
- Universidad Tecnológica de México (UNITEC): 11,523 alumnos (8.7% del total), dos años antes estaba en tercera posición y conserva el segundo sitio desde el año pasado.
- Universidad del Valle de México (UVM): 11,396 alumnos (8.6% del total), en años anteriores ocupaba el liderato de matrícula, pero este año pasa a la tercera posición.
- Instituto de Estudios Universitarios (IEU): 9,520 alumnos (7.2% del total), dos años antes se ubicaba en segundo sitio, el año pasado en tercero y este año en cuarto lugar.
- Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI): 5,742 alumnos (4.3% del total), conserva su posición y no crece ni pierde.
- UNIR México: 5,688 alumnos (4.3% del total), dos años antes en undécimo sitio, el año pasado se acerca al séptimo y este año logra la sexta posición.
- Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID): 4,561 alumnos (3.4% del total), dos años antes en quinto, el año pasado en sexto y ahora en séptimo sitio.
- Universidad Génesis: 2,867 alumnos (2.2% del total), no aparecía en las primeras posiciones en años anteriores y ahora ocupa la octava posición.
- Universidad Latinoamericana (ULA): 2,852 alumnos (2.1%), los dos años anteriores se ubicaba en octava posición y pasa al noveno en este año.
- Innovación para la Excelencia Profesional (IEXPRO): 2,770 alumnos (2.1%), no aparecía en las primeras posiciones en años anteriores y en 2022 se posiciona en décimo lugar.
- Las diez anteriores universidades suman a 68,742 alumnos del nivel de maestría en México, lo que significa el 51.7% de todos los alumnos matriculados en modalidad no escolarizada. Uno de cada 2 alumnos de maestría está inscrito en estas 10 universidades particulares.
- Es de hacer notar que Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC) y el Centro Universitario ETAC año tras año fueron

perdiendo sus posiciones dentro de las 10 universidades que más alumnos tenían en modalidad no escolarizada.

En las universidades particulares, en modalidad no escolarizada referida al programa doctoral en México, se registraron 11,588 alumnos en el ciclo escolar 2018-2019 (ANUIES, 2022), presentándose 18,816 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022, lo que significa una expansión del 62.4% de 2019 a 2022. De la última cifra, éstas son las instituciones que más alumnos concentran en el último ciclo escolar:

- Instituto Universitario Contemporáneo de las Américas (ICLAM): 1,300 alumnos (6.9%). Hace tres años no contaba con antecedentes en los anuarios de ANUIES.
- Universidad Benito Juárez García (UBJOnline): 1,294 estudiantes (6.9%), dos años antes no aparecía en primeros sitios, octavo el año pasado y este año es segundo lugar.
- Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI): 1,146 alumnos (6.1%), era sexta posición hace dos años, el año pasado ocupa la punta y ahora está en tercer puesto.
- Universidad IEXPRO: 1,037 alumnos (5.5%), siendo primer sitio hace dos años, el año pasado tercero y ahora se ubica en cuarto sitio.
- Universidad Contemporánea de las Américas (UNICLA): 721 alumnos (3.8%), dos años atrás ocupaba la quinta posición, misma que mantiene en la actualidad.
- Universidad Santander (UNISANT): 670 alumnos (3.6%), se mantiene estable desde el anterior en la misma posición.
- Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminológicas (CESCIJUC): 654 alumnos (3.5%), dos años pasados se ubicaba en tercera posición, el año anterior en quinto y ahora pasa a posición siete. Decayendo año tras año.
- Centro Universitario ETAC: 637 alumnos (3.4%), no figuraba en las primeras posiciones en años anteriores y ahora se ubica en posición ocho.
- Las 8 universidades mencionadas absorben al 39.6% de los alumnos que están inscritos en doctorado de modalidad no escolarizada en universidades privadas. Lo que significa que cada 2 de 5 alumnos estudian en alguna de estas 8 universidades.

Centro de Estudios Universitarios de Baja California (CEUBC) y Universidad Cuauhtémoc se ubicaban dentro de los primeros ocho lugares en años anteriores, ahora ya no aparecen en las primeras posiciones.

