

Desigualdad y deserción escolar en México, Ecuador, España y Argentina:

ópticas sobre aprendizaje,
inequidad, tutorías,
derechos humanos y evaluación

Coordinadores

Jorge Alfredo Lera Mejía
Daniel Cantú Cervantes
Arturo Amaya Amaya

**Desigualdad y deserción escolar
en México, Ecuador, España
y Argentina: ópticas sobre
aprendizaje, inequidad, tutorías,
derechos humanos y evaluación**

Desigualdad y deserción escolar en México, Ecuador, España y Argentina: ópticas sobre aprendizaje, inequidad, tutorías, derechos humanos y evaluación /Jorge Alfredo Lera Mejía, Daniel Cantú Cervantes, Arturo Amaya Amaya coordinadores .—Cd. Victoria, Tamaulipas : Universidad Autónoma de Tamaulipas ; Ciudad de México : Editorial Fontamara , 2026.

229 págs. ; 17 x 23 cm

Educación, investigación, presentaciones, temas relacionados

LC: LC145.8 D4.7 2026

DEWEY: 780.7 YPJ

Universidad Autónoma de Tamaulipas
Matamoros SN, Zona Centro
Ciudad Victoria, Tamaulipas C.P. 87000
D. R. © 2026

Consejo de Publicaciones UAT
Centro Universitario Victoria
Centro de Gestión del Conocimiento. Segundo Piso
Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. C.P. 87149
Tel. (52) 834 3181-800 • extensión: 2905
cpublicaciones@uat.edu.mx • www.uat.edu.mx • https://libros.uat.edu.mx/

Libro aprobado por el Consejo de Publicaciones UAT
ISBN UAT: 978-970-96315-2-4

Editorial Fontamara, S.A. de C.V.
Av. Hidalgo No. 47-B, Colonia Del Carmen
Alcaldía de Coyoacán, 04100, CDMX, México
Tels. 555659-7117 y 555659-7978
contacto@fontamara.com.mx • coedicion@fontamara.com.mx • www.fontamara.com.mx
ISBN Fontamara: 978-968-9729-66-2

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra incluido el diseño tipográfico y de portada, sea cual fuera el medio, electrónico o mecánico, sin el consentimiento del Consejo de Publicaciones UAT.
Libro digital

Esta obra y sus capítulos fueron sometidos a una revisión de pares a doble ciego, la cual fue realizada por especialistas pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Asimismo, fueron aprobados para su publicación por el Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Comité Interno de la editorial Fontamara.



Desigualdad y deserción escolar en México, Ecuador, España y Argentina: ópticas sobre aprendizaje, inequidad, tutorías, derechos humanos y evaluación

Coordinadores:

Jorge Alfredo Lera Mejía

Daniel Cantú Cervantes

Arturo Amaya Amaya



MVZ MC Dámaso Leonardo Anaya Alvarado
PRESIDENTE

Dra. Evelia Reséndiz Balderas
VICEPRESIDENTA

Dra. Dora María Lladó Lárraga
SECRETARIA TÉCNICA

Mtro. Eduardo García Fuentes
VOCAL

Dra. Rosa Issel Acosta González
VOCAL

CP Jesús Francisco Castillo Cedillo
VOCAL

MVZ Rogelio de Jesús Ramírez Flores
VOCAL

Comité Editorial del Consejo de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

Dra. Lourdes Arizpe Slogher • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Amalio Blanco** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dra. Rosalba Casas Guerrero** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Francisco Díaz Bretones** • Universidad de Granada, España | **Dr. Rolando Díaz Lowing** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Manuel Fernández Ríos** • Universidad Autónoma de Madrid, España | **Dr. Manuel Fernández Navarro** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dra. Juana Juárez Romero** • Universidad Autónoma Metropolitana, México | **Dr. Manuel Marín Sánchez** • Universidad de Sevilla, España | **Dr. Cervando Martínez** • University of Texas at San Antonio, E.U.A. | **Dr. Darío Páez** • Universidad del País Vasco, España | **Dra. María Cristina Puga Espinosa** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. Luis Arturo Rivas Tovar** • Instituto Politécnico Nacional, México | **Dr. Aroldo Rodrigues** • University of California at Fresno, E.U.A. | **Dr. José Manuel Valenzuela Arce** • Colegio de la Frontera Norte, México | **Dra. Margarita Velázquez Gutiérrez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dr. José Manuel Sabucedo Cameselle** • Universidad de Santiago de Compostela, España | **Dr. Alessandro Soares da Silva** • Universidad de São Paulo, Brasil | **Dr. Akexandre Dorna** • Universidad de CAEN, Francia | **Dr. Ismael Vidales Delgado** • Universidad Regiomontana, México | **Dr. José Francisco Zúñiga García** • Universidad de Granada, España | **Dr. Bernardo Jiménez** • Universidad de Guadalajara, México | **Dr. Juan Enrique Marciano Medina** • Universidad de Puerto Rico-Humacao | **Dra. Ursula Oswald** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Arq. Carlos Mario Yori** • Universidad Nacional de Colombia | **Arq. Walter Debenedetti** • Universidad de Patrimonio, Colonia, Uruguay | **Dr. Andrés Piqueras** • Universitat Jaume I, Valencia, España | **Dra. Yolanda Troyano Rodríguez** • Universidad de Sevilla, España | **Dra. María Lucero Guzmán Jiménez** • Universidad Nacional Autónoma de México | **Dra. Patricia González Aldea** • Universidad Carlos III de Madrid, España | **Dr. Marcelo Urra** • Revista Latinoamericana de Psicología Social | **Dr. Rubén Ardila** • Universidad Nacional de Colombia | **Dr. Jorge Gissi** • Pontificia Universidad Católica de Chile | **Dr. Julio F. Villegas †** • Universidad Diego Portales, Chile | **Ángel Bonifaz Ezeta †** • Universidad Nacional Autónoma de México

Índice

Prólogo	9
Introducción	11
CAPÍTULO 1 Desigualdad social y educativa poscovid y la deserción escolar mexicana Jorge Alfredo Lera Mejía, Daniel Cantú Cervantes y Juan Enrique Martínez Cantú	15
CAPÍTULO 2 Efecto de la educación en el coeficiente de Gini Luis Alberto Cepeda Villasana y Mariana Santillán Magaña	33
CAPÍTULO 3 Formación ciudadana, abandono escolar en la universidad y pérdida de ciudadanía: un caso de estudio Abimael Bolaños López, María de la Luz Guevara Calderón y Humberto Rubén Dragustinovis Perales	47
CAPÍTULO 4 El impacto del programa de tutorías en la permanencia escolar de los estudiantes de preparatoria Gabriela Alejandra López Rosales y María del Rosario Hernández Fonseca	63
CAPÍTULO 5 Actitud de los estudiantes universitarios respecto al Programa Institucional de Tutorías: el caso de la FCEH María del Rosario Hernández Fonseca, Rodrigo Alejandro Galván Hernández y Hugo Isaías Molina Montalvo	77
CAPÍTULO 6 Evaluación educativa externa, el evaluador y las instituciones de educación superior: formas de impacto para evitar la deserción escolar Xóchithl Guadalupe Rangel Romero	93

CAPÍTULO 7

El derecho a la educación de personas que pertenecen a comunidades indígenas 103

María Taide Garza Guerra, Martha Cecilia Manzano Ortiz y Perla Janeth Charles Gómez

CAPÍTULO 8

Estrategias para el aprendizaje desde la investigación en neurociencia 123

Daniel Cantú Cervantes, Jorge Alfredo Lera Mejía y Arturo Amaya Amaya

CAPÍTULO 9

Hijo de tigre... ¿pintito? La trayectoria laboral de las educadoras foráneas en Zacatecas 133

Zulma Raquel Zeballos Pinto e Iris Selene Hernández Reyes

CAPÍTULO 10

El rezago, abandono y deserción escolar: la desigualdad social y educativa como desafío jurídico en Ecuador 153

Miguel Emilio Félix Romero

CAPÍTULO 11

La escuela abierta como herramienta contra la deserción escolar: caso español 169

Marina Haro Sáez

CAPÍTULO 12

Conocimiento y percepción del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) entre universitarios: un análisis en estudiantes de educación sobre la prevención en dificultades de aprendizaje 185

Jennifer Balade González, Jairo Adrián Hernández y Samuel Delgado Hernández

CAPÍTULO 13

Tutorías como estrategias para la permanencia de estudiantes indígenas en una universidad del norte argentino 195

Mirian Graciela Soto, Adriana Elizabeth Luján y Laura Liliana Rosso

EPÍLOGO

215

Héctor M. Cappello

Prólogo

La desigualdad socioeconómica es uno de los principales obstáculos para una educación equitativa. En muchos países, la falta de recursos, la infraestructura deficiente y la brecha digital limitan el acceso de los sectores más vulnerables a oportunidades educativas de calidad. Esto perpetúa un ciclo de pobreza y exclusión que afecta generaciones enteras. Implementar políticas de equidad educativa, como becas, alimentación escolar y acceso a la tecnología, es crucial para reducir estas disparidades.

La educación es un derecho humano. Sin embargo, en muchas regiones, la discriminación de género, la violencia y la explotación infantil impiden que los niños asistan a la escuela. Por ello, es fundamental reforzar los marcos legales y los programas que garanticen una educación inclusiva, libre de discriminación y violencia.

En este mismo sentido, factores como la pobreza, la necesidad de trabajar desde edades tempranas y la falta de apoyos institucionales y familiares contribuyen a la deserción escolar. La deserción escolar debe abordarse como un problema multifactorial que requiere estrategias integrales, como programas de apoyo financiero para las familias, orientación vocacional y modalidades educativas flexibles que se adapten a distintos contextos.

Este libro se adentra en un análisis profundo de la educación pospandemia en cuatro países, destacando cómo este fenómeno ha desencadenado problemáticas relacionadas con la desigualdad, la violación de los derechos humanos y la deserción escolar, lo que ha atenuado el desarrollo normal de la educación en todos sus niveles. La pandemia impactó en todos los aspectos del sistema educativo, desde la infraestructura hasta las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Los 13 capítulos que componen este libro abordan diversas aristas de la educación pospandemia, desde el ingreso, la permanencia y el egreso de los estudiantes en contextos diversos hasta la implementación de nuevas estrategias pedagógicas orientadas a recuperar el tiempo perdido y cerrar las brechas educativas.

Se analiza también la importancia de la interculturalidad y la inclusión, especialmente en el contexto de estudiantes indígenas y de otros grupos minoritarios, cuyos desafíos se vieron agravados durante este periodo. Este libro no solo se centra en el diagnóstico de los problemas, sino que también ofrece un conjunto de propuestas y estrategias concretas. Estas recomendaciones son el resultado de un análisis exhaustivo y comparativo de las experiencias vividas en los cuatro países estudiados.

Se presentan estrategias que van desde el uso de tecnologías adaptativas hasta la implementación de políticas públicas que promuevan la equidad y la inclusión. Uno de los objetivos principales de este libro es proporcionar a los actores del proceso educativo un plan de acción claro y coherente. Se busca que, a través de las estrategias propuestas, se recupere el tiempo educativo perdido y se garantice que la educación continúe siendo un motor de desarrollo en cada contexto. Este plan de acción incluye recomendaciones para docentes, administradores educativos, formuladores de políticas y todas las partes interesadas en el ámbito educativo.

La educación en pandemia, aunque llena de desafíos, también ofrece una oportunidad única para reflexionar y mejorar. Este libro es un llamado a la acción, una invitación a replantear nuestros enfoques y a trabajar juntos hacia una educación más justa, inclusiva y de calidad para todos. En estos tiempos de cambio, es fundamental que nos unamos para asegurar que la educación siga siendo una fuerza transformadora y un pilar en el desarrollo de nuestras sociedades.

Mis sinceras felicitaciones a los coordinadores que lograron incluir su análisis en el libro. Mi agradecimiento por considerarme parte importante de este gran proyecto de vida, y que, al leer este gran contenido educativo, dará sus frutos de inmediato y se manifestará en acciones de actuación para conformar una sociedad más justa, humana e igualitaria, pero que siempre será legítima de los procesos educativos y del compromiso que adquirimos, quienes estamos en los roles de la educación.

Muchas felicidades y mi reconocimiento perenne a ustedes por ser siempre un gran equipo de aprendizaje para todos.

*Dr. Armando Valdez Cantú
Querétaro, México*

Introducción

La educación es un derecho fundamental para el desarrollo individual y social. Sin embargo, múltiples barreras, como la desigualdad, la violación de los derechos humanos y la deserción escolar, impiden que millones de niños y jóvenes accedan a una educación de calidad. Garantizar el acceso equitativo a la educación requiere estrategias que aborden estos problemas de manera integral y eficaz.

Este libro, organizado en 13 capítulos, propone una reflexión crítica sobre estos desafíos y ofrece propuestas para dar continuidad a una educación de calidad, abordando la desigualdad social, los derechos humanos y la deserción escolar en México, Ecuador, España y Argentina.

El Capítulo 1 aborda la desigualdad social y educativa en México poscovid-19 y cómo la pandemia exacerbó la situación ya existente de rezago y abandono escolar, especialmente entre los estudiantes más desfavorecidos. Se destaca que entre marzo de 2020 y mayo de 2023 las desigualdades afectaron el acceso y la permanencia en la educación. Los tres principales impactos identificados son la ampliación de la brecha digital, el rezago, la deserción escolar y la calidad de los aprendizajes. Se señala que los estudiantes con más acceso a dispositivos y conectividad, generalmente provenientes de escuelas privadas y de familias de mayores ingresos, sufrieron menos los efectos negativos, lo que acentúa la desigualdad social.

El Capítulo 2 se centra en el complejo vínculo entre la educación y la desigualdad de ingresos en México. Tradicionalmente, se ha sostenido que un aumento en el nivel educativo contribuye a reducir la desigualdad, ya que amplía las oportunidades laborales y sociales. Sin embargo, este capítulo presenta una perspectiva crítica y evidencia que, en determinadas condiciones, esta relación no es lineal y puede incluso agravar las disparidades económicas.

El Capítulo 3 aborda la percepción de los estudiantes de derecho del campus Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas sobre la desigualdad en el acceso y el aprovechamiento de la formación ciudadana, en relación con el abandono escolar. Aquí se subraya la importancia de asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación cívica adecuada, tal como se establece en el currículo universitario.

El Capítulo 4 consiste en un estudio de caso de la Preparatoria Federalizada No. 1, “Ing. Marte R. Gómez”, de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, referido al tema de la tutoría como un programa implementado a nivel federal, con el

objetivo de mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de una atención personalizada que aborde sus necesidades y habilidades específicas. Este programa se diseñó para proporcionar un apoyo adicional que facilite el proceso de aprendizaje y promueva un ambiente educativo más inclusivo y motivador.

El Capítulo 5 profundiza en la psicología de los personajes participantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, en relación con las tutorías. Su análisis revela las complejidades de la narrativa y la maestría de los autores al tejer una historia envolvente y significativa. Este capítulo ofrece valiosas lecciones sobre la condición humana y la resiliencia ante la adversidad.

El Capítulo 6 describe cómo la evaluación educativa externa realizada por pares académicos se ha convertido en un componente natural y esencial para asegurar la calidad de los programas educativos en las universidades. Este proceso de evaluación y la posterior acreditación o certificación indican que una institución cumple con estándares específicos y elevan su distinción académica. La evaluación externa se considera fundamental para la calidad educativa y se propone que puede tener un impacto significativo en la reducción de la deserción escolar.

El Capítulo 7 analiza los derechos humanos y propone incorporarlos desde el inicio de la trayectoria universitaria para que los estudiantes comprendan la importancia de promoverlos, respetarlos, protegerlos y garantizarlos. La educación debe estar siempre sustentada en una formación en derechos humanos, bajo los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad.

En el Capítulo 8 se analizan las estrategias neurocientíficas para el aprendizaje y la didáctica, tanto dentro como fuera del aula. Este trabajo está dirigido a profesores, psicólogos, entrenadores y otros interesados en el campo, ofreciendo una comprensión de métodos destacados revelados por la neurociencia. Estos métodos buscan potenciar las destrezas motoras, la creatividad, la memoria y el aprendizaje de contenidos complejos. El análisis se caracteriza por su enfoque práctico y sucinto, proporcionando herramientas útiles y aplicables en distintos contextos educativos.

El Capítulo 9 se centra en las experiencias de Sofía, Irma y Mabel, tres educadoras que, heredando el legado de la enseñanza de sus familias, enfrentan desafíos únicos al ser profesoras foráneas en comunidades rurales de Zacatecas. Este estudio cualitativo resalta sus historias, la importancia de su compromiso y pasión, y cómo desafían las expectativas sociales para impactar positivamente en sus alumnos, visibilizando sus voces y subrayando la importancia del legado familiar en la educación.