Para terminar este apartado, muy pocos programas de las universidades particulares están reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (ahora denominado Sistema nacional de Posgrados de CONACYT), encontrándose únicamente

estos: 45 programas del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM); 25 programas de la Universidad Iberoamericana; 6 programas de medicina de la Universidad de Monterrey (UEM); 6 doctorados en medicina de la Universidad Américas Puebla (UDLAP); 5 programas de la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG); 4 programas en medicina de la Universidad La Salle; y una maestría del Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM).

Como se observa, todas estas universidades particulares son las de más prestigio en el país, por lo tanto, sus cuotas y colegiaturas son de las de alta cuantía. Por algún lado dicen que ‘la calidad cuesta’ y en este caso, queda perfectamente aplicada la frase.

4.1 Doctorados en línea que se ofrecen en México

De acuerdo con Pierre Bordieu (1976; citado por López, 2018, p. 96-97) el título de doctor es una credencial que premia la trayectoria académica, pero no el desempeño profesional de actividades profesionales aplicadas, donde la carrera del investigador no se encuentra sujeta a conseguir un puesto o cargo directivo, sino en pertenecer a una red que conlleve el reconocimiento de sus pares o compañeros.

En años anteriores en México, todos los doctorados nacionales e internacionales requerían la presentación de una tesis y el respectivo examen de grado ante sinodales, pero ahora en algunos programas doctorales de tipo profesional existen otras formas de titulación variadas, como ejemplo: en la Universidad de España y México (UEM, 2022) en sus dos doctorados (educación y derecho) se cuenta con titulación automática o cero, donde no se requiere presentar tesis ni defensa en examen ante tribunal, caso en el que también se encuentra el Instituto de Estudios Superiores para la Competitividad y el Desarrollo de América (IESCDA, 2019), en sus dos doctorados (en alta dirección y en educación) que también cuentan con titulación automática.

La Universidad Santander (UNISANT, 2023) en sus cuatro doctorados que ofrece, cuenta con trece opciones para la titulación doctoral: 1) Tesis doctoral; 2) Reporte de trabajo en el campo profesional; 3) Curso de titulación; 4) Por promedio; 5) Publicación de un libro; 6) Participación como ponente en eventos internacionales; 7) Publicación en revista arbitrada; 8) Demostración de competencias docentes frente a grupo; 9) Participar en un cuerpo académico de investigación; 10) Creación o evaluación y actualización de un diseño curricular; 11) Profesional adjunto; 12) Desarrollo de proyectos innovadores; y 13) Aplicación de examen global de conocimientos.

La Universidad de Baja California (UBC, 2023), presenta diez modalidades para la titulación del doctorado: 1) Tesis doctoral; 2) Estancia de investigación; 3) Estudios de posdoctorado; 4) Excelencia académica o promedio; 5) Créditos académicos posdoctorales; 6) Publicación de artículo científico; 7) Publicación de obra científica; 8) Ponencia de artículo científico; 9) Examen de grado científico; y 10) Examen de competencia investigativa. Siendo la segunda universidad mexicana que más opciones de titulación doctoral presenta.

En general, aparte de la tesis de grado doctoral, existen cuatro formas para la obtención del título doctoral: 1) Excelencia académica o promedio escolar, donde se requiere obtener 9.0 como media en las materias de que conste el programa, no haber reprobado ninguna materia y no desfasarse en el tiempo de estudios; 2) Cursar estudios de posdoctorado cuando cuentan las universidades con ese nivel de estudios; 3) Publicación de un libro que cuente con ISBN o con artículo publicado en revista arbitrada e indexada con ISSN; y 4) Presentar un examen de conocimientos generales.

La mayoría de doctorados en México se cursan en un lapso de dos años, aunque algunos toman hasta tres años para su conclusión de la parte académica, o también se presentan casos que se completan las materias en 4 cuatrimestres como plazo mínimo (16 meses). El siguiente cuadro muestra algunos de los programas de doctorado en línea para los que se solicitó información sobre costes, asignaturas y duración.

Cuadro 2. Cosos y Duración de los Programas de Doctorado en Línea: México 2022

Universidad	Tema	Meses	Materia	Costo	Título	Total
Con información a septiembre de 2022						
Instituto de Especialización para Ejecutivos (IEE)	Fiscal	24	16	216,000	28,000	244,000
U. Tecnológica Latinoamericana Línea (UTEL, 2021)	Derecho	16	16	163,560	0	163,560
Facultad Judicial de Derecho Tributario (2019)	Derecho	24	18	88,676	30,000	118,676
U. Virtual de Guanajuato (UVEG, 2021)	Innovación	26-36	17	107,598	3,360	110,958
Universidad IUS Semper (2022)	Derecho	24	16	61,560	35,000	96,560
Universidad Abierta de Tlaxcala (2022)	Derecho	24	20	47,960	30,000	77,960
Universidad IEXPRO (2020)	Desa.Huma.	16	16	32,822	26,800	59,502
U. Virtual del Estado de Michoacán (UNIVIM, 2020)	Polí.Públi.	21	21	49,471	15,123	64,599
U. Contemporánea de las Américas (UNICLA, 2021)	Fiscal	16	12	26,000	19,000	45,000
Centro de Estudios de Posgrado (CEP, 2022)	Anticorrupt.	14	14	30,600	32,000	62,600
Con información de principios de 2021						
Universidad de España (UNES)	Fiscal	26	26	143,000	36,450	179,450
Universidad de Baja California (UBC)	Pobreza	24	12	108,600	30,000	138,600

Instituto Universitario Veracruzano (IUV)	Admon.	26	14	118,872	-	+Título
Instituto de Estudios Universitarios (IEU)	Admmon.	24	12	123,189	0	123,189
Universidad Santander (UNISANT)	Educación	24	16	78,000	30,000	118,000
Universidad Abierta de San Luis	Educación	24	12	89,090	16,500	105,590
U. Desarrollo Empresarial-Pedagógico (UNIVDEP)	Educación	20	20	73,000	22,000	95,000
U. Cooperación Internacional México (UCI-México)	Admon.	24-32	14	102,180	10,000	112,180
U. Centro Pana. de Estudios Superiores (UNICEPES)	Proyectos	24	12	79,571	22,000	101,571
Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas	Derecho	12-16	12	24,000	33,000	57,000

Fuente: Elaboración propia, solicitando información directamente y otra información de los portales de cada una de las universidades. Todos los planes presentados incluyen descuentos, que oscilan entre el 20% y el 40%.

El Centro de Estudios Superiores en Ciencias Jurídicas y Criminalística (CESCIJUC) es un caso especial que ofrece doctorados con terminación de 12 a 16 meses, el costo del programa académico de 12 materias es de 24 mil pesos y anuncia que el costo de titulación mediante tesis es de 33 mil pesos, lo que debería sumar 57 mil pesos en total. Su gran problema es que al registrar la tesis ponen ‘trabas’, generando un proceso desgastante, por lo cual todos sus empleados ‘sugieren’ cursar el posgrado que ofrecen ahí, el cual tiene duración de doce meses y costo de otros 24 mil pesos, pero mediante esta modalidad la titulación tiene un costo de 43 mil pesos, lo que sumando nos da un total de 91 mil pesos, que adicionalmente piden al candidato a doctor impartir clases gratuitas durante un cuatrimestre.

Por su parte, las instituciones más prestigiadas de las universidades particulares, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) no ofrecen doctorados en línea. También se recabó información sobre los siguientes doctorados en estas instituciones: Universidad Maya de Chiapas; Centro Carbonell Online de Ciudad de México; y Facultad Libre de Derecho de Chiapas.

También se solicitó información a cuatro universidades estadounidenses que ofrecen programas doctorales en línea en México, las cuales no están reconocidas en sus estados de registro y por lo tanto no se puede regularizar el grado de doctor en nuestro país, ya que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no lo permite. Estas son las universidades

- American Andragogy University (AAU, 2022): con sede en Hawai, Estados Unidos, sus programas de doctorado duran entre 12 y 18 meses, el costo total de la colegiatura

es de 7 mil dólares, pero con un descuento lo ofrecían en México en mil 500 dólares (equivale a 30 mil pesos, con tipo de cambio de 20 pesos por dólar).