El Capítulo 10 analiza temas importantes como el rezago, el abandono y la deserción escolar en Ecuador, determinando que son fenómenos profundamente

arraigados en la desigualdad social y educativa. Esta disparidad se manifiesta en el acceso limitado, la calidad deficiente y los resultados de aprendizaje desiguales entre distintos grupos sociales. La discriminación en los entornos educativos, la exclusión derivada de la brecha digital y la falta de una educación intercultural efectiva agravan aún más esta problemática. Para abordar estos desafíos, es imperativo que el Estado asuma un rol proactivo y garantista de los derechos educativos a través de políticas públicas eficaces, una gestión eficiente y una normativa adecuada de su sistema educativo.

El Capítulo 11 describe la importancia de crear un ambiente educativo inclusivo y flexible que se adapte a las necesidades individuales de los estudiantes. La escuela abierta se caracteriza por su enfoque centrado en el alumno, en el que se promueve la participación y el aprendizaje autodirigido.

El Capítulo 12 destaca que, para enfrentar los desafíos contemporáneos en la educación, es imprescindible adoptar modelos preventivos como RtI y asegurar que los docentes estén bien preparados y apoyados en su implementación. La integración de nuevas tecnologías y metodologías pedagógicas flexibles, junto con una formación sólida y continua, es clave para construir un sistema educativo inclusivo y eficaz que responda adecuadamente a las necesidades del siglo XXI.

El Capítulo 13 aborda las tutorías implementadas en el Programa Pueblos Indígenas (PPI) de la Universidad Nacional del Noreste (UNNE), que han mejorado las trayectorias académicas de los estudiantes indígenas. Además, las tutorías pares contribuyen a la adaptación de estos estudiantes a la vida institucional y, en el caso de los pares indígenas, fomentan un sentido de comunidad e identidad compartida dentro de la universidad. Después de la COVID-19, una rápida adaptación tecnológica se convirtió en prioridad. Sin embargo, en medio de estas dificultades, surgieron también oportunidades para reimaginar y reconstruir un sistema educativo más resiliente y preparado para el futuro.

Finalmente, para garantizar una educación de calidad para todos, es imprescindible abordar la desigualdad, proteger los derechos humanos y reducir la deserción escolar. Solo a través de políticas inclusivas, inversiones en educación y una visión centrada en la equidad se podrá construir un futuro en el que el acceso a la educación no sea un privilegio, sino un derecho garantizado para cada persona.

Los coordinadores

CAPÍTULO 1

Desigualdad social y educativa poscovid y la deserción escolar mexicana

Jorge Alfredo Lera Mejía

Daniel Cantú Cervantes

Juan Enrique Martínez Cantú

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

La pandemia de COVID-19 (2020-2023) profundizó las desigualdades sociales y educativas preexistentes en México, especialmente entre los estudiantes de bajos recursos. Este capítulo analiza el impacto del periodo poscovid en los niveles de rezago y abandono escolar, así como en la calidad de los aprendizajes, mediante una revisión de fuentes estadísticas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la Universidad Iberoamericana (IBERO), el Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y de la literatura académica reciente. El estudio se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo-documental, con apoyo en el análisis descriptivo y en la comparación de fuentes secundarias. Los resultados muestran una ampliación significativa de la brecha digital y un aumento de la desigualdad educativa, en los que el acceso desigual a dispositivos, a Internet y al acompañamiento familiar acentuó la exclusión escolar. Se estima que entre 2019 y 2022 más de 1.5 millones de estudiantes abandonaron las aulas por razones económicas y tecnológicas. El estudio concluye que el sistema educativo mexicano enfrenta un desafío estructural para recuperar la matrícula, mejorar la equidad y garantizar la calidad de los aprendizajes en la pospandemia.

Palabras clave: poscovid, brecha digital, desigualdad educativa, rezago, abandono escolar.

Introducción

La crisis sanitaria derivada de COVID-19 supuso uno de los mayores desafíos históricos para los sistemas educativos del mundo. En México, el confinamiento y el cierre de planteles entre marzo de 2020 y mayo de 2023 desarticularon los procesos de enseñanza-aprendizaje, afectando de manera más severa a estudiantes con menores recursos económicos y digitales (Medina y Martínez, 2023). Pese a los esfuerzos institucionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) mediante la estrategia *Aprende en Casa*, la falta de conectividad, de dispositivos tecnológicos y de apoyo familiar redujo la efectividad de las modalidades a distancia.

Antes de la pandemia, México ya mostraba signos preocupantes de desigualdad: solo el 28 % de los estudiantes que inician la educación primaria finalizan una carrera universitaria (IMCO, 2023). Durante la contingencia, los efectos se acentuaron. Según el INEGI (2021), más de 740 000 jóvenes no concluyeron el grado en el que estaban inscritos y 37 millones de estudiantes fueron afectados por la interrupción educativa. Este contexto evidencia una ampliación de la brecha digital y una pérdida promedio de entre 0.6 y 0.9 años de escolaridad por estudiante (García Jaramillo, 2020).

Este capítulo tiene como propósito analizar los efectos del periodo poscovid en los factores asociados al rezago y al abandono escolar, a fin de identificar los principales retos para la recuperación educativa en México. Se plantea como eje de análisis la desigualdad en el acceso, la permanencia y la calidad del aprendizaje. La pandemia interrumpió las trayectorias educativas y evidenció las fracturas estructurales del sistema escolar mexicano.

Metodología

El capítulo se desarrolla con un enfoque cuantitativo-documental, basado en el análisis descriptivo y en la comparación de fuentes secundarias sobre el sistema educativo mexicano en el periodo 2019-2024. La población objeto de estudio está conformada por las y los estudiantes de 3 a 29 años, inscritos (o potencialmente inscritos) en el sistema educativo nacional en los niveles de educación básica, media superior y superior, tanto en escuelas públicas como privadas.

La unidad de análisis son los indicadores agregados de matrícula, no inscripción, no conclusión de ciclo, abandono y rezago educativo, desagregados por nivel educativo, tipo de gestión (pública/privada), sexo y grupo de edad. Estas variables se miden mediante tasas y proporciones reportadas en encuestas y registros administrativos oficiales: la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en*

la Educación (ECOVIED-ED 2020), la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación* (ENAPE 2021), así como en los comunicados estadísticos del INEGI y en los informes recientes del IMCO, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y organismos internacionales como la OCDE, el BID, el Banco Mundial (BM), la CEPAL y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

En todos los casos, las tasas de deserción, no inscripción y no conclusión se calculan respecto de la población de referencia definida por cada fuente (por ejemplo, la población de 3 a 29 años para el INEGI o la cohorte de estudiantes por nivel educativo en los reportes del IMCO e IBERO). Cuando las bases de datos lo permiten, se presenta la información diferenciada por sexo y tipo de escuela, con el fin de identificar los patrones de desigualdad social y educativa asociados al periodo poscovid.

El análisis se organiza en tres ejes: a) la brecha digital y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); b) el rezago y la deserción escolar; c) la calidad educativa y la pérdida de aprendizajes, con especial atención a los estudiantes en situación de pobreza, en educación media superior y en escuelas públicas.

Desarrollo

En coherencia con la introducción y la metodología, la sección de desarrollo se orienta a analizar los resultados empíricos sobre la profundización de la desigualdad socioeducativa, el rezago y la deserción escolar en México durante el periodo poscovid. En lugar de reiterar los antecedentes teóricos y diagnósticos generales, este apartado examina, con base en información estadística reciente y en la literatura especializada, cómo la crisis sanitaria impactó de manera diferenciada a la población estudiantil, especialmente a quienes provienen de hogares en situación de pobreza y asisten a escuelas públicas (INEGI, 2020).

Desde el enfoque cuantitativo-documental, el desarrollo distingue entre la revisión del estado del arte y la exposición de resultados. Mientras el estado del arte se ocupa de sistematizar los principales debates académicos sobre brecha digital, rezago y abandono escolar, así como las interpretaciones teóricas sobre la función selectiva del sistema educativo, el presente apartado se dedica a discutir los datos de encuestas oficiales (ECOVIED-ED, INEGI), de organismos nacionales (CONEVAL, IMCO) e internacionales (BM, BID, CEPAL-UNESCO y OCDE), junto con evaluaciones estandarizadas como el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea), el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

(PISA), las mediciones Ibero y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu), que permiten dimensionar la magnitud y distribución social de las pérdidas educativas en la etapa pospandemia. (Hevia et al., 2022).

El desarrollo se organiza en torno a tres ejes analíticos que articulan estos resultados: a) la brecha digital y el acceso desigual a dispositivos, conectividad y apoyos familiares; b) el aumento del rezago y de la deserción escolar, incluyendo los cambios en matrícula, no inscripción y no conclusión de ciclo; y c) el deterioro de la calidad y la pérdida de aprendizajes; evidenciado en los descensos de desempeño en pruebas nacionales e internacionales, así como en la consolidación de trayectorias educativas truncas. Cada eje integra cifras comparativas tanto en la prepandemia como en la pospandemia e identifica patrones por nivel educativo y por tipo de gestión (pública/privada). Además, subraya el papel de los factores económicos, laborales y territoriales en la exclusión educativa.

De este modo, la sección de desarrollo funciona como puente hacia la discusión y las conclusiones, al traducir la evidencia cuantitativa y documental en argumentos sobre el carácter estructural de la crisis educativa, sus implicaciones en términos de justicia social y los desafíos que enfrenta el sistema educativo mexicano para recuperar matrícula, reducir brechas y garantizar aprendizajes significativos en el periodo poscovid.

En las secciones finales se profundizará en estas implicaciones, se problematizará el “embudo educativo” identificado y se propondrán líneas de política pública orientadas a la equidad, la evaluación continua y el acompañamiento integral de las trayectorias estudiantiles.

a) Brecha digital y acceso desigual a dispositivos

Medina y Martínez (2023) sostienen que la crisis sanitaria derivada del poscovid-19 repercutió en el ámbito socioeducativo. A pesar de los esfuerzos de las escuelas y los docentes para mantener los procesos de enseñanza-aprendizaje, la situación resultó compleja, con escasas posibilidades de implementar un trabajo a distancia efectivo. Aunque la SEP intentó apoyar a los docentes a través de la estrategia *Aprende en casa*, esta resultó insuficiente para abordar la emergencia educativa, en parte debido a la falta de pertinencia de los contenidos y a los horarios poco accesibles de sus programas televisivos. Además, el acompañamiento familiar necesario para facilitar el aprendizaje no siempre fue posible.

La carencia de conectividad a Internet y de dispositivos personales, como computadoras y teléfonos inteligentes, impidió que muchos estudiantes accedieran a *Aprende en casa* y a otras modalidades de educación a distancia, lo que evidenció las

crecientes brechas digitales. La situación educativa en México revela una alarmante “brecha digital”. Según datos de la OCDE (2019), solo el 53 % de los estudiantes de 15 años que asisten a la escuela cuenta con una computadora y el 68 % tiene acceso a Internet. Al comparar escuelas privadas y públicas, se observa que el 96 % del alumnado de las instituciones privadas tiene acceso a Internet, frente al 72 % de las escuelas públicas (IBERO, 2020).

Además, el 55 % de los estudiantes de escuelas privadas dispone de un dispositivo propio, mientras que solo el 20 % de los alumnos de instituciones públicas goza de esta misma ventaja. Esta disparidad sitúa a México como el país con la mayor brecha digital entre los participantes en las pruebas del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (IMCO, 2022).

A nivel mundial, 1 600 millones de alumnos dejaron de asistir a la escuela para continuar su educación desde casa (Ortega, 2020); de ellos, 1 184 millones enfrentaron alguna limitación en su aprendizaje (CEPAL y UNESCO, 2020). En América Latina, más de 165 millones de estudiantes de 20 países resultaron perjudicados. En México, la cifra alcanzó los 37 millones de alumnos afectados y aún se desconoce cuántos de ellos regresarán a las aulas (Acevedo et al., 2020). La crisis educativa generada por la pandemia ha exacerbado desigualdades preexistentes y afectado a los sectores más vulnerables de la población.

En 2021, durante el pico de la pandemia, el INEGI publicó los resultados de la *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación*, revelando que el 28.6 % de los estudiantes que abandonaron sus estudios tenían la intención de regresar a las aulas (25.8 % de los hombres y 31.3 % de las mujeres). Un 15.5 % adicional (14.9 % hombres y 16.2 % mujeres) no estaba seguro de si lo haría. Sin embargo, dos años después, solo el 20 % de estos estudiantes regresó a la escuela. Esta situación subraya las dificultades persistentes en el sistema educativo mexicano tras la crisis sanitaria y evidencia la necesidad de estrategias efectivas para fomentar la reincorporación educativa.

Según expertos, el rezago en el aprendizaje, junto con el abandono y la deserción escolar provocados por el cierre de escuelas, puede resultar en una pérdida de entre 0.6 y 0.9 años de escolaridad en un lapso promedio de cinco a siete meses (García Jaramillo, 2020). El BID señala que los sistemas educativos de América Latina ya enfrentaban altos niveles de exclusión antes de la pandemia, lo que ha exacerbado las desigualdades educativas. En este contexto, es crucial implementar estrategias eficaces para mitigar estos efectos y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, especialmente quienes provienen de entornos desfavorecidos.

Antes de la crisis sanitaria, 7.7 millones de niños y jóvenes de entre 6 y 17 años no asistían a la escuela, incluyendo el 18 % de los jóvenes de 15 a 17 años (Acevedo et al., 2020). Esta situación ha generado preocupaciones sobre el futuro educativo, ya que se anticipa que “las brechas de aprendizaje y logro educativo entre los estudiantes con diferentes contextos sociodemográficos se amplíen” (Banco Mundial, 2020, p. 7). La pandemia ha exacerbado las desigualdades existentes, afectando a quienes ya enfrentaban desventajas educativas y socioeconómicas.

En México, el cierre de escuelas debido a la pandemia provocó que 740 000 jóvenes de 3 a 29 años no concluyeran el grado escolar en el que estaban matriculados, y solo el 3% indicó que esto se debió a causas ajenas al COVID-19 (INEGI, 2021). Acevedo et al. (2020) destacan que, además de los efectos más evidentes de la crisis sanitaria, como las muertes y los contagios, el confinamiento también generó riesgos significativos para los estudiantes.

Estos riesgos incluyeron: 1. Suspensión de la alimentación escolar: muchos estudiantes dependían de este apoyo diario. 2. Impacto en la salud mental: el miedo al COVID-19 y el estrés del distanciamiento social aumentaron la incidencia de ansiedad y depresión entre los alumnos. 3. Aumento del riesgo de violencia: al permanecer en entornos potencialmente menos seguros que las escuelas, los estudiantes se enfrentaron a un mayor riesgo.

Estos factores afectaron a los individuos y sus familias, lo que agravó las dificultades en el sistema educativo mexicano. Gortazar (2020) sostiene que la desconexión de miles de alumnos durante la pandemia podría haber incrementado la desafección escolar. Advierte que el abandono virtual podría derivar en un abandono real, lo que conllevaría consecuencias educativas severas, entre ellas un mayor rezago escolar. Además, este fenómeno podría generar efectos más complejos en los ámbitos económico, social y político a corto, mediano y largo plazo. La crisis educativa provocada por el cierre de escuelas afecta de inmediato el aprendizaje y plantea serios desafíos para el futuro de los estudiantes y sus comunidades.

Antes de la pandemia, las pruebas Planea aplicadas en 2018 revelaron que 5 de cada 10 niños que finalizaban el sexto grado de primaria no alcanzaban los aprendizajes mínimos en el área de lenguaje y comunicación; 6 de cada 10 no alcanzaban los mismos en matemáticas. Esta situación explica, en parte, por qué solo un 28 % de los estudiantes que iniciaron la primaria en el ciclo escolar 2006-2007 lograron graduarse de una licenciatura en el ciclo escolar 2022-2023. Aunque las brechas de aprendizaje y los bajos resultados educativos no eran nuevos, el cierre de escuelas durante casi dos años (2020-2021) exacerbó las desigualdades educativas en el país, dejando a muchos estudiantes aún más rezagados en su formación académica.

Varias investigaciones internacionales sobre el impacto de la crisis de COVID-19 en el ámbito educativo han revelado efectos preocupantes y de largo plazo. Según Kuhfeld et al. (2020), los logros de aprendizaje en lectura se situaron entre el 63 % y el 68 % de lo esperado en un ciclo regular, mientras que en matemáticas oscilaron entre el 37 % y el 50 %. Kaffenberger (2020) advierte que las consecuencias de esta pérdida de aprendizajes podrían persistir y afectar a los estudiantes en los años venideros.

En el contexto mexicano, Monroy-Gómez-Franco et al. (2022) estimaron que cada tres meses de confinamiento equivaldría a una pérdida de aprendizaje equivalente a un año escolar, con variaciones significativas según la región. Estos hallazgos subrayan la necesidad urgente de implementar políticas educativas efectivas que aborden las desigualdades exacerbadas por la pandemia y promuevan una recuperación integral del aprendizaje. Sin una respuesta adecuada, es probable que las brechas educativas se amplíen, afectando no solo el presente educativo de los estudiantes, sino también su futuro económico y social.

Las interrupciones educativas derivadas de la pandemia ocasionaron pérdidas significativas en el logro académico y en los aprendizajes. Estos hallazgos subrayan la necesidad de intervenciones educativas y políticas que faciliten la recuperación de los aprendizajes, se enfoquen en cerrar las brechas existentes, apoyen a los estudiantes más afectados y garanticen un acceso equitativo a los recursos educativos, con el fin de mitigar las consecuencias a largo plazo de esta crisis en el sistema educativo.

La crisis educativa en México, exacerbada por la pandemia, se vivió en un contexto de opacidad. La reforma educativa de 2019 derivó en la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), lo que limitó la disponibilidad de información oficial sobre el logro de aprendizajes. Ante esta falta de datos, varios investigadores han tomado la iniciativa de cubrir este vacío informativo. El cierre de escuelas afectó a millones de estudiantes y reveló las vulnerabilidades del sistema educativo.

Según el INEGI (2021), se estima que 740 000 jóvenes no concluyeron su grado escolar debido a la pandemia y que solo un pequeño porcentaje atribuyó su abandono a factores ajenos a esta crisis. Investigaciones adicionales han indicado que las interrupciones educativas podrían resultar en pérdidas significativas de aprendizaje, con consecuencias que podrían perdurar en el tiempo. La falta de información accesible sobre el estado educativo ha obstaculizado la formulación de políticas efectivas para abordar los desafíos emergentes. En este sentido, es crucial restablecer un sistema robusto de evaluación y monitoreo educativo que permita atender de manera equitativa las necesidades de los estudiantes.

Hevia y Vergara-Lope (2022) realizaron una evaluación en Xalapa, Veracruz, en la que encontraron que muchos estudiantes enfrentan dificultades en lectura y matemáticas; destacaron la influencia de factores como la edad y la brecha digital en su rendimiento escolar. En la IBERO también se realizaron evaluaciones de aprendizaje en 2021, basadas en las pruebas Planea diseñadas por el INEE y liberadas por la SEP. Estas pruebas, aplicadas a los grados terminales de primaria, secundaria y media superior, revelaron una pérdida relativa de 72 puntos en el área de lenguaje y comunicación, así como de 51 puntos en matemáticas en la educación media superior. En secundaria, se observó una pérdida de 12 puntos en matemáticas, mientras que en primaria se registraron pérdidas de 34 puntos en matemáticas y de 42 puntos en lenguaje y comunicación.

Estos resultados subrayan la magnitud del impacto educativo de la pandemia. A pesar de que ahora se dispone de datos oficiales gracias a la Evaluación Diagnóstica realizada por Mejoredu, la información no está desagregada, lo que limita su utilidad. La IBERO (2020) ha habilitado un espacio *web* para consultar los resultados por entidad, grado y modalidad educativa. Sin embargo, el historial de evaluaciones en México es complejo debido a cambios en las escalas y en las metodologías.

Los resultados de las pruebas PISA también mostraron una caída generalizada de los puntajes en todos los países participantes, incluido México, donde se registró una disminución de 14 puntos en matemáticas, 9 puntos en ciencias y 5 puntos en lectura desde 2018. Este retroceso ha llevado a un aumento preocupante del porcentaje de estudiantes mexicanos que se encuentran por debajo del nivel mínimo en matemáticas, alcanzando el 65.8 % en 2022 frente al 56.2 % en 2018. Por ello, las políticas educativas en México deben enfocarse en la equidad y la colaboración para abordar las desigualdades existentes, mediante evaluaciones sistemáticas que permitan monitorear el progreso educativo y mitigar el impacto negativo de la pandemia en el aprendizaje.

Los datos actuales indican una grave crisis educativa que requiere continuar con diversos ejercicios de evaluación que, independientemente de sus resultados, sean públicos y periódicos, para compararlos. Los resultados de estas evaluaciones deben orientar acciones concretas para mejorar el sistema educativo.

La evaluación educativa es indispensable para la mejora, aunque no es suficiente por sí sola, ya que se requiere información diagnóstica para formular políticas educativas, así como voluntad política y ciudadanos informados que demanden mejoras en las políticas vigentes. Desde la academia, se continuará insistiendo en la importancia de la evaluación educativa y en la necesidad de establecer una política educativa basada en evidencia.

Aumento del rezago y de la deserción escolar

Hasta 2017, más de 4 millones de menores de edad en México no asistían a la escuela, según cifras de la SEP. Sin embargo, en 2022, estas cifras se elevaron, ya que, durante los primeros dos años de la pandemia, la tasa de deserción escolar aumentó más de tres puntos porcentuales en educación básica y 11.6 en media superior (Escutia, 2023). Durante la pandemia, se estima que 5.2 millones de estudiantes no se inscribieron en el ciclo escolar por motivos relacionados con COVID-19 o por falta de recursos. Este aumento en la deserción escolar se ha atribuido a diversas limitaciones, entre ellas la falta de acceso a la tecnología y a recursos económicos para continuar con la educación a distancia.

México ocupa el segundo lugar entre los países con mayor abandono escolar, junto a Panamá, Costa Rica y Bolivia. Según datos del INEGI, 5.2 millones de niños, niñas, adolescentes y jóvenes de entre 3 y 29 años no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos y por las repercusiones de la pandemia de COVID-19. De este total, 3.5 millones abandonaron sus estudios. De los 5.2 millones de estudiantes que no se inscribieron, 3 millones pertenecen a la educación básica. De estos, 1.3 millones abandonaron la escuela por causas relacionadas con la pandemia, mientras que 1.6 millones lo hicieron por falta de recursos económicos. Además, 3.6 millones no se inscribieron al ciclo escolar siguiente porque necesitaban trabajar (Educación con Rumbo, 2022).

De acuerdo con la *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación* (ECOVID-ED) 2020, ante la pandemia que afectó a México en marzo de 2020, las instituciones educativas, tanto públicas como privadas, implementaron programas para continuar con la educación a distancia mediante el uso de las TIC. Estas herramientas facilitaron la comunicación entre docentes y alumnos, permitiendo una rápida adaptación a la nueva modalidad de aprendizaje con el objetivo de completar el ciclo escolar 2019-2020.

En este contexto, el teléfono inteligente se convirtió en la herramienta digital más utilizada por los estudiantes, con un 65.7% de ellos empleándolo para sus actividades académicas. Le siguieron la computadora portátil con un 18.2 %, la computadora de escritorio con un 7.2 %, la televisión digital con un 5.3 % y la tableta con un 3.6 %. Este uso desigual de dispositivos refleja las disparidades en el acceso a la tecnología, lo que ha profundizado las brechas educativas en el país. La educación a distancia fue una respuesta excepcional ante una situación sin precedentes, pero también puso de manifiesto los retos que enfrentan muchos estudiantes y sus familias en materia de recursos educativos (INEGI, 2020).

La deserción escolar es un problema significativo en México y afecta la eficiencia del sistema educativo. Se estima que el 2.2 % de la población de 3 a 29 años (738 400 personas) no concluyó su grado escolar, siendo más alta en hombres (2.4 %) que en mujeres (2.0 %). El mayor porcentaje de inconclusión se observa en la educación media superior (3.6 %) y en la secundaria (3.2 %). Las tasas de deserción han aumentado de 4.3 % en el ciclo escolar 2018-2019 a 6.1 % en 2019-2020, en gran parte debido a la pandemia, que exacerba las dificultades preexistentes. Así, 5.2 millones de estudiantes no se inscribieron en el ciclo escolar 2020-2021 por motivos económicos o relacionados con COVID-19. La encuesta del INEGI revela que la tasa de no conclusión escolar es más alta en escuelas privadas, alcanzando un 5.5 % en hombres frente al 2.1 % en escuelas públicas; la diferencia es menor en mujeres. La ECOVID-ED evaluó el impacto de la pandemia de COVID-19 en la deserción escolar y en la eficiencia educativa. Aunque la deserción es un fenómeno recurrente al cambiar de nivel educativo, la encuesta buscó identificar si las razones para no concluir los ciclos escolares estaban relacionadas con los efectos socioeconómicos negativos de la pandemia.

La encuesta telefónica indica que del 2.2 % (738 400 personas) de la población inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 que no concluyó, más de la mitad (58.9 %) atribuyó su deserción a motivos relacionados con la COVID-19. Además, el 8.9 % citó la falta de dinero o recursos, el 6.7 % mencionó la necesidad de trabajar y el 25.5 % restante indicó otros motivos.

De acuerdo con el INEGI (2020), los estudiantes no concluyeron sus estudios por pérdida de contacto con los maestros o dificultad para realizar tareas (28.8 %), desempleo o reducción de ingresos en el hogar (22.4 %), cierre definitivo de escuelas (20.2 %) y falta de acceso a la tecnología o al Internet (17.7 %).

El porcentaje de población que no concluyó el ciclo escolar debido a la pandemia de COVID-19 disminuye a medida que aumenta el nivel de escolaridad. En preescolar, el 94.7 % no completó el año escolar por este motivo, mientras que en primaria el porcentaje es del 73.2 %. En educación media superior, el porcentaje se reduce al 35.9 %, y en educación superior se registra un 44.6 %. Además, las razones relacionadas con la falta de recursos o la necesidad de trabajar varían según el nivel educativo: 5.6 % en secundaria, 43.7 % en media superior y 25.1 % en superior. Estos datos reflejan cómo la pandemia afectó a los estudiantes de manera distinta según su nivel educativo (INEGI, 2020).

b) Deterioro de la calidad y pérdida de aprendizajes

Ciclo escolar 2020-2021

En medio de la pandemia, la SEP anunció que el ciclo escolar 2020-2021 comenzaría el 24 de agosto de 2020 y continuaría con clases a distancia hasta que el semáforo epidemiológico estuviese en verde. Hasta agosto de 2020, ningún estado del país había iniciado clases presenciales. De los 54.3 millones de personas de 3 a 29 años, el 60.6 % (32.9 millones) estaba inscrito para este ciclo escolar, con un 92 % de continuidad. Un total de 21.4 millones no se inscribieron, y de estos, 2.3 millones (4.3 %) lo hicieron por motivos relacionados con la pandemia, mientras que 2.9 millones (5.4 %) no se inscribieron por falta de recursos económicos. En total, 5.2 millones no están inscritos debido al COVID-19 o a motivos económicos, siendo 3 millones del nivel básico. Por grupos de edad, la inscripción varía: el 35.4 % de los niños de 3 años están inscritos y un 13.9 % no se inscribió por la pandemia. La falta de recursos también es un motivo significativo, especialmente en grupos mayores, donde el porcentaje aumenta a medida que avanza la edad. Finalmente, se identificaron seis motivos principales para no inscribirse: desinterés por estudiar (17 %), necesidad de trabajar (17 %), haber alcanzado metas educativas (15%), falta de dinero (14 %), razones relacionadas con COVID-19 (11 %) y situaciones personales como matrimonio o embarazo (10 %). (ECOVID- ED, 2020).

Recuperando la matrícula 2023-2024

En diciembre de 2023, la matrícula estudiantil en México se redujo en 1.5 millones entre 2019 y 2022, y solo se reintegraron 300 mil estudiantes en 2023, lo que dejó un déficit de 1.2 millones de alumnos. A pesar de las becas Benito Juárez, el IMCO identificó tres áreas de oportunidad para abordar esta situación. Antes de la pandemia, solo el 28 % de los estudiantes que ingresaban a primaria completaban una carrera universitaria, y la crisis sanitaria provocó un aumento significativo de la deserción escolar en los niveles medio superior y superior. Los motivos de deserción varían entre los géneros: el 40 % de las mujeres citan la falta de recursos, el matrimonio o el embarazo, mientras que el 33 % de los hombres mencionan la búsqueda de empleo o la falta de habilidades. Además, se observó una correlación entre el nivel educativo y los ingresos: quienes no tienen estudios ganan en promedio 6 200 pesos mensuales, mientras que quienes tienen un posgrado pueden llegar a ganar hasta 34 700. La mayoría de las personas sin estudios (87 %) se emplean en el mercado informal. El IMCO concluye que es crucial abordar las causas específicas

del abandono escolar para revertir estas tendencias y mejorar la situación educativa en el país (Hernández, 2023).

En agosto de 2023, aproximadamente 25 millones de estudiantes de educación básica regresaron a clases y enfrentaron el rezago educativo, el riesgo de abandono escolar y problemas de salud mental. La deserción escolar es preocupante entre adolescentes de 15 a 17 años que no logran transitar de la secundaria al bachillerato; destaca la falta de un programa o de una política pública efectiva para abordarla. Además, los factores económicos contribuyen al abandono escolar y afectan principalmente a los jóvenes (Mendoza, 2023).

Datos del ciclo escolar 2024 indican que más de 4 millones de niños y adolescentes en edad escolar no están escolarizados (CONEVAL, 2024). La tasa de escolarización bruta ha disminuido del 95.4 % en 2022 al 94.7 % en 2023 (Castro, 2024). Además, el rezago educativo ha afectado a 25.1 millones de personas en 2022. Estos datos reflejan una realidad preocupante en el acceso y la continuidad de la educación en México.

Tras el aumento de la deserción escolar debido a la pandemia de COVID-19, se ha observado un repunte en la matrícula estudiantil, especialmente en colegios privados, lo cual coincide con una recuperación económica que podría elevar los costos de las colegiaturas. Aunque ha habido una ligera disminución de la deserción en la educación pública, el impacto ha sido más pronunciado en la privada en los últimos dos años. La deserción en los colegios privados se debe a problemas financieros, familiares y escolares (Monsalve et al., 2024).

Para el ciclo escolar 2022-2023, la matrícula escolar en el sector público y privado creció un 0.8 %. Las escuelas privadas esperaban un aumento del 2.1 %, pero la SEP informó que en realidad fue del 3 %. Para el ciclo escolar 2024-2025, las expectativas son de un aumento promedio del 2.7 %, lo que representa un incremento de 0.6 % respecto al año anterior. Benavides atribuye el crecimiento en la matrícula de colegios privados a la disminución de la inversión estatal en educación pública, que cayó del 5.23 % del PIB en 2015 al 2.9 % en 2024. (Monsalve et al., 2024).

Discusión

Los resultados del análisis confirman que la pandemia de COVID-19 no generó las desigualdades educativas en México, sino que actuó como un acelerador de brechas preexistentes, especialmente en contextos de pobreza, marginación y de gestión pública. La ampliación del rezago y la deserción escolar durante el periodo poscovid se explica por la convergencia de factores estructurales –insuficiencia de ingresos,

precariedad laboral, debilidad de la protección social y desigualdad territorial— con factores educativos, como la brecha digital, la capacidad institucional limitada para operar a distancia y la ausencia de acompañamiento pedagógico sostenido. En diálogo con la literatura regional, el caso mexicano se ubica entre aquellos sistemas en los que la pandemia profundizó las brechas de aprendizaje y de permanencia, debido a la fragilidad institucional derivada de la reducción de la inversión pública en educación.

El “embudo educativo” documentado —donde, de cada 100 estudiantes que ingresan a primaria, solo 28 concluyen estudios universitarios— evidencia que el sistema escolar funciona como un dispositivo de selección social, más que como un mecanismo de igualación de oportunidades. La trayectoria educativa se estrecha a medida que crecen las exigencias académicas y económicas, lo que concentra el abandono en los tramos de transición (secundaria-media superior y media superior-superior) y entre jóvenes de hogares con menores recursos. La pandemia intensificó este patrón al agregar nuevas barreras de acceso (conectividad, dispositivos, espacios de estudio) que se superponen a las ya existentes (reprobación, ausentismo, violencia, trabajo infantil o juvenil), lo que consolida una “doble penalización” para quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

La brecha digital, más que un fenómeno tecnológico, es un nuevo eje de estratificación educativa. Quienes cuentan con dispositivos propios, redes de apoyo familiar y escuelas con capacidad de adaptación lograron sostener con relativa continuidad sus aprendizajes, mientras que los estudiantes con menos recursos quedaron expuestos a interrupciones prolongadas y a una caída significativa en su desempeño. Este hallazgo coincide con estudios nacionales e internacionales que muestran una disminución generalizada de los puntajes en evaluaciones estandarizadas, especialmente en matemáticas y lectura, así como un incremento del porcentaje de estudiantes por debajo de los niveles mínimos de logro. En el caso mexicano, la ausencia temporal de un sistema robusto de evaluación oficial —ras la desaparición del INEE— complicó el seguimiento fino de estos efectos, por lo que el aporte de encuestas especiales, estudios académicos y ejercicios de diagnóstico estatal resulta crucial para dimensionar el daño educativo.

Las diferencias regionales entre escuelas públicas y privadas ponen de relieve que el problema no se limita a la cobertura, sino también a la calidad y a las condiciones de aprendizaje que ofrece cada subsistema. Mientras los planteles privados pudieron compensar más rápidamente el cierre presencial mediante plataformas digitales, grupos pequeños y reorganización curricular, una parte importante de las escuelas públicas enfrentó serias dificultades en infraestructura, formación docente y acompañamiento a las familias, lo que se tradujo en una mayor

probabilidad de desconexión y abandono. Esta asimetría confirma que el sistema educativo mexicano no solo refleja las desigualdades sociales, sino que también contribuye a reproducirlas al ofrecer experiencias educativas marcadamente diferenciadas según el origen socioeconómico y el tipo de escuela.