- Atlantic International University (AIU, 2022): con sede en Hawai, Estados Unidos, los doctorados se cursan en 24 meses o menos (dependiendo del tiempo disponible del alumno), con un costo de 9,000 dólares, ofreciendo un descuento pero no especificando el monto.
- Tecana American University (TAU, 2022): con sede en Florida, EE.UU., ofrece doctorados online que duran entre 12 y 18 meses, en los que el alumno puede acreditar asignaturas previas de otros doctorados. El costo total es de 5,900 dólares, incluyendo el diploma (equivalente a 118,000 pesos).
- UNICLAU Laude International Christian University (2021): ubicada en Florida, Estados Unidos, también ofrece programas de doctorado que constan de 14 materias y se cursan en 12 meses. El costo de la colegiatura más el diplomado se ofrece con un descuento de 1,865 dólares (37,300 pesos).

6. CONCLUSIONES

En lo que se refiere al objetivo planteado y a las tres preguntas planteadas en la Introducción, se llega a las siguientes conclusiones en este artículo.

1. La primera universidad mexicana que contempla y ofrece programas de posgrado es la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) desde 1932, el Instituto Politécnico Nacional contempla programas de posgrado desde su nacimiento en 1936. De 1984 a 1991 se ordenan, se clasifican y se califican los posgrados en el país, realizándose los análisis previos en estos años, hasta que al principio de los noventa el CONACYT implementa el Programa Nacional de Posgrados de Calidad.

2. En 1970 se contaba con menos de 6 mil alumnos en todos los posgrados nacionales, llegando en 2010 a poco más de 229 mil alumnos y en 2022 se alcanzó la cifra de casi 422 mil estudiantes inscritos en posgrados de México, apreciando en un lapso de medio siglo un crecimiento extraordinario de la matrícula de posgrado nacional. En la actualidad, dos de cada tres estudiantes de posgrado en el país, están matriculados en instituciones de educación superior particular. En 2010, de los alumnos totales de posgrado, el 14.3% estaban inscritos en modalidad no escolarizada, representando en 2022 el 43.6% del total de alumnos de posgrado, llegando a tener este subsistema 183,868 alumnos en el último ciclo escolar. Al igual que en los posgrados en general, también en

el subsistema de educación no escolarizada (distancia, en línea) la mayoría de alumnos estudian en universidades particulares.

3. De los 132,903 alumnos que cursan maestría en modalidad no escolarizada del ciclo escolar 2021-2022, TEC Mileno concentra al 8.9% del alumnado; UNITEC al 8.7%; UVM al 8.6%; IEU al 7.2%; UNINI y UNIR México al 4.3% cada una; UNID al 3.4%; Universidad Génesis al 2.2%; IEXPRO y ULA al 2.1% cada una. Las diez universidades mencionadas concentran al 51.7% del total de alumnado de maestría en modalidad no escolarizada. De los 11,588 alumnos inscritos en programas doctorales en modalidad no escolarizada en el ciclo 2021-2022, Instituto Universitario Contemporánea de las Américas y Universidad Benito Juárez absorbe cada una al 6.9%; UNINI al 6.1%; IEXPRO al 5.5%; UNICLA al 3.8%; UNISANT al 3.6%; CESCJUC al 3.5%; y ETAC al 3.4%. Estas ocho universidades concentran al 39.6% de la matrícula de doctorado en modalidad no escolarizada del país.

En cuanto a las modalidades de titulación del doctorado, UNISANT presenta 13 alternativas u opciones para alcanzar el título doctoral, mientras UBC presenta 10 modalidades para titulación, convirtiéndose en las universidades que más opciones de titulación contemplan en México. Aparte de la tesis de grado doctoral, se identificaron otras cuatro formas de titulación más utilizadas: 1) Excelencia académica (promedio de 9.0); 2) Posdoctorado; 3) Publicación artículos en revistas arbitradas e indexadas o libros; 4) Examen general de conocimientos.