En este marco, la discusión sobre la etapa poscovid no puede limitarse a la “recuperación de matrícula”, sino que debe incorporar, al menos, tres debates de fondo. Primero, la necesidad de políticas de reincorporación escolar, con estrategias diferenciadas por nivel educativo, género, territorio y condición socioeconómica. Segundo, la urgencia de implementar programas intensivos de recuperación de aprendizajes que combinen reforzamiento académico, apoyo socioemocional e información diagnóstica, evitando soluciones remediales superficiales. Tercero, la obligación de replantear la equidad como criterio rector de la política educativa, lo que implica revisar la asignación del gasto público, fortalecer el sistema de evaluación y garantizar que el derecho a la educación no se reduzca a la mera inscripción, sino que incluya la permanencia y logros de aprendizaje significativos.

La crisis educativa poscovid es una ventana crítica: si se mantiene la inercia, se consolidará una generación con menos escolaridad, peores aprendizajes y menores oportunidades laborales; si se aprovecha para rediseñar las políticas desde una lógica de justicia educativa, puede convertirse en un punto de inflexión para reducir el rezago histórico y avanzar hacia un sistema más equitativo y resiliente.

Conclusiones

La pandemia de COVID-19 intensificó una desigualdad socioeducativa estructural en México, lo que se traduce en un aumento del rezago, del abandono y de la deserción escolar, especialmente entre estudiantes de hogares pobres y de escuelas públicas. La deserción no responde solo a decisiones individuales, sino también a trayectorias marcadas por reprobaciones, ausentismo, violencia, problemas de salud mental y presiones económicas que empujan a niñas, niños y jóvenes a abandonar la escuela. En este contexto, el sistema educativo tiende a reproducir la desigualdad intergeneracional al ofrecer oportunidades de menor calidad precisamente a quienes más las necesitan.

La igualdad educativa, entendida como el acceso y la permanencia con aprendizajes significativos para todos, permanece como un ideal incumplido: de cada 100 estudiantes que ingresan a primaria, solo 28 concluyen una carrera universitaria, lo que evidencia un “embudo” que se estrecha a medida que aumenta la edad, las exigencias académicas y las restricciones económicas. La pandemia reforzó este círculo vicioso al elevar las barreras a la continuidad escolar, de modo

que la recuperación posterior de la matrícula ha sido parcial y mantiene fuera del sistema a una parte importante del alumnado que desertó.

Tres impactos resumen la huella educativa del periodo poscovid: la ampliación de la brecha digital; el incremento del rezago y de la deserción; el deterioro de la calidad de los aprendizajes. El acceso desigual a dispositivos, conectividad y acompañamiento familiar favorece a los estudiantes de escuelas privadas y de mayores ingresos, mientras que quienes dependen del sistema público enfrentan mayores dificultades para sostener su trayectoria escolar y obtener resultados aceptables en evaluaciones nacionales e internacionales.

Las marcadas diferencias entre escuelas públicas y privadas –en tamaño de grupo, recursos didácticos, infraestructura y condiciones docentes– profundizan las brechas de logro y permanencia, lo que hace que la deserción se concentre en planteles públicos y contextos de pobreza. De esta forma, la experiencia escolar se fragmenta en circuitos de alta y baja calidad que, a largo plazo, consolidan desigualdades educativas, laborales y de ciudadanía.

La etapa poscovid ha dejado una “herencia educativa” caracterizada por un mayor abandono, una brecha digital más profunda y aprendizajes deteriorados, en un sistema que reproduce la desigualdad en lugar de corregirla. Revertir este escenario requiere políticas basadas en evidencia orientadas a la reincorporación escolar, la recuperación de aprendizajes, la reducción de las brechas entre lo público y lo privado, y el fortalecimiento de la evaluación y el seguimiento de las trayectorias estudiantiles.

Referencias

- Acevedo, I., Castro, E., Fernández-Coto, R., Flores, I., Pérez, M., Székely, M. et al. (2020). *¿Una década perdida? Los costos educativos de la crisis sanitaria en América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0002839>
- Banco Mundial. (2020). *Impactos de la crisis del COVID-19 en la educación y respuestas de política en Colombia*. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/641601599665038137-0090022020/original/ColombiaCOVIDeducationfinal.pdf>
- Castro, M. (2024, 11 de julio). *La herencia educativa para el próximo sexenio*. IMCO. <https://imco.org.mx/la-herencia-educativa-para-el-proximo-sexenio>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/cee0b44d-4b6a-4f34-bd1d-40a9a0e0c9e5/content>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2024). *Evaluación de la política social*. <https://www.coneval.org.mx>
- Educación con Rumbo [ECR]. (2022, 22 de febrero). México ocupa el segundo lugar de América Latina en abandono escolar: ECR. *Infobae*. <https://www.infobae.com/america/mexico/2022/02/22/mexico-ocupa-el-segun-lugar-de-america-latina-en-desercion-escolar-ecr>
- Escutia, N. (2023, julio 31). El regreso a clases 2023-2024 será 30% más caro: ¿Aumentará la deserción escolar? *IDC Newsletter*. <https://idconline.mx/finanzas/2023/07/31/regreso-a-clases-2023-2024-sera-30-mas-carro-aumentara-desercion-escolar>
- García Jaramillo, S. (2020, agosto). *COVID-19 y educación primaria y secundaria: Repercusiones de la crisis e implicaciones de política pública para América Latina y el Caribe*. PNUD América Latina y el Caribe-Unicef. <https://www.unicef.org/lac/media/16851/file/CD19-PDS-Number19-UNICEF-Educacion-ES.pdf>
- Gortazar, L. (2020). 10 000 millones para rescatar y transformar el sistema educativo con fondos europeos tras la COVID-19. *Do Better*. <https://dobetter.esade.edu/es/covid-19-educacion>
- Hernández, J. (2023, 08 de noviembre). 80% de alumnos que dejaron la escuela en la pandemia aún no regresan a clases. *Publimetro*. <https://www.publimetro.com.mx/nacional/2023/11/09/80-de-alumnos-que-dejaron-la-escuela-en-la-pandemia-aun-no-regresan-a-clases>
- Hevia, F.J., Vergara-Lope, S., Velásquez-Durán, A. y Calderón, D. (2022). Estimación de la pérdida fundamental de aprendizaje y la pobreza de aprendizaje relacionadas con la pandemia de COVID-19 en México. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 88, 102554. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102554>

- Hevia, F.J. y Vergara-Lope, S. (2022). Rezago de aprendizajes básicos y brecha digital en el contexto de COVID-19 en México: El caso de Xalapa, Veracruz. *Perfiles Educativos*, 44(176), 8-21. https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60478
- IBERO. (2020, octubre). *Desigualdad educativa que ahondó la pandemia requiere políticas públicas*. Redacción IBERO <https://ibero.mx/prensa/desigualdad-educativa-que-ahondo-la-pandemia-requiere-politicas-publicas>
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO]. (2022). *Dos de cada tres estudiantes no alcanzan el nivel básico de aprendizaje en matemáticas. Resultados PISA*. Staff IMCO. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas>
- _____. (2023). *Cambios en el tiempo que ponen en riesgo la educación de México*. Staff IMCO. <https://imco.org.mx/cambios-en-el-tiempo-que-ponen-en-riesgo-la-educacion-de-mexico>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovided/2020/doc/ecovid_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- _____. (2021). *Encuesta Nacional sobre Acceso y Permanencia en la Educación (ENAPE) 2021: Resultados*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enape/2021/doc/enape_2021_presentacion_resultados.pdf
- Kaffenberger, M. (2020). Modelización del impacto a largo plazo del impacto de la COVID-19 en el aprendizaje: Acciones para mitigar (con creces) las pérdidas. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E. y Liu, J. (2020). Proyección del impacto potencial del cierre de escuelas por la COVID-19 en el rendimiento académico. *Educational Researcher*, 49(8), 549-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>
- Medina, L. y Martínez, A. (2023, diciembre 13). La pandemia y su impacto negativo en el aprendizaje: Todos los caminos apuntan a Roma. *Nexos Educación*. <https://educacion.nexos.com.mx/la-pandemia-y-su-impacto-negativo-en-el-aprendizaje-todos-los-caminos-apuntan-a-roma>
- Mendoza, A. (2023, agosto 28). Regreso a clases: Entre desafíos inicia el ciclo escolar 2023-2024. *Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/regreso-a-clases-entre-desafios-inicia-el-ciclo-escolar-2023-2024/1605589>
- Monroy-Gómez-Franco, L., Vélez-Grajales, R. y Campos-Vázquez, R. M. (2022). Los efectos potenciales de la pandemia de COVID-19 en el aprendizaje. *Revista Internacional de Desarrollo Educativo*, 91, 102545. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102545>
- Monsalve, S., Benavides, A. y Cometa. (2024, julio 4). Estado actual de la educación privada en México: Reporte 2024. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2024/05/15/politica/014n3pol>

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2019). *Resultados PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- Ortega, A. (2020, agosto 24). Rezago y desigualdad será el costo de la COVID-19 en educación. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2020/08/24/rezago-y-desigualdad-sera-el-costo-de-la-covid-19-en-educacion>

CAPÍTULO 2

Efecto de la educación en el coeficiente de Gini

Luis Alberto Cepeda Villasana

Mariana Santillán Magaña

Universidad Anáhuac de Querétaro

Resumen

El capítulo analiza el efecto de la educación sobre la desigualdad en la distribución del ingreso en México, medido mediante el coeficiente de Gini. Aunque la teoría económica sostiene que un mayor nivel educativo contribuye a reducir la desigualdad al ampliar las oportunidades laborales y sociales, esta relación no siempre es directa ni lineal. En contextos en los que el acceso a la educación y al mercado laboral es desigual, el aumento de los niveles educativos puede profundizar las brechas de ingresos. El objetivo del estudio es identificar cómo la educación influye en el coeficiente de Gini de las entidades federativas de México en 2020. Para ello, se emplea un modelo de regresión lineal en corte transversal que incorpora variables socioeconómicas como el ingreso promedio de los hogares, el nivel de pobreza y el promedio de años de escolaridad, e incluye un término cuadrático para capturar efectos no lineales. Los datos provienen de fuentes oficiales, como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), y se normalizan para reducir sesgos derivados de la heterogeneidad regional. Los resultados indican que la pobreza incrementa la desigualdad y que el ingreso promedio no logra reducirla de manera efectiva, al concentrarse en grupos con mayores oportunidades. Asimismo, la educación muestra un efecto inicial de aumento de la desigualdad, aunque con rendimientos marginales decrecientes. Se concluye que la educación requiere políticas complementarias que garanticen la equidad en el acceso y una integración laboral justa, a fin de contribuir a la reducción sostenible de la desigualdad.

Introducción

El coeficiente de Gini es una de las herramientas más empleadas para medir la desigualdad en la distribución del ingreso en una sociedad. A lo largo del tiempo, diversos estudios han analizado los factores que influyen en este indicador e identificado la educación como uno de los determinantes más relevantes. Desde la teoría económica, se sostiene que el incremento de los niveles educativos contribuye a disminuir la desigualdad al ampliar las oportunidades sociales, laborales y económicas de los individuos, al mejorar su productividad y al favorecer la movilidad social. Sin embargo, esta relación no siempre es lineal ni automática.

La educación constituye uno de los principales motores del desarrollo económico y social; su relación con la desigualdad ha sido objeto de un amplio debate. Comprender cómo la inversión en capital humano incide en la distribución del ingreso es fundamental para el diseño de políticas públicas eficaces, especialmente ante la paradoja de que niveles educativos más altos pueden coexistir con mayores brechas económicas. Esto ocurre cuando las oportunidades derivadas del acceso a la educación no se distribuyen de manera equitativa entre la población.

Para abordar estas disparidades y promover una distribución más equitativa del ingreso, es indispensable diseñar políticas públicas que maximicen el impacto positivo de la educación en el desarrollo económico y social. Dichas políticas deben garantizar que las oportunidades educativas y laborales sean accesibles de manera equitativa, en particular en las regiones más afectadas por la desigualdad. El principal reto radica en asegurar que el progreso educativo se traduzca, a mediano y largo plazo, en mejores condiciones de vida, mayor cohesión social y un crecimiento económico sostenible (Navarrete, 2016). Bajo este enfoque, la educación puede consolidarse como un instrumento efectivo para reducir la desigualdad, en lugar de profundizarla.

La presente investigación tiene como objetivo analizar el efecto de la educación sobre el coeficiente de Gini, indicador de la distribución del ingreso. La hipótesis es que un aumento del nivel educativo promedio puede incrementar la desigualdad cuando las oportunidades no están distribuidas de manera equitativa en la población. Para ello, se emplea un modelo de regresión lineal que incorpora variables socioeconómicas, entre ellas el nivel educativo y las diferencias en el ingreso promedio por hogar.

El estudio se centra en las entidades federativas de México durante 2020, un periodo de particular interés debido a los patrones de desigualdad observados. El análisis busca identificar el punto en el que la educación deja de funcionar como factor de equidad y comienza a generar desigualdades, a fin de comprender la

dinámica del desarrollo económico y social regional. Aunque el coeficiente de Gini se limita a medir la distribución de una variable específica, sigue siendo una herramienta eficaz para evaluar el grado de desigualdad del ingreso en relación con una situación ideal de igualdad. Los resultados aportan evidencia para analizar los efectos de la educación sobre la desigualdad y sirven de base para el diseño de políticas públicas orientadas a promover una mayor equidad social.

Estado del arte

La educación siempre se ha considerado fundamental para reducir la desigualdad. No obstante, como señala Guterres (2022), si bien la educación transforma vidas, economías y sociedades, en la actualidad se está convirtiendo en un factor de profunda división, en lugar de generar los cambios positivos esperados.

La educación desempeña un papel central en el desarrollo económico y social de los países. En México y en América Latina, este sector ha sido objeto de múltiples reformas orientadas a mejorar la calidad educativa y a reducir las brechas de desigualdad. En este contexto, Huerta (2020) introduce el concepto de movilidad educativa, entendido como la capacidad de un individuo para ascender en el sistema educativo, y señala que dicha movilidad influye de manera significativa en la distribución del ingreso. La educación de calidad es clave para romper el ciclo de la pobreza, ya que permite a las personas acceder a mejores oportunidades laborales y a una mayor calidad de vida. Sin embargo, las desigualdades en el acceso a la educación, en particular en las regiones rurales y entre las comunidades indígenas, perpetúan la desigualdad económica e impiden la movilidad social.

Este planteamiento también se observa en el análisis del Instituto de Economía de la Universidad de la República de Uruguay (Amarante et al., 2023), que examina cómo la desigualdad en el acceso a la educación afecta la movilidad social en América Latina. A pesar de los esfuerzos por democratizar el sistema educativo, persisten barreras estructurales que impiden que los grupos más vulnerables accedan a una educación de calidad. Entre los factores determinantes de esta problemática, se encuentran la inversión insuficiente en infraestructura educativa y la ausencia de políticas públicas inclusivas.

La relación entre la educación y el desarrollo económico es otro tema recurrente en la literatura. Aguilar (2019) sostiene que la educación incide en el crecimiento económico del país; sin embargo, advierte que, aunque la cobertura educativa ha aumentado en los últimos años, la calidad del sistema sigue siendo un desafío. Esta situación se refleja en la carencia de competencias y habilidades adecuadas en los egresados, lo que dificulta su inserción en el mercado laboral. Para

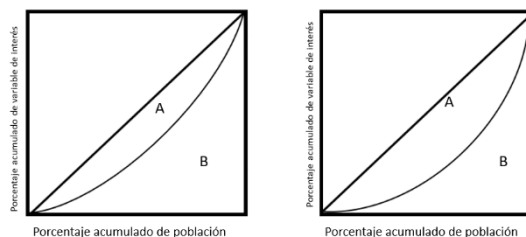
enfrentar este problema, el autor propone fortalecer la vinculación entre el sistema educativo y el sector productivo, con el objetivo de alinear la formación académica con las necesidades reales del mercado. En una línea similar, diversos estudios destacan la importancia de optimizar la inversión en educación. A pesar de que el gasto público destinado a este sector ha mostrado un crecimiento sostenido, los resultados no se han traducido en mejoras significativas en el rendimiento académico de los estudiantes. Esta situación sugiere la necesidad de reestructurar las políticas educativas, ampliar su alcance y mejorar la calidad de los contenidos.

La educación es fundamental para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Leicht y Heiss, 2018), ya que fomenta la conciencia sobre los problemas ambientales, sociales y económicos (Sánchez, 2006). En este sentido, las políticas educativas deben integrarse con otras estrategias de desarrollo para promover un crecimiento económico inclusivo y sostenible (Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–, 2022) Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024) destaca que los sistemas educativos a nivel global enfrentan desafíos significativos que requieren reformas, incrementos en las inversiones gubernamentales y políticas inclusivas que garanticen el acceso equitativo a una educación de calidad.

En este marco analítico, el coeficiente de Gini, desarrollado por Corrado Gini en 1912 y vigente hasta la actualidad (Rogerson, 2023), mide la desigualdad de ingresos. Este coeficiente permite observar las diferencias en los ingresos de las familias dentro de una comunidad y se calcula a partir del área comprendida por la curva de Lorenz (Dorfman, 1979), lo que permite aproximar el grado de concentración de los ingresos. Desde una perspectiva gráfica, la curva de Lorenz, propuesta por Max Otto Lorenz (1905), representa en el eje horizontal el porcentaje acumulado de la población y en el eje vertical el porcentaje acumulado de la variable de interés. Una distribución perfectamente equitativa se reflejaría en una línea diagonal, mientras que una mayor curvatura indicaría un mayor nivel de desigualdad en la distribución de los recursos (Gastwirth, 1972; Schneider, 2021; Sitthiyot y Holasut, 2021).

Figuras 1a y 1b

Curva de Lorenz para dos tipos de distribución



Fuente: elaboración propia.

El coeficiente de GINI se estima como lo plantea la ecuación 1:

$$GINI = \frac{A}{A+B};$$

‘A’ representa el diferencial entre la diversificación y la concentración de la variable y la distribución perfecta. ‘B’ es la parte de la variable de interés que presenta la población analizada. A pesar del amplio uso de este indicador, su cálculo no está exento de limitaciones. Uno de los principales problemas asociados a la medición de la curva de Lorenz y, por extensión, del coeficiente de Gini (Ávalos, 2023) es que un mismo valor del coeficiente puede corresponder a distintas formas de distribución de la variable de interés, lo que limita su capacidad para describir con precisión la estructura de la desigualdad.

Al centrarse en la distribución del ingreso, este indicador evalúa la desigualdad asociada a una sola variable y deja de lado otras dimensiones. En este sentido, investigaciones más recientes señalan que la desigualdad de ingresos no es el único factor que debe considerarse al analizar situaciones de precariedad social, ya que existen otras formas de desigualdad –como las relacionadas con la salud, la educación y el acceso a servicios básicos– que influyen de manera significativa en el bienestar de la población (Muntaner et al., 1999; Schenkman y Bousquat, 2021). Este indicador puede tomar valores entre 0 y 1, donde 0 representa una distribución perfectamente equitativa del ingreso y 1 refleja un escenario de desigualdad absoluta, en el que un solo individuo concentra el 100 % de los recursos de la variable analizada (Gastwirth, 1972; Sitthiyot y Holasut, 2021). En el presente estudio se utiliza el coeficiente de Gini, estimado a partir de la información del CONEVAL (2018), institución que calcula este indicador bianualmente a nivel estatal y municipal en México.

Ahora bien, la teoría de la reproducción social de Pierre Bourdieu (1996) sostiene que la educación no funciona como un mecanismo neutral que garantice la igualdad de oportunidades, sino que tiende a reproducir y legitimar las diferencias socioeconómicas entre las clases. De acuerdo con este enfoque, los individuos ingresan al sistema educativo con dotaciones desiguales de recursos, principalmente en forma de capital cultural –entendido como el conjunto de conocimientos, habilidades y ventajas simbólicas adquiridos en el entorno socioeconómico– y de capital económico, que les permiten acceder a mejores oportunidades educativas. Lejos de compensar estas desigualdades, el sistema educativo suele reforzarlas y consolidar las ventajas de los grupos socialmente dominantes.

En este sentido, Bourdieu cuestiona la concepción de la educación como un *igualador de oportunidades*, al señalar que el sistema educativo no solo refleja las brechas de desigualdad existentes, sino que también contribuye activamente a su reproducción, limitando así la movilidad social (Castón, 1996).

De manera complementaria, la teoría de la correspondencia, desarrollada por Bowles y Gintis (1976), plantea que el sistema educativo no promueve la igualdad ni la movilidad social, sino que desempeña un papel central en la reproducción de la estructura de clases en las sociedades capitalistas. Según esta teoría, existe una correspondencia entre las relaciones sociales que se establecen en las instituciones educativas y las que predominan en el ámbito laboral. Bajo este enfoque, las escuelas preparan a los estudiantes para reproducir las relaciones jerárquicas y de subordinación que enfrentarán posteriormente en el mercado de trabajo, formando así individuos que ocuparán posiciones predeterminadas dentro del sistema de clases. De esta manera, la educación contribuye a perpetuar la desigualdad socioeconómica, en lugar de reducirla.

Metodología

En este documento se presentan los cálculos del coeficiente de Gini del INEGI (2021) para cada entidad, según la ecuación propuesta por el CONEVAL. Se realiza el proceso de normalización para cada una de las variables que participan en el modelo con el fin de mejorar las estimaciones, ya que en distintas variables existe una amplia heterogeneidad en las condiciones socioeconómicas de las entidades; además, al tener pocas observaciones y enfrentar diferentes unidades de medida, por ejemplo, en el ingreso promedio están dadas por pesos trimestrales, la variable pobreza está construida como un porcentaje, etcétera. Esto incrementa la posibilidad de la existencia de sesgo en las estimaciones, lo que hace más necesaria la aplicación de un proceso de normalización (ecuación 2).

$$Z = \frac{X_i - \bar{X}}{\sigma_x}$$

Donde: y_i = porcentaje de ingreso por decil en la distribución observada. y_j = Porcentaje de ingreso por decil en la distribución equitativa. $\bar{y}$ = media de la distribución observada. n = tamaño de la población (ecuación 3).

$$GINI = \frac{\sum_{i,j} (y_i - y_j)}{2n^2\bar{y}}$$

Donde: X representa cualquier variable a la que se le aplicará el proceso de normalización; dicho proceso se aplica tanto a la variable dependiente como a las variables independientes. X_i es la observación i de la variable que se normalizará. $\bar{x}$ representa el valor promedio de la variable. σ_x = la desviación estándar de la variable de interés.

Una vez normalizadas las variables que intervienen en la determinación del comportamiento del coeficiente de Gini, se aplican Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO) para obtener los coeficientes y los ajustes asociados al fenómeno a explicar; la ecuación 4 muestra el modelo de estimación.

$$\begin{aligned} GINI_i = & \alpha + \beta_1 \text{Ingresopromedion}_i \\ & + \beta_2 \text{Pobrezan}_i + \beta_3 \text{Gradoescolaridadn}_i \\ & + \beta_4 \text{GradoescolaridadnX2}_i + \varepsilon_i \end{aligned}$$

Los componentes de la ecuación 4 se describen de la siguiente manera: **ingresopromedion** corresponde al ingreso promedio normalizado de los hogares (INEGI, 2021). **Pobrezan** = representa el porcentaje de la población en situación de pobreza extrema; la fuente de información es el CONEVAL. **Grado escolaridadn** y **Grado escolaridadX2n** representan los grados de escolaridad: el primero, normalizado, y el segundo, el mismo dato elevado al cuadrado, para medir los efectos de la segunda derivada, es decir, los cambios marginales.

El proceso de normalización facilita las estimaciones y la obtención de una medida estándar para cada componente. Los signos que se esperan en los coeficientes de modelo para cada una de las variables: en primer lugar, se espera que a mayor nivel de ingreso se tenga un menor nivel de desigualdad, ya que esperaría una mayor acceso a recursos de parte de la población, **Ingresopromedion**; le sigue el nivel de pobreza, medido como el porcentaje de la población que se encuentra en pobreza dentro de la entidad, **Pobrezan**; se espera que el signo del coeficiente sea positivo, ya que al aumentar el tamaño de la población en pobreza, se genera una

mayor desigualdad por las diferencias de acceso a los diferentes servicios públicos que permiten la mejoría en oportunidades entre ellos la educación (Rodríguez et al., 2016). Por otro lado, la variable *Gradoescolaridadn*, representa los años de estudio promedio para cada entidad, si la educación provocará reducciones en el coeficiente de Gini, entonces su signo sería negativo, pero si el signo fuera positivo se podría especular de una polarización por la educación; por último, la variable *GradoescolaridadX2n*, representa los efectos de la segunda derivada, es decir, si la variable de educación es positiva y genera disparidades, una segunda derivada negativa implica que estos incrementos en las diferencias son cada vez menores; en cambio, si el signo fuera positivo, la diferencia se incrementaría.

La educación permite a las personas acceder con mayor facilidad a empleos de mejor calidad. Abdullah et al. (2015), Lee y Lee (2018), Yang y Qiu (2016), entre otros, presentan evidencia de una reducción de la desigualdad como consecuencia de la educación; en cambio, Rodríguez-Pose y Tselios (2009) y Hoffmann et al. (2020) comentan que la educación incrementa los ingresos de aquellos quienes tienen acceso a esta, alejándolos de la población que un menor nivel de educación y provocando un aumento significativo en la desigualdad. El modelo aquí propuesto permite identificar la relación entre la educación y la desigualdad en las entidades federativas en 2020.

Resultados

Como parte de los resultados del modelo analizado, se presentan los estadísticos descriptivos de las variables involucradas. La Tabla 1 muestra dichos resultados, así como las entidades federativas con el mayor y el menor valor en la comparativa.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

	Gini	Ingreso promedio	Pobreza	Grado escolaridad
Promedio	0.416	\$14 311.59	42.0	9.722
Desviación estándar	0.023	\$3 455.92	14.2	0.775
Máximo	0.456	\$21 279.60	74.43	11.480
	Chiapas	Nuevo León	Chiapas	Ciudad de México
Mínimo	0.375	\$ 7 489.03	19.7	7.780
	Tlaxcala	Chiapas	Nuevo León	Chiapas

Fuente: cálculos propios con información del INEGI (2021) y del CONEVAL (2018).

Una vez aplicado el modelo de datos en corte transversal, en la Tabla 2 se presentan los resultados de las estimaciones; en ellas se muestra un R^2 de 21.7 %, que puede considerarse relativamente bajo, y las variables utilizadas como predictores explican dicho porcentaje del fenómeno medido por el coeficiente de Gini para cada entidad federativa de México.

El modelo econométrico aplicado muestra un coeficiente de determinación del 21 %, lo que indica que las variables explicativas captan solo una parte limitada de la variabilidad del coeficiente de Gini (Tabla 2). Sin embargo, la significancia global del modelo es robusta y se observa evidencia estadística de que las variables de pobreza e ingreso promedio tienen un impacto significativo, de manera individual, sobre la desigualdad en México. Aunque el efecto de la educación presenta signos contrarios a los esperados, esto puede demostrarse empíricamente: el acceso a la educación, especialmente en sus etapas iniciales de expansión, puede incrementar la desigualdad debido a factores como el acceso diferenciado según el nivel socioeconómico, lo que enfatiza la necesidad de políticas que promuevan una distribución equitativa y efectiva de los recursos educativos.

Tabla 2

Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación
1	.564 ^a	.318	.217	.89892

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3

Análisis de varianza

Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1 Regresión	10.180	4	2.545		
Residuo	21.818	27	.808	3.149	.030 ^b
Total	31.997	31			

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 3 se muestra el análisis de varianza; en ella, el nivel de significancia de la prueba F es menor que 0.05, lo que implica que, con un 95 % de confianza, el modelo en su conjunto puede considerarse aceptado. Los resultados de los coeficientes estimados se presentan en la Tabla 4, en ellos podemos observar puntos relevantes: en primer lugar, de las cuatro variables propuestas, solo dos son significativas, es decir, el valor de p. es menor a 0.05, estas son “Pobreza” e “Ingreso promedio”; en la primera su signo es positivo; por tanto, implica que la pobreza provoca un mayor nivel de disparidad de ingresos, en la segunda variable, se esperaría que los incrementos de la variable ingreso se tradujeran en una redistribución del ingreso, pero dicha variable al ser negativa parece indicar que los aumentos en los ingresos se dirigen a un grupo que tiene acceso a las oportunidades que presenta al mercado y aunque dicho aumento pueda ser significativo no es suficiente para reducir la desigualdad.

Tabla 4

Coefficientes de la regresión

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error estándar	Beta		
(Constante)	0.002	0.159		0.013	0.99
Ingresopromedion	1 643	0.545	1 644	3 013	0.006
Pobrezan	1 637	0.475	1 638	3 448	0.002
GradoescolaridadX2n	-4 312	3 203	-4 312	-1 346	0.189
Gradoescolaridadn	4 100	3 163	4 101	1 296	0.206

Fuente: elaboración propia.

La variable *Grado escolaridad n*, muestra un valor positivo y, aunque no es significativa, su signo es indicativo de que la educación puede ser un factor que genere desigualdad; otro punto relevante es que la misma variable, pero elevada el cuadrado, *Grado escolaridad n 2*, tiene un signo negativo; por tanto, al incrementarse los años de escolaridad, la desigualdad se incrementa, pero en cada año uno de los aumentos en menor medida.

Algunos autores, como Rodríguez-Pose y Tselios (2009), Hoffmann et al. (2020), están a favor de estos resultados, ya que consideran que la educación suele dirigirse a quienes pueden tener un mejor acceso a las oportunidades laborales, provocando una espiral que daña la distribución del ingreso.

Conclusiones

Este estudio pone énfasis en la complejidad de la relación entre educación e igualdad económica en México y muestra que, aunque la educación es un factor crucial para el desarrollo económico y la movilidad social, su impacto sobre la desigualdad no es ni lineal ni uniforme. Los resultados obtenidos sugieren que, en contextos en los que el acceso a oportunidades educativas y laborales no es equitativo, un mayor nivel de educación puede, paradójicamente, acentuar las desigualdades económicas. Adicionalmente, los resultados muestran que, en la medida en que se incrementa la educación, sus rendimientos pueden reducirse (Lucero, 2019).

Esto se explica porque el sistema educativo y las oportunidades laborales tienden a beneficiar de manera desproporcionada a determinados grupos sociales, lo que contribuye a perpetuar una distribución desigual del ingreso (Bourdieu, 1996; Bowles y Gintis, 1976). Asimismo, la evidencia empírica muestra que variables como el ingreso promedio de los hogares y el nivel de pobreza influyen de manera significativa en el coeficiente de Gini (Banco Mundial, 2024; Alvaredo et al., 2025). En este contexto, diversos organismos internacionales coinciden en que las políticas públicas deben orientarse hacia una redistribución más equitativa de los recursos y al fortalecimiento de la accesibilidad y la calidad de la educación, particularmente en los sectores más vulnerables, como condición necesaria para reducir de manera sostenible la desigualdad (IMF, 2014; CEPAL, 2022).

Asimismo, la pobreza es un factor determinante de la desigualdad entre las familias, de tal manera que las brechas en el acceso a los servicios se amplían y se reducen las oportunidades de los hogares. Lo anterior también puede observarse a través del efecto del ingreso promedio sobre el coeficiente de Gini, según lo predicho por el modelo, ya que la concentración de la riqueza en ciertos grupos de la sociedad puede provocar incrementos significativos en el promedio sin mejorar las condiciones de vida del grueso de la población.

En este sentido, se invita a hacer una reflexión crítica sobre la estructura y distribución de las oportunidades educativas en México, planteando que, si se desea tener a la educación como un motor de equidad y no de desigualdad, debe ser acompañada de políticas que aseguren un acceso equitativo que fomente una integración laboral justa y eficiente en todos los niveles educativos (Amarante et al., 2023).

Este análisis ofrece una perspectiva valiosa para el diseño de políticas que no solo incrementen el acceso a la educación, sino que también consideren su rol en la distribución de la riqueza, promoviendo una sociedad más equitativa, en la que el desarrollo sea el objetivo principal de México para mejorar la calidad de vida de las personas.