Una vez respondidas las tres cuestiones, en un futuro se trataría de ubicar otro trabajo que resalte otros relativos a los posgrados, como pueden ser: género de los estudiantes de posgrado, profesión de los alumnos, lugar geográfico de las sedes de las universidades, edad de los alumnos y muchas otras características más.

REFERENCIAS

Acuerdo número 18/11/18. Diario Oficial de la Federación de México, 27 de noviembre de 2018.

https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5544816&fecha=27/11/2018

Álvarez Mendiola, G. (2002). La calidad y la innovación en los posgrados. *Revista de la Educación Superior*, 31 (124), 31-45. <http://publicaciones.anuies.mx/revista/124>

- American Andragogy University (2022). *Plan de estudios doctorados*.
<https://www.aauniv.com/s/doctorados-online/>
- Arredondo Galván, V. & Pérez Rivera, G. & Morán Oviedo, P. (2006). Políticas de posgrado en México. *Reencuentro*, (45), 1-23.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34004509.pdf>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2022). *Anuarios estadísticos de educación superior. Ciclos escolares 2019-2020, 2020-2021 y 2021-2022*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Atlantic International University (2022). *Programas de nivel doctorado*.
<https://www.aiu.edu/es/programas-de-nivel-doctorado/>
- Carrero Puerto, M. (2018). *¿Qué es el efecto Mateo?* Blog La mente es maravillosa. Publicado 26 de noviembre de 2018. <https://lamenteesmaravillosa.com/que-es-el-efecto-mateo/>
- Centro de Estudios de Posgrado (2022). *Doctorado en anticorrupción y sistema de justicia*.<https://cpoegrado.edu.mx/doctorado-en-anticorrupcion-y-sistema-de-justicia/>
- Facultad Judicial de Derecho Tributario (2019). Doctorado en derecho tributario.
<https://facultadjudicial.edu.mx/doctorado-derecho-tributario.html>
- Galván Ruiz, M. (2008). Desarrollo socioeconómico y científico de México. De los años 40 a la actualidad. En coord. Lozano Guzmán, A.: *Apuntes sobre educación superior e investigación en los últimos 50 años*. CONCYTEQ, pp. 14-20.
<http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2017-06-472.pdf>
- García Escalante, J. (2008). Un viaje por el desempeño caótico de las instituciones educativas en México. En coord. Lozano Guzmán, A.: *Apuntes sobre educación superior e investigación en los últimos 50 años*. CONCYTEQ, pp. 21-27.
<http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2017-06-472.pdf>
- García Garduño, J. (1994). Criterios para el diseño de un sistema institucional de indicadores de calidad de posgrado. *Revista Latinoamericana de Estudios*, 24 (1-

2), 145-161. https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1991_2000/r_texto/t_1994_1-2_07.pdf

Instituto de Estudios Superiores para la Competitividad y el Desarrollo de América (2019). *Oferta educativa*. <https://iescda.edu.mx/#>

Lee Orantes, F. & Torres Acosta, A. (2008). Evolución del posgrado en México: Doctorado en ingeniería. En coord. Lozano Guzmán, A.: *Apuntes sobre educación superior e investigación en los últimos 50 años*. CONCYTEQ, pp. 41-46. <http://www.concyteq.edu.mx/concyteq/uploads/publicacionArchivo/2017-06-472.pdf>

Ley General de Educación (2019). Diario Oficial de la Federación de México, 30 de septiembre 2019. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/1/images/ley_general_educacion_4t.pdf

López Jiménez, J. (2018). *La formación de investigadores en ciencias sociales: los posgrados de calidad y la experiencia de los estudiantes*. UAEM: Tesis de maestría. <http://148.218.65.90/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/398/LOJAML17T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mireles Vargas, O. (2008). Políticas de evaluación de calidad del posgrado en México: breve recuento de las últimas dos décadas. *Revista Calidad en la Educación*. (29), 242-257. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/196>

Moreno Castañeda, M. (2015). La educación superior a distancia en México. Una propuesta para su análisis histórico. En coord. Zubieta García, J. & Rama Vitale, C.: *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*. UNAM, p. 3-16. https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta_Educacion_distancia.pdf