Referencias

- Abdullah, A., Doucouliagos, H. y Manning, E. (2015). Does education reduce income inequality? A meta-regression analysis. *Journal of Economic Surveys*, 29(2), 301-316. <https://doi.org/10.1111/joes.12056>
- Aguilar, T. (2019). Desarrollo humano y desigualdad en México. *México y la Cuenca del Pacífico*, 8(22), 121-141.
- Alvaredo, F., Bourguignon, F., Ferreira, F. H. y Lustig, N. (2025). Inequality bands: Seventy-five years of measuring income inequality in Latin America. *Oxford Open Economics*, 4(Supplement 1), i9-i35. <https://doi.org/10.1093/ooec/odae018>
- Amarante, V., Lustig, N. y Vigorito, A. (2023). *El desafío de la desigualdad de ingresos en América Latina*. CEPAL.
- Avalos, E. (2023). Una medición de la desigualdad de ingresos según el ingreso relativo: fundamentos, simulación y cálculo para el Perú, 2004-2017. *Revista Economía y Política*, 37(1), 48-75. <https://orcid.org/0000-0002-9521-9552>
- Banco Mundial. (2024). *Gini Index. Poverty and Inequality Platform*. <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>
- Bourdieu, P. (1996). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. Basic Books.
- Castón, P. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, (76), 75-97. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.76.75>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]. (2022). *Panorama social de América Latina 2022*. Naciones Unidas. <https://www.cepal.org>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2018). *Metodología para la medición multidimensional de la pobreza en México*. <https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Metodologia.aspx>
- Dorfinan, R. (1979). A formula for the Gini coefficient. *Review of Economics and Statistics*, 14(1), 146-149.
- Fondo Monetario Internacional [IMF]. (2014). *Redistribution, inequality, and growth* (Staff Discussion Note SDN/14/02). <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2014/sdn1402.pdf>
- Gastwirth, J. L. (1972). The estimation of the Lorenz curve and Gini index. *The Review of Economics and Statistics*, 54(3), 306-316. <https://doi.org/10.2307/1937992>
- Guterres, A. (2022, 24 de enero). *La educación es un bien público y una prioridad política de primer orden*. Naciones Unidas. <https://unric.org/es/la-educacion-es-un-bien-publico-y-una-prioridad-politica-de-primer-orden/>
- Hoffmann, F., Lee, D. S. y Lemieux, T. (2020). Growing income inequality in the United States and other advanced economies. *Journal of Economic Perspectives*, 34(4), 52-78. <https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/jep.34.4.52>

- Huerta, A. (2020). Los desequilibrios regionales y la desigualdad social en México. *Economía UNAM*, 17(49), 116-131. <https://doi.org/10.22201/fe.24488143e.2020.49.510>
- Lee, J. W. y Lee, H. (2018). Human capital and income inequality. *Journal of the Asia Pacific Economy*, 23(4), 554-583. <https://doi.org/10.1080/13547860.2018.1515002>
- Leitch, A. y Heiss, J. (2018). *Issues and trends in education for sustainable development (Vol. 5)*. UNESCO Publishing.
- Lorenz, M.O. (1905). Methods of Measuring the Concentration of Wealth. *Publications of the American Statistical Association*, 9(70), 209-219. <https://doi.org/10.2307/2276207>
- Lucero, M. F. (2019). Rendimiento de la educación en Ecuador. *Estudios de la Gestión*, (6), 37-90. <https://www.redalyc.org/pdf/7198/719877735004.pdf>
- Muntaner, C., Lynch, J. y Oates, G. L. (1999). The social class determinants of income inequality and social cohesion. *International Journal of Health Services*, 29(4), 699-732. DOI: 10.2190/HNC9-BEFF-7UWL-92Y2
- Navarrete, E. (2016). ¿Desigualdad y crecimiento? *Economía UNAM*, 13(37), 45-73. <https://doi.org/10.1016/j.eunam.2016.02.002>
- Rodríguez, J. F., Cauich, I. C. y Hernández, O. P. (2016). Situación de pobreza y desigualdad en México. Una aproximación teórica. *Atenas*, 1(33), 1-11. <https://www.redalyc.org/journal/4780/478049736003/478049736003.pdf>
- Rodríguez-Pose, A. y Tselios, V. (2009). Education and income inequality in the regions of the European Union. *Journal of Regional Science*, 49(3), 411-437. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9787.2008.00602.x>
- Rogerson, P. (2023). Corrado Gini (1884-1965): Versatile Originator of Measures of Variability. En *Great Minds in Regional Science*, Vol. 2 (pp. 109-124). Springer International Publishing.
- Sánchez, A. (2006). Crecimiento económico, desigualdad y pobreza. Una reflexión a partir de Kuznets. Problemas del Desarrollo. *Revista Latinoamericana de Economía*, 37(145), 11-30. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362006000200002
- Schenkman, S. y Bousquat, A. (2021). From income inequality to social inequity: impact on health levels in an international efficiency comparison panel. *BMC Public Health*, 1(21), 1-17.
- Schneider, M. (2021). The discovery of the Gini coefficient: was the Lorenz curve the catalyst? *History of Political Economy*, 53(1), 115-141.
- Sithiyot, T. y Holasut, K. (2021). A simple method for estimating the Lorenz curve. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(268), 1-9. <https://www.nature.com/articles/s41599-021-00948-x>
- Yang, J. y Qiu, M. (2016). The impact of education on income inequality and intergenerational mobility. *China Economic Review*, 37, 110-125. <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2015.12.009>

CAPÍTULO 3

Formación ciudadana, abandono escolar en la universidad y pérdida de ciudadanía: un caso de estudio

Abimael Bolaños López

María de la Luz Guevara Calderón

Humberto Rubén Dragustinovis Perales

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

En este trabajo se analizan las percepciones de los estudiantes de la Licenciatura en Derecho del campus Victoria de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) en relación con la desigualdad en el acceso y el aprovechamiento de la formación ciudadana, derivada del abandono escolar de los alumnos que no logran completar el currículo universitario. En términos metodológicos, se utilizó un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo. Se aplicó una encuesta a 221 alumnos a través de Microsoft Forms, recabando información en las categorías de género, derecho a la formación ciudadana, formación ciudadana en la intencionalidad y en el currículo de la universidad, así como abandono escolar y desigualdad en la formación ciudadana. Los hallazgos reflejan que los participantes están convencidos de que es un derecho formarse en educación cívica y que todos merecen permanecer en la escuela; que se promueven acciones institucionales para reducir el abandono escolar en la carrera; que las materias y contenidos de la licenciatura abordan la formación ciudadana expresada en su desenvolvimiento en la sociedad; y de que existe una diferencia en la formación cívica entre los alumnos que concluyen sus estudios y aquellos que no los terminan. Se recomienda fortalecer los mecanismos de retención de los alumnos para que permanezcan y desarrollen una buena trayectoria escolar, profesional y ciudadana, con compromiso con el entorno y la resolución de problemas como futuros juristas, así como en asuntos de

interés para la sociedad, para combatir la brecha entre quienes tienen y quienes no una formación ciudadana promovida por la universidad.

Palabras clave: formación ciudadana, abandono escolar, desigualdad y universidad.

Introducción

Actualmente, el discurso de la educación superior menciona la necesidad de que las universidades contribuyan a la formación ciudadana de los estudiantes, para que puedan comportarse de manera apropiada, ejercer sus derechos, cumplir sus obligaciones y participar en la resolución de los temas o problemas de la sociedad en una república democrática. Sin embargo, existe un grupo considerable de alumnos que no logra formar ciudadanía en la universidad, toda vez que abandonan sus estudios y la enseñanza cívica que les permita afrontar los retos de la sociedad contemporánea. El hecho de que solo algunas personas puedan permanecer y egresar de alguna carrera genera una brecha de desigualdad en el aprovechamiento de la educación ciudadana y pone en cuestionamiento la labor de la universidad en cuanto a su responsabilidad social.

El presente estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los estudiantes de derecho de la UAT sobre la desigualdad generada por el abandono escolar y la falta de educación cívica. En la UAT se han realizado importantes esfuerzos institucionales para abordar la formación ciudadana y reducir el abandono escolar entre los estudiantes de las diferentes carreras, incluida la Licenciatura en Derecho del campus Victoria. En el Plan Institucional de Desarrollo 2024-2028 (PDI), en su eje de participación estudiantil con sentido humanista, se menciona que “el propósito es promover una sociedad participativa y colaborativa en Tamaulipas, con la formación de profesionistas-ciudadanos y ciudadanas ocupados y preocupados por construir una sociedad más justa, humana con progreso para todas y todos” (UAT, 2024, p. 39).

Marco teórico

Rendon et al. (2018) plantean las contradicciones entre la declaración de las iniciativas curriculares en la política educativa de Chile, la importancia de la formación ciudadana en los estudiantes de secundaria y los altos índices de abandono escolar, lo que pone en duda el deber del Estado de ofrecer educación cívica a todos los alumnos, pues no se observa ese interés en la realidad educativa. Asimismo, Solís (2022) analiza las características de la formación cívica en docentes y estudiantes

de primero de secundaria de educación básica en Perú, a partir de una revisión del estado del arte, enfatizando que el acceso a una formación ciudadana permite a las personas lograr una sana convivencia. A diferencia de las investigaciones antes mencionadas, el presente estudio se enfoca en la desigualdad en la formación ciudadana ocasionada por el abandono escolar desde la perspectiva de estudiantes de Derecho de una universidad pública estatal del noreste de México, tomando en cuenta las particularidades del contexto.

Pinto (2020) refiere que:

[...] la formación ciudadana configura estudiantes universitarios capaces de lograr una inserción oportuna en los intensos y acelerados procesos de cambio de su entorno; dialogar activamente en escenarios de dirección para ejercer sus deberes ciudadanos a través de la participación activa para la solución civilizada y pacífica de los conflictos (p. 250).

En este sentido, Reyes (2020) expresa que la escuela procura el ejercicio de la ciudadanía, mostrando las ventajas de la democracia y la manera en que debe comportarse el ciudadano, con principios y valores en torno a las relaciones sociales, priorizando el diálogo para generar consensos en temas de interés comunitario, participar, tomar decisiones en la sociedad y generar ambientes propicios para el aprendizaje.

Los significados de la formación ciudadana son muy diversos. De esta manera, la ciudadanía puede ser considerada “como una manifestación de la igualdad frente a la desigualdad tributaria de la diferencia de clase social, en el marco de las sociedades capitalistas modernas” (Saltor y Espindola, 2008, p. 274), o bien “como tanto en la vida privada como en la pública la ciudadanía implicaba una serie de derechos y también, como es natural, de obligaciones...” (Horrach, 2009, p. 7). En este sentido, la formación ciudadana es una concepción del ser en sociedad, es decir, que se relaciona con otros mediante prácticas sociales e instituciones, con derechos y obligaciones que adquiere al vivir en sociedad.

El Estado es una institución pública que administra a la comunidad, por lo que debe trabajar y tomar decisiones fundamentales para su futuro. Por otra parte, la ciudadanía no se limita al voto electoral, sino que también abarca la *libre toma de decisiones* en cualquier circunstancia y contexto. Entonces, la formación ciudadana es la libertad de las personas que viven en una sociedad administrada por el Estado y a cuyos miembros se les asignan tanto derechos como obligaciones para mantener la convivencia social.

Los cambios en el entorno, en el conocimiento y en las necesidades de la comunidad exigen que el sector universitario se transforme para satisfacer las expectativas de los estudiantes y sus familias respecto de lo que este puede aportarles. Ante esto, Valdivié et al. (2022) señalan que cuando las universidades exponen su propuesta de educación cívica, están planeando un:

[...] proceso continuo y sistemático de apropiación individual de un sistema de saberes y valores que determinan la posición vital activa y creativa del sujeto social e individual ante la vida pública y se expresa en las relaciones que establece en los espacios de convivencia (p. 401).

La relación entre el currículo y la formación ciudadana se considera un tema por atender a nivel nacional; así lo mencionan Taddei et al. (2020), quienes señalan que es “un problema que debe estudiarse, con el fin de conocer mejor la situación y con un nuevo conocimiento plantear propuestas que contribuyan a una formación ciudadana efectiva” (p. 112) de índole curricular en las universidades.

El discurso sobre la transformación de la universidad ha cobrado relevancia en las instituciones de educación superior (IES), trascendiendo las fronteras nacionales y regionales. Ante la crisis social que actualmente se vive, la transformación de las universidades debe centrarse en la formación de ciudadanos. Esto se debe a que la universidad, como entidad social, tiene un alto nivel de responsabilidad social. Se trata de fomentar una conciencia crítica en la organización para generar cambios en el entorno; esto debe ser tarea de las universidades. En este sentido, las universidades deben contribuir a la “transformación social en virtud de la realidad de las necesidades e intereses del entorno, del país y de la sociedad donde se inscribe” (Rosario et al., 2010, p. 69).

Dentro de esos intereses se encuentra la formación ciudadana, que requiere el trabajo de una institución pública que combine la formación profesional con la ciudadana, porque antes de formar profesionales, se tiene que formar ciudadanos. Este es el papel más importante de la universidad, el principio que debe prevalecer y difundirse en la sociedad, aunque se pone a prueba cuando, de manera paralela, busca atender el abandono escolar; dado que, de no hacerlo, incumpliría su responsabilidad social de generar condiciones para que los estudiantes estudien de manera integral.

El abandono escolar en la universidad se entiende como “el proceso voluntario o forzoso por el que un estudiante no continúa los estudios en la carrera en la que se ha matriculado, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella” (López, 2017, p. 173). El abandono escolar implica

que los jóvenes dejen de cursar una carrera profesional y de adquirir valores colectivos.

Al respecto, según Corica et al. (2022), existe una desigualdad en el acceso a bienes fundamentales para la formación personal, profesional y social. En este orden de ideas, Balleza et al. (2020) consideran los factores internos como las acciones de la escuela que limitan o truncan los estudios de las personas, por ejemplo, los estándares o estereotipos que deben cumplirse en la carrera, el ambiente que se genera en la universidad, las malas relaciones con los profesores o compañeros, entre otros. Entre los factores externos se encuentran los económicos, sociales y culturales. Ambos tipos de factores requieren ser abordados por los directivos de la universidad, con el propósito de reducir la desigualdad en el derecho de todos a permanecer en la carrera de Derecho y a formarse como ciudadanos.

El contexto familiar, el estrato socioeconómico y las bajas expectativas de los docentes inciden en el abandono escolar (Elizarrarás, 2023). La universidad debe atender a su responsabilidad social para retener a los alumnos y ofrecer una educación de calidad que incluya una sólida enseñanza cívica, capaz de responder a las exigencias de una sociedad democrática en México.

Metodología

El fenómeno de estudio se aborda desde el enfoque cuantitativo, que implica valorar las respuestas de los sujetos en términos estadísticos sobre un tema (Yucra et al., 2020), como las percepciones de los estudiantes universitarios acerca del abandono escolar y de la formación ciudadana en la educación superior. El tema se aborda desde un caso de estudio entendido “como el proceso de interpretación que se fundamenta en conceder significado a la información” (Canta y Quesada, 2021, p. 778) que proporcionan los estudiantes de Derecho de la UAT. En este sentido, el diseño metodológico se define como un estudio de caso con enfoque cuantitativo, en el que, si bien se privilegia el análisis estadístico de las percepciones estudiantiles, también se reconoce la importancia del contexto particular en el que dichas percepciones se configuran. Esto permite articular la medición objetiva de las respuestas con la interpretación situada del fenómeno educativo analizado.

El alcance de la investigación es descriptivo, ya que, a partir del estudio de caso, se pretende caracterizar las percepciones de los futuros abogados de la UAT, con las particularidades del contexto. Así, se asume que las opiniones de las personas se configuran a partir de la manera en que participan e interactúan en su entorno socioeducativo. De igual forma, se trata de un estudio exploratorio que aborda el abandono escolar como un fenómeno que priva a los alumnos del derecho

a desarrollar una formación integral basada en la articulación de la profesión y de la práctica de la ciudadanía en la comunidad (Ramos, 2020).

Se realizó un muestreo no probabilístico de tipo no convencional en el cual “la muestra se elige de acuerdo con la conveniencia del investigador, que le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (Hernández, 2021, p. 2). En este caso, los participantes deben ser alumnos de la carrera de derecho y contar con disponibilidad para responder el cuestionario. Se encuestó a 221 alumnos de la licenciatura en derecho del campus Victoria de la UAT mediante Microsoft Forms. El instrumento se integró en las categorías de género, derecho a la formación ciudadana, formación ciudadana en el currículo de la universidad, abandono escolar y desigualdad en la formación ciudadana (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías y preguntas

	Categorías	Preguntas
	Género	¿De qué sexo eres?
Formación ciudadana y abandono escolar	Derecho a la formación ciudadana	¿Entiendes qué es la formación ciudadana? ¿Consideras que los estudiantes universitarios tienen derecho a recibir formación ciudadana? ¿Consideras necesario que todos los estudiantes que se forman en la universidad comprendan la importancia de ejercer su profesión con responsabilidad social y una visión humanista para atender los problemas de la comunidad?
	La formación ciudadana en la intencionalidad y currículo de la universidad	¿Consideras que la intención de la universidad respecto de la educación cívica, presente en los documentos institucionales, se evidencia en los procesos formativos de los estudiantes? ¿Consideras que los conocimientos, las habilidades y los valores establecidos en el currículo de la universidad son apropiados para la formación ciudadana de los alumnos? ¿Consideras que la educación recibida hasta el momento ha contribuido de manera significativa a tu formación ciudadana?
	Abandono escolar y desigualdad de la formación ciudadana	¿Sabes qué es el abandono escolar en la educación superior? ¿Consideras que existe una diferencia significativa en la formación ciudadana entre las personas que cursan su carrera profesional y las que abandonan sus estudios universitarios?

Categorías	Preguntas
Género	¿De qué sexo eres?
	¿Consideras que los alumnos que abandonan sus estudios universitarios ven vulnerado su derecho a recibir una formación ciudadana?
	¿Consideras que los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes son externos a la universidad?
	¿Consideras que los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes son internos, es decir, que la universidad genera dichos factores al excluir a los alumnos de su derecho a recibir una educación cívica adecuada a su carrera profesional?
	¿Consideras que el fenómeno del abandono escolar se aborda en la universidad mediante distintas estrategias institucionales?

Fuente: elaboración propia.

Resultados e interpretación

Categoría 1. Género

1. ¿Cuál es tu género?

De los estudiantes encuestados, el 55 % son mujeres y el 45 %, hombres.

Tabla 2

Sexo

Ítem	Respuestas			
	Mujer		Hombre	
	Encuestados	%	Encuestados	%
1)	122	55 %	99	45 %

Fuente: elaboración propia.

Categoría 2. Derecho a la formación ciudadana

2. ¿Entiendes qué es la formación ciudadana?

El 95 % de los estudiantes entiende a qué se refiere, mientras que el 5 % no. Estos números indican que existe un conocimiento general sobre el significado y el sentido de la formación ciudadana. La sociedad exige que los universitarios ejerzan sus derechos y asuman sus responsabilidades como miembros de una comunidad democrática y participativa, en la que se busca resolver los problemas públicos.

Tabla 3

Derecho a la formación ciudadana

Ítem	Respuestas			
	Sí		No	
	Encuestados	%	Encuestados	%
2)	210	95 %	11	5 %

Fuente: elaboración propia.

3. ¿Los estudiantes universitarios tienen derecho a recibir formación ciudadana?

El 93 % de los participantes considera que los estudiantes universitarios tienen derecho a recibir formación ciudadana. Los procesos formativos de educación cívica, la información y el diálogo contribuyen a la formación de ciudadanos comprometidos con el desarrollo social del país.

4. ¿Todos los estudiantes que se forman en la universidad deben comprender la importancia de ejercer su profesión con responsabilidad social y una visión humanista para atender los problemas de la comunidad?

El 95 % de los estudiantes considera que es importante que todos los futuros juristas que se forman en la universidad comprendan la importancia de ejercer su profesión con responsabilidad social y una visión humanista para atender los problemas de la comunidad, y solo el 5 % opina que es poco importante. La formación profesional no puede darse de manera aislada de la formación ciudadana, ya que, como abogados, deben contar con bases sólidas sobre los deberes y obligaciones que tienen en la

comunidad, así como con respeto a las libertades individuales y al contrato social establecido por el Estado para regular el comportamiento de las personas.

Tabla 4

Derecho a recibir una formación ciudadana

Ítem	Respuestas					
	Mucho		Poco		Nada	
	Encuestados	%	Encuestados	%	Encuestados	%
3)	206	93 %	13	6 %	2	1 %
4)	210	95 %	11	5 %	0	0 %

Fuente: elaboración propia.

Categoría 3. La formación ciudadana en la intencionalidad y currículo de la universidad

5. ¿La intención de la universidad respecto de la educación cívica, presente en los documentos institucionales, se evidencia en los procesos formativos de los estudiantes?

El 69 % de los alumnos considera que la intención de la universidad respecto de la educación cívica, que figura en los documentos institucionales, se evidencia claramente en los procesos formativos de los estudiantes, mientras que el 30 % opina que es poca y el 1 % dice que nada. Los participantes asumen que existe interés por parte de los directivos de la UAT en atender la formación ciudadana, en respuesta a las políticas nacionales que buscan promover una educación superior nacionalista, humana y con responsabilidad social, en el marco del proyecto de la Nueva Escuela Mexicana (NEM). En la UAT, el modelo educativo y el plan de desarrollo institucional buscan formar buenos ciudadanos en todas las carreras.

6. ¿Los conocimientos, las habilidades y los valores establecidos en el currículo de la universidad son apropiados para la formación ciudadana de los alumnos?

El 77 % de los futuros juristas considera que los conocimientos, las habilidades y los valores establecidos en el currículo de la universidad son muy apropiados para

la formación ciudadana de los alumnos; por su parte, el 22 % dice que es poco y solo el 1 % menciona que no es nada. De esta manera, los aspectos de formación general, disciplinar y profesional establecidos en el currículo de la UAT favorecen a la comunidad.

7. ¿La educación recibida hasta el momento ha contribuido a tu formación ciudadana?

El 73 % de los alumnos considera que la educación recibida hasta el momento ha contribuido de manera significativa a su formación ciudadana; por su parte, el 26 % afirma que nada y solo 1 % opina que sí. La mayoría de los futuros abogados reconoce haber recibido una adecuada formación académica, fundamentada en principios y valores ciudadanos, que les será útil durante su trayectoria escolar, personal y laboral. Ser ciudadano se demuestra en cualquier ámbito de la acción humana, no solo en la universidad.

Tabla 5

La formación ciudadana en la intencionalidad y currículo de la universidad

Ítem	Respuestas					
	Mucho		Poco		Nada	
	Encuestados	%	Encuestados	%	Encuestados	%
5)	153	69 %	66	30 %	2	1 %
6)	170	77 %	49	22 %	2	1 %
7)	161	73 %	58	26 %	2	1 %

Fuente: elaboración propia.

Categoría 4. Abandono escolar y desigualdad en la formación ciudadana

8. ¿Sabes qué es el abandono escolar en la educación superior?

El 90 % de los educandos sabe qué es el abandono escolar en la educación superior, frente al 10 % que opina que no. Al transitar por la educación superior, algunos compañeros han dejado sus estudios por diversas causas. Esto les permite comprender el abandono escolar en términos conceptuales, de vivencia y de

consecuencias en la trayectoria escolar, el egreso y la titulación de los alumnos, así como adquirir aspectos fundamentales de la formación ciudadana que solo se obtienen durante los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad, y que, al no estar presentes, se ve limitado su derecho a recibir una educación cívica como parte de su formación profesional en el área del derecho.

Tabla 6

Sabe qué es el abandono escolar

Ítem	Respuestas			
	Sí		No	
	Encuestados	%	Encuestados	%
8)	199	90 %	22	10 %

Fuente: elaboración propia.

9. ¿Existe una diferencia significativa en la formación ciudadana entre las personas que cursan su carrera profesional y las que abandonan sus estudios universitarios?

El 62 % de los estudiantes considera que existe una diferencia significativa en la formación ciudadana entre quienes cursan su carrera profesional en derecho y quienes abandonan sus estudios universitarios, mientras que el 35 % dice que hay poca diferencia y solo el 3 % menciona que no existe diferencia. Más de la mitad de los alumnos considera que continuar sus estudios les permitirá desarrollar aspectos clave de la formación ciudadana.

10. ¿Los alumnos que abandonan sus estudios universitarios ven vulnerado su derecho a recibir una formación ciudadana?

El 46 % considera que los alumnos que abandonan sus estudios no reciben formación ciudadana. Los alumnos tienen percepciones diferentes sobre si la educación cívica que reciben tiene sentido para su futuro, en el que asumirán derechos y responsabilidades. Las percepciones dominantes coinciden en que los alumnos que abandonan la universidad están perdiendo elementos formativos de ciudadanía.

11. ¿Los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes son externos a la universidad?

El 63 % de los participantes considera que los factores externos a la universidad influyen mucho en el abandono escolar de los estudiantes, mientras que el 36 % afirma que influyen poco y solo el 1 % opina que no influyen. Más de la mitad de los estudiantes piensa que los principales factores que llevan a algunos compañeros a abandonar sus estudios provienen de los efectos de las relaciones sociales, económicas, políticas y culturales en la comunidad.

12. ¿Los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes son internos, es decir, que la universidad genera dichos factores al excluir a los alumnos de su derecho a recibir una educación cívica adecuada a su carrera profesional?

El 49 % de los futuros abogados considera que los factores que influyen en el abandono escolar de los estudiantes son internos. La percepción predominante entre los encuestados es que la universidad les excluye de una educación cívica adecuada a sus respectivas carreras profesionales.

13. ¿El fenómeno del abandono escolar se aborda en la universidad mediante distintas estrategias institucionales?

El 46 % de los estudiantes considera que la universidad ha abordado de manera significativa el fenómeno del abandono escolar mediante distintas estrategias institucionales, mientras que el 44 % lo considera poco y el 10 % nada. Una parte considerable de los participantes reconoce la labor que se realiza desde la UAT para afrontar el reto del abandono escolar; sin embargo, otra parte aprecia que las acciones institucionales para atender el fenómeno en cuestión no han tenido los efectos esperados y que sigue latente la necesidad de reforzar las estrategias para erradicarlo, de modo que todos gocen del derecho a una formación ciudadana en el nivel superior.

Tabla 7*Abandono escolar y desigualdad de formación ciudadana*

Ítem	Respuestas					
	Mucho		Poco		Nada	
	Encuestados	%	Encuestados	%	Encuestados	%
9)	137	62 %	77	35 %	7	3 %
10)	102	46 %	95	43 %	24	11 %
11)	139	63 %	80	36 %	2	1 %
12)	108	49 %	86	39 %	27	12 %
13)	102	46 %	97	44 %	22	10 %

Fuente: elaboración propia.

Conclusión

En este apartado se muestran algunos hallazgos por categoría, analizados desde la teoría, y se presentan algunas conclusiones que abonan al estudio de la formación ciudadana en la educación superior. En la categoría *de derecho a la formación ciudadana*, los alumnos de la Licenciatura en Derecho de la UAT saben lo que significa la formación ciudadana y asumen que se trata de un derecho que han adquirido por estudiar en una universidad pública estatal que debe instruirlos para ser ciudadanos responsables. Además, están cursando una carrera que consiste en defender los derechos de las personas conforme a las leyes del país y dicha formación resulta indispensable para mejorar los aprendizajes que adquieren en el programa educativo. La percepción de los estudiantes es el resultado del conocimiento, del pensamiento crítico y del sentido social que han desarrollado durante su estancia en la universidad, en la que han llegado a ser conscientes de que se forman para ser personas de bien, profesionales y ciudadanos responsables con su entorno. La formación en educación superior es un derecho porque todos deben desarrollar conocimientos, habilidades y valores que llevarán a la práctica durante su estancia en la universidad, en su interacción con los demás miembros de la sociedad y en su incursión en el mercado laboral, donde desplegarán sus aprendizajes de educación cívica en el ámbito del derecho.

En la categoría de *formación ciudadana en la intencionalidad y el currículo de la universidad*, los alumnos observan que los documentos institucionales oficiales de la UAT y de la Facultad contienen información sobre ser buenos ciudadanos, ejercer

de manera responsable la profesión, ser éticos en el ejercicio de las prácticas y atender las necesidades de la sociedad. Además, la intencionalidad expresada en los documentos se evidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, las universidades como la UAT deben ser responsables con la sociedad al plasmar en sus documentos institucionales, rectores y pedagógicos, la intención de enseñar a los estudiantes a enfrentar los retos de la sociedad de manera profesional, con base en los conocimientos disciplinares adquiridos en su carrera. De igual forma, los educandos manifiestan que en el currículo del programa educativo se ha incorporado la formación ciudadana. Resulta fundamental que las universidades del país, especialmente las IES públicas, incorporen la formación ciudadana a sus currículos. Además, se debe valorar la forma en que se ha trabajado para identificar áreas de oportunidad.

En cuanto a la categoría de *abandono escolar y desigualdad en la formación ciudadana*, los alumnos observan una gran diferencia en la formación ciudadana entre quienes concluyen sus estudios de licenciatura y quienes no los terminan. Además, existen factores internos y externos que ejercen presión sobre los estudiantes y los llevan al abandono escolar. En el caso de estudio, surge la inquietud entre los estudiantes acerca de los efectos del abandono escolar y de las carencias de formación profesional que ofrece la UAT en la carrera de Derecho. Es importante abordar las posibles causas del abandono escolar que generan desigualdad en la formación ciudadana. En general, la UAT declara en sus documentos institucionales, planes y programas de estudio la formación ciudadana de los alumnos, en especial de los futuros juristas, y emprende acciones orientadas a promover la educación cívica. Se recomienda seguir promoviendo la formación ciudadana y atender el abandono escolar para reducir la desigualdad en el acceso al derecho a formarse en este tema, que es vital para los futuros juristas y para todos los estudiantes de las distintas carreras que ofrece la universidad, pues deben ser responsables en el ejercicio profesional. Finalmente, la universidad tiene el papel de formar ciudadanos que tomen decisiones conscientes. Esta es la función principal de la universidad en la formación ciudadana.

Referencias

- Balleza, A., Cruz, J., González, P., Sánchez, A. y Sánchez, M. (2020). Factores personales que influyen en el abandono escolar en universitarios. *PsicoEducativa: Reflexiones y Propuestas*, 6(11), 16-26.
- Canta, J. y Quesada, J. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencia de la Educación*, 5(19), 775-786. DOI: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i19.236>
- Corica, A., Otero, A. y Vicente, M. (2022). El abandono escolar secundario: Análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Sudamérica, Revista de Ciencias Sociales*, (17), 332- 349. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/6197/6594>
- Elizarrarás, É. (2023). Factores de exposición al abandono escolar en educación básica secundaria en La Laguna, Durango, México. *Revista Senderos Pedagógicos*, 14(1), 65-79. <https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1384>
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002&lng=es&tlng=es.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista Factótum*, 1(6), 1-22. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/25sep-Horrach.pdf>
- López, I. (2017). Abandono escolar: mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 27(1), 163-190. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040010/html/>
- Rosario, V., Marúm, E. y Alvarado, M. (2010). *La autonomía universitaria a debate. Una visión desde América Latina*. Editorial Universitaria de la UdeG.
- Pinto, A. (2020). La formación ciudadana en el contexto universitario: una mirada axiológica. *Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología*, 1(48), 248-262.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas [UAT]. (2024). *Plan de Desarrollo Institucional*.
- Ramos, C. (2020). Los alcances de una investigación. *Ciencia América*, 9(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- Redon, S., Vallejos, N. y Angulo, J. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 2-55. doi: 10.21814/rpe.14753
- Reyes, A., (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria. *Política y Cultura*, 1(53), 131-153.
- Salto, C. y Espindola, A. (2008). Sobre la idea de ciudadanía. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(34), 269-277. https://www.scielo.org/ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-81042008000100018

- Solís, J. (2022). Formación ciudadana y cívica en docentes y estudiantes de secundaria en Perú. *Revista Conrado*, 18(84), 324-331.
- Taddei, I., González, G. y Villarreal, E. (2020). Participación política estudiantil en la Universidad de Sonora. En M. González, R. López y G. Ortiz. (Coords.), *Formación ciudadana en estudiantes universitarios* (pp. 101-128). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.
- Valdivié, D., Ubals, J. y Véliz, M. (2022). Formación ciudadana y participación social de los estudiantes universitarios: Compromiso y propuestas para la práctica. *Revista Conrado*, 19(90), 400-407. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442023000100400
- Yucra, T., Zorayda, L. y Villalta, B. (2020). Epistemología e investigación cuantitativa. *Revista Igobernanza*, 3(12), 107 -120. DOI: 10.47865/igob.vol3.2020.88

CAPÍTULO 4

El impacto del programa de tutorías en la permanencia escolar de los estudiantes de preparatoria

Gabriela Alejandra López Rosales
María del Rosario Hernández Fonseca
Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

Esta investigación analiza el impacto del *Programa de Tutorías* en la permanencia escolar de los estudiantes de la Preparatoria “Ing. Marte R. Gómez”, quienes cursan la especialidad de Intervención en la educación. El estudio fundamenta su análisis en las teorías pedagógicas de Montessori, Vigotsky, Rogers y Maslow. Metodológicamente, se empleó un enfoque descriptivo y cuantitativo, con la aplicación de 127 cuestionarios; el instrumento fue enviado a juicio de expertos, piloteado y obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.971. Los resultados revelan una percepción altamente positiva, ya que el 53 % de los alumnos afirmaron que las tutorías mejoran significativamente su capacidad para resolver retos académicos, mientras que el 55 % reconoció que estas aumentan su motivación para continuar estudiando. Se concluyó que las tutorías elevan el rendimiento escolar y fortalecen el sentido de pertenencia y la resiliencia, lo que las consolida como una herramienta eficaz para combatir el abandono escolar en la educación media superior.

Palabras clave: tutorías, rendimiento académico, permanencia escolar, estudiantes.

Introducción

En el ámbito educativo contemporáneo, la permanencia escolar es uno de los desafíos más acuciantes. En el nivel de bachillerato, las tasas de deserción alcanzan niveles preocupantes. La presente investigación se centra en el impacto de las

tutorías en la retención estudiantil durante este periodo educativo crucial. Mediante la implementación de una variedad de instrumentos metodológicos, incluidos cuestionarios y entrevistas en profundidad, se han recopilado datos que evidencian una transformación positiva en las actitudes de los estudiantes hacia su rendimiento académico y su compromiso con la continuidad y la culminación de sus estudios.

Al ofrecer un soporte personalizado y adaptativo, las tutorías fomentan el éxito académico y la permanencia escolar. Los resultados subrayan la importancia de una intervención educativa basada en el acompañamiento para que los estudiantes mejoren sus calificaciones, desarrollen una mayor resiliencia y sean optimistas respecto de su futuro académico.

La relevancia de las tutorías es multifacética, por su capacidad para mejorar las habilidades académicas de los estudiantes e influir en su permanencia escolar. Las tutorías proporcionan un espacio de aprendizaje personalizado en el que los estudiantes pueden abordar sus dificultades específicas, recibir orientación adaptada a sus necesidades, comprender en profundidad los contenidos académicos y desarrollar habilidades esenciales, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la autoeficacia académica. Esta transformación en su desempeño académico es crucial. La autoconfianza puede motivar a los estudiantes a mantener su compromiso con metas académicas más altas.