Padilla Magaña, R. & Barrón Tirado, C. (2013). Políticas de acreditación y calidad en el posgrado. Homogeneizar la diferencia. En coord. Barrón Tirado, C. & Valenzuela Ojeda, G. *El posgrado: Programas y prácticas*. IISUE, pp. 11-40. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2014/10/El-posgrado-pdf.pdf#page=10>

- Rivas Tovar, L. (2016). *Estructura orgánica de la SEP y la ubicación estructural del IPN (1974-2016)*.
https://www.researchgate.net/publication/301558930_Estructura_organica_de_la_SEP_y_la_ubicacion_estructural_del_IPN_1974-2016
- Ruiz Gutiérrez, R. & Argueta, Arturo & Corrales Burgueño, V. & Martínez González, A. (2006). *Los estudios de posgrado en México: diagnóstico y perspectivas*. IESALC.
https://www.researchgate.net/publication/44838669_Los_Estudios_de_posgrado_en_Mexico_diagnostico_y_perspectivas
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Sistema interactivo de consulta de estadística educativa*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (DGPPyEE). <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- Tecana American University (2022). Los estudios de doctorado y la investigación.
<https://tauniversity.org/los-estudios-de-doctorado-y-la-investigacion-en-tecana-american-university>
- Tinajero Villavicencio, G. (2005). Una década de acreditación de programas de posgrado: 1991-2001. *Revista de Educación Superior*. 34-1 (133), 111-124.
<http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v34n133/0185-2760-resu-34-133-107.pdf>
- Torres León, M. & López Enríquez, C. (2015). Modalidades, sistemas y opciones educativas en México, ¿es posible un acuerdo de bases conceptuales? En coord. Zubieta García, J. & Rama Vitale, C.: *La educación a distancia en México. Una nueva realidad universitaria*. UNAM, p. 17-32.
https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/18-nov-Zubieta_Educacion_distancia.pdf
- UNICLAU Laude International Christian University (2021). *Doctorados*.
<https://www.uniclaulaude.com/facultadcienciassociales>
- Universidad Abierta de Tlaxcala (2022). *Oferta educativa*. <https://universidadabierta-modulopuebla.com/ofertaeducativa.html>
- Universidad Contemporánea de las Américas (2021). *Doctorados*.
<https://unicla.edu.mx/doctorados-michoacan/>
- Universidad de Baja California (2023). *Oferta educativa*. Publicado 13 de septiembre de 2018. <https://ubc.edu.mx/modalidades/virtual/>

- Universidad de España y México (2022). *Doctorados con RVOE SEP*.
<https://uem.edu.mx/doctorados/>
- Universidad de México (2023). *Doctorado en administración pública*
<https://udm.edu.mx/oferta-educativa/doctorado-en-administracion-publica/>
- Universidad IEXPRO (2020). *Doctorado en desarrollo humano*.
https://universidadipro.edu.mx/home/index.php?option=com_quix&view=pag&id=9&preview=true&layout=iframe&tmpl=component
- Universidad IUS Semper (2022). *Doctorados en derecho*.
<https://iussemper.edu.mx/doctorados>
- Universidad Santander (2023). *Oferta Académica*. <https://unisant.edu.mx/#>
- Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea (2021). *Doctorados en línea UTEL*.
<https://uteluniversidad.mx/s/td/doctorados-en-linea-utel.html>
- Universidad Virtual del Estado de Guanajuato (2021). *Departamento de Investigación y Posgrado*. <https://uveg.edu.mx/index.php/es/component/content/category/22-doctorados>
- Villalobos López, A. (2020). *Universidades en línea en México, una visión económica*. MPRA Paper. University Library of Munich, pp. 43. <https://mpa.ub.uni-muenchen.de/104480/>
- Yáñez Rivas, V. (2016). *Factores asociados al empleo de los posgraduados en México: El caso de los egresados de programas de doctorado*. Tesis doctoral CIDE.
<http://repositorio-digital.cide.edu/handle/11651/653>