Descripción del problema

Varios autores coinciden en que los programas tutoriales tienen su origen en el inicio de la institucionalización de la universidad (Capelari, 2009); otros, como García-Nieto (2008) y De la Cruz y Abreu (2008), afirman que la tutoría comenzó en la mitología griega, cuando Ulises, antes de marchar a la guerra de Troya, encomendó a su amigo Mentor la protección de su esposa e hijo. En la actualidad, implica asignar a una persona con experiencia, solvencia y confianza para aconsejar a quien tiene poca experiencia.

La tutoría académica es una alternativa para abordar estos problemas al facilitar la adaptación del estudiante al ambiente escolar y al mejorar sus habilidades de estudio (Dommanget, 1972). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) señala que los sistemas tutoriales se requieren, en particular, al ingreso del alumno a la institución, ya que este puede presentar un alto riesgo de fracasar debido a una serie de carencias en su formación académica, entre otros aspectos. En este contexto, se define a la tutoría como el acompañamiento y apoyo docente de carácter individual, basada en una atención personalizada que favorece una mejor comprensión de los problemas que enfrenta

el alumno, por parte del profesor, en lo que se refiere a su adaptación al ambiente educativo, a las condiciones individuales para un desempeño aceptable durante su formación y para el logro de los objetivos académicos (ANUIES, 2001, p. 163; ANUIES, 2010, p. 163).

Ante la problemática que representa el abandono escolar, la Subsecretaría de Educación Media Superior fortalece el Programa de Tutorías Académicas, que tradicionalmente eran impartidas por los docentes y ahora también se imparten entre pares, es decir, por sus propios compañeros.

La tutoría académica busca mejorar el rendimiento escolar, resolver problemas escolares y desarrollar hábitos de estudio para evitar la reprobación, el rezago y el abandono escolar. De esta manera, los estudiantes plantean sus dudas, aprovechan mejor sus materias, aumentan la probabilidad de culminar sus estudios y mejoran sus calificaciones (SEP, 2007). Adicionalmente, “el abandono escolar es un indicador que se relaciona con el éxito de las políticas educativas” (Romero y Hernández, 2019, p. 21). En este sentido, el fortalecimiento de acciones tanto institucionales como pedagógicas en el programa de tutorías es una necesidad latente para los estudiantes.

Desde una perspectiva sociológica, las tutorías también pueden contribuir a la construcción de relaciones de confianza entre los estudiantes y sus tutores, así como fomentar un sentido de pertenencia en la comunidad escolar. Estos vínculos sociales positivos pueden fortalecer el compromiso de los alumnos con la institución educativa y disminuir las tasas de abandono escolar (Nadal, 2018). Además, las tutorías ofrecen la oportunidad de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de cada estudiante de manera significativa y personalizada. Al brindar un espacio para la retroalimentación continua y la evaluación formativa, las tutorías permiten abordar los problemas académicos antes de que se conviertan en motivos para abandonar la escuela (Nadal, 2023).

La Preparatoria Federalizada No. 1 “Ing. Marte R. Gómez”, ubicada en Ciudad Victoria, Tamaulipas, ofrece, a partir del tercer semestre, cuatro especialidades a sus estudiantes: Intervención en la educación (docencia); Higiene y salud comunitaria; Contabilidad; y Tecnologías de la información y la comunicación.

Para dar acompañamiento a la trayectoria escolar de los estudiantes, se imparte el programa de tutorías como parte del currículo obligatorio desde el ingreso hasta la culminación de sus estudios, en el que los alumnos reciben orientación para el desarrollo de habilidades académicas y para la construcción de su proyecto de vida.

Derivado de lo anterior, ¿cuál es el impacto de las tutorías en la permanencia escolar de los estudiantes de la especialidad de Intervención en la Educación en la

Preparatoria Federalizada No. 1 “Ing. Marte R. Gómez” durante el ciclo escolar 2023-2024? El objetivo general es conocer el impacto del programa de tutorías en la permanencia de los estudiantes.

Justificación

Para la Secretaría de Educación Pública (SEP), la deserción escolar es un fenómeno complejo que tiene repercusiones significativas en el desarrollo individual, social y económico. En el contexto específico de los estudiantes de Intervención en la educación de la Preparatoria Federalizada No. 1 “Ing. Marte R. Gómez”, la deserción puede tener consecuencias graves, ya que afecta su capacidad para acceder a oportunidades educativas y laborales futuras. Ante este desafío, los programas de tutorías buscan abordarlo promoviendo la retención escolar y la conclusión exitosa de esta etapa educativa. La justificación de este trabajo de investigación radica en la necesidad de conocer, analizar y evaluar el impacto real de los programas de tutorías en la permanencia escolar de los estudiantes de Intervención en la educación de la Preparatoria Federalizada No. 1 “Ing. Marte R. Gómez”. Por tal motivo, es fundamental investigar en profundidad su impacto real.

Marco teórico

Teoría del acompañamiento académico de Montessori

La teoría del acompañamiento educativo de Montessori y la tutoría académica comparten varios principios y objetivos, aunque pueden diferir en su enfoque o en su aplicación específica. Naranjo (2020) e Hidalgo (2023) citan a Montessori, permitiéndonos obtener algunas de las formas en las que se relacionan a continuación: a) Enfoque centrado en el estudiante, b) Autonomía y autodirección, c) Ambientes de aprendizaje preparados, d) Apoyo individualizado y d) Desarrollo integral. Aunque la teoría del acompañamiento educativo de Montessori y la tutoría académica pueden tener enfoques y contextos diferentes, comparten una base común en su compromiso con el apoyo individualizado, el desarrollo integral del estudiante y la creación de entornos de aprendizaje autónomos.

Teoría del acompañamiento docente de Lev Vigotsky

Chávez y Vargas (2007) y Zerpa (2014) nos permiten entender que la teoría del acompañamiento docente de Vigotsky se centra en la idea de que el aprendizaje se produce de manera más efectiva cuando un individuo más competente guía y apoya a otro menos competente en la realización de una tarea. Esta teoría se relaciona con la tutoría académica en varios aspectos. Vigotsky propuso que cada individuo tiene una zona de desarrollo próximo (ZDP), que es la brecha entre lo que puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer con ayuda. En la tutoría académica, el tutor identifica la ZDP del estudiante y proporciona la ayuda necesaria para que este alcance su máximo potencial. Además, la tutoría académica implica un diálogo constante entre el tutor y el estudiante, en el que se comparten ideas, se plantean preguntas y se reflexiona sobre el proceso de aprendizaje. Asimismo, Vigotsky sugirió que los tutores deben proporcionar andamiaje, es decir, apoyo estructurado y temporal, para ayudar al estudiante a completar una tarea. Por último, el *scaffolding* (andamio) proporciona apoyo académico y emocional para crear un entorno que facilite el desarrollo integral del estudiante.

El andamiaje educativo, mediante la asistencia y el acompañamiento, permite a los alumnos resolver problemas o realizar tareas para lograr los objetivos educativos que se hayan propuesto. La teoría del acompañamiento docente de Vigotsky destaca la importancia de la interacción social y la colaboración en el aprendizaje, conceptos que se aplican de manera efectiva en la tutoría académica para promover el desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes.

Teoría del aprendizaje humanista de Carl Rogers y Abraham Maslow

La teoría del aprendizaje humanista, desarrollada por Rogers y Maslow, se centra en la idea de que el aprendizaje es un proceso activo y centrado en el estudiante, en el que el individuo tiene una necesidad innata de autorrealización y de crecimiento personal. Esta teoría pone énfasis en el autoconcepto, la autodirección y la experiencia personal como principales impulsores del aprendizaje (Herrera, 2013; Sesento, 2021). En el contexto de la tutoría, la teoría humanista enfatiza la importancia de crear un ambiente de apoyo y comprensión que fomente el desarrollo personal y la autoexploración (Arias, 2022). La teoría del aprendizaje humanista enfatiza la importancia de crear un ambiente de apoyo, comprensión y autodirección en el proceso de aprendizaje para facilitar el crecimiento personal y la autorrealización del aprendiz. Algunos puntos importantes de la teoría del aprendizaje humanista en relación con la tutoría son: a) Empatía y aceptación

incondicional, 2. Autoconcepto y autoaprendizaje, 3. Necesidades humanas básicas, 4. Enfoque en el individuo y 5. Autonomía y autodirección.

Metodología

En este trabajo se realizó una investigación descriptiva centrada en la recopilación y el análisis de información detallada sobre la opinión de los estudiantes respecto a la importancia de las tutorías en la permanencia escolar de los jóvenes de bachillerato, con el fin de ofrecer una imagen clara y completa del tema estudiado y permitirnos comprender su naturaleza, estructura y características. La población objetivo estuvo compuesta por estudiantes que cursan el sexto semestre de la Preparatoria Federalizada No. 1 “Ing. Marte R. Gómez” de Ciudad Victoria, Tamaulipas. El universo se integra por una población de 411 estudiantes que cursan el sexto semestre, dividida en dos turnos: matutino (267 estudiantes) y vespertino (144); a su vez, está conformada por cuatro especialidades: Intervención en la educación (127), Higiene y salud comunitaria (177), Contabilidad (50) y Tecnologías de la información y la comunicación (57).

La muestra estuvo integrada por 127 estudiantes de sexto semestre de la especialidad de intervención en la educación. Se elaboró un instrumento cuantitativo denominado *Escala de Actitudes sobre la Tutoría a Estudiantes de Bachillerato*, con dos categorías y 11 ítems en cada una. La primera categoría se denominó *Beneficios* y responde a la pregunta de investigación: ¿Cómo se benefician los estudiantes que participan en el programa de tutorías? La segunda categoría es *Percepción sobre la permanencia*, que responde a la pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los estudiantes sobre el apoyo recibido a través del programa de tutorías en relación con su permanencia en la escuela?

El instrumento se sometió a juicio de expertos, miembros de la planta docente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas; uno tiene el perfil de docente en la Licenciatura en Atención y Desarrollo al Bienestar Infantil (LADBI) y el otro tiene experiencia en tutorías. Ambos modificaron el instrumento: el primero corrigió la redacción de los ítems 1, 2, 3, 6 y 8 de la categoría de *Beneficios*. En la segunda categoría, no realizó ninguna corrección. El segundo experto propuso redactar ítems que respondieran a la difusión de los servicios que la institución ofrece a los alumnos, como las becas y diversas convocatorias; sin embargo, resaltó la relevancia del instrumento.

Una vez corregido y validado por los expertos, se pasó al pilotaje, que consistió en un formulario electrónico en Microsoft Forms dirigido a 30 estudiantes con características similares a las de la muestra, siendo los encuestados alumnos de

sexto semestre de la especialidad de Higiene y salud. Se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para evaluar la consistencia interna de los reactivos del instrumento, donde valores inferiores a 0.69 se consideran insuficientes; los de 0.70 a 0.79 son aceptables; entre 0.80 y 0.89 son buenos; y aquellos superiores a 0.90 son considerados excelentes (Cronbach, 1951).

El piloteo del instrumento nos permitió obtener un alfa de Cronbach de .971, y un diagrama de caja por cada categoría, en lo que respecta a la primera categoría el sistema nos arrojó el ajuste de posiciones en cuatro momentos diferentes, en primer lugar las posiciones número 8, 18, 15, 21, 22, 25 y 26, en un segundo momento el ajuste de las posiciones 1, 3, 6, 13, 18 y 16, en tercera instancia las posiciones número 7 y 2. El último ajuste fue en las posiciones número 11, 1, 10 y 11 nuevamente; por lo tanto, el diagrama de caja recomendó eliminar los ítems número 3, 11 y 12, quedando con once ítems en la primera categoría. Para la segunda categoría, nuevamente el sistema arrojó ajustes en la posición número 7 y la eliminación de los ítems número 7, 23 y 24. De esta forma, el instrumento redujo el número de ítems inicialmente diseñados.

Resultados

Al inicio del trabajo de investigación, una de las interrogantes planteadas fue conocer los beneficios que los estudiantes obtienen a través de las tutorías. Al respecto, Blanco (2014) señala que las tutorías son positivas, puesto que, en primer lugar, proporcionan un enfoque centrado en el estudiante, reconociendo y respondiendo a sus necesidades individuales, intereses y estilos de aprendizaje. Esta atención personalizada fomenta un ambiente en el que los estudiantes se sienten escuchados y apoyados, lo que, a su vez, promueve su autonomía y autodirección en el proceso de aprendizaje. Además, al igual que la teoría Montessori, la tutoría académica enfatiza la creación de ambientes de aprendizaje preparados, lo que puede proporcionar un entorno propicio para el crecimiento académico y personal del estudiante. Este entorno incluye no solo recursos y materiales adaptados, sino también apoyo individualizado, retroalimentación y orientación para cada estudiante. En última instancia, tanto la tutoría académica como la teoría Montessori comparten el objetivo común de promover el desarrollo integral del estudiante, abarcando tanto aspectos académicos como sociales, emocionales y prácticos, preparándolo para un éxito duradero en múltiples facetas de la vida.

De igual forma, Vigotsky (1931) ofrece una base sólida para comprender los beneficios que los estudiantes pueden obtener de las tutorías académicas. En primer lugar, al identificar y trabajar dentro de la ZDP de cada estudiante, los tutores

pueden proporcionar el apoyo necesario para que alcancen su máximo potencial. El concepto de andamiaje, o apoyo estructurado y temporal, permite a los tutores adaptarse gradualmente a medida que los estudiantes adquieren habilidades, promoviendo así su desarrollo cognitivo.

Además, el diálogo constante y la colaboración entre el tutor y el estudiante fomentan la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades metacognitivas. No solo se trata de apoyo académico, sino también de ofrecer andamiaje emocional para manejar las emociones y mantener la motivación. Por lo tanto, esta teoría de Vigotsky subraya la importancia de la interacción social y la colaboración en el aprendizaje, aspectos cruciales que se aplican de manera efectiva en las tutorías académicas para promover el desarrollo integral de los estudiantes.

A la luz de los resultados, se puede afirmar que, los alumnos de sexto semestre de la especialidad Intervención en la educación de la Preparatoria Federalizada N°1 “Ing. Marte R. Gómez” presentan actitudes positivas ante los beneficios que les brindan las tutorías académicas, debido a que el 53% de los encuestados coincidió en que resolver sus retos académicos ha mejorado significativamente con la ayuda de las tutorías, destacando el beneficio tangible que estas proporcionan. Este resultado resalta el valor añadido que las tutorías ofrecen a los estudiantes, permitiéndoles superar obstáculos con mayor facilidad y aprovechar al máximo su potencial académico. Además de mejorar el rendimiento escolar, las tutorías también proporcionan beneficios emocionales al aumentar la confianza y la autoestima de los estudiantes, lo cual les contribuye académica y personalmente para afrontar los nuevos desafíos.

Asimismo, un 57% de los encuestados están de acuerdo con la contribución de las tutorías académicas a su relación social con otros estudiantes. Esta perspectiva sugiere que las tutorías no solo mejoran el rendimiento académico, sino que también fomentan conexiones sociales significativas. Este beneficio adicional resalta la importancia de las tutorías no solo como herramienta académica, sino también como facilitadoras de un ambiente de aprendizaje colaborativo y enriquecedor.

Por consiguiente, los resultados también muestran que el 56% de los encuestados reafirman la contribución de las tutorías a su motivación para estudiar, queda claro que este servicio juega un papel crucial en el desarrollo académico de los estudiantes. Esta cifra revela que las tutorías no solo brindan apoyo académico, sino que también tienen un impacto significativo en el impulso intrínseco de los estudiantes para comprometerse con el aprendizaje. Este beneficio es esencial, ya que una mayor motivación puede conducir a un mejor rendimiento académico, una mayor retención de conocimientos y un mayor desarrollo de habilidades.

En resumen, el apoyo proporcionado por las tutorías no solo se limita al ámbito académico, sino que también se extiende a la esfera motivacional y de desarrollo personal de los estudiantes, lo que los prepara de manera integral para enfrentar los desafíos educativos con confianza y éxito.

Otra de nuestras interrogantes en nuestra investigación fue la influencia que tiene el programa de tutorías sobre la percepción de los estudiantes y su decisión de permanecer en la escuela continuando sus estudios. Para esto, Vigotsky (1931), centrado en la idea de que el aprendizaje se maximiza cuando un individuo más competente guía a otro menos competente, tiene una clara influencia en la percepción de los estudiantes sobre su permanencia escolar y continuación en el bachillerato. Al aplicar los principios de la ZDP y el andamiaje educativo en la tutoría académica, se crea un entorno donde los estudiantes pueden superar obstáculos con el apoyo adecuado. Esta asistencia no solo se limita a lo académico, sino que también abarca el apoyo emocional necesario para mantener la motivación y enfrentar los desafíos del proceso educativo.

De esta manera, la tutoría no solo promueve el desarrollo cognitivo, sino que también contribuye al bienestar emocional y la confianza de los estudiantes, aspectos fundamentales para su continuidad en el bachillerato y su éxito académico a largo plazo.

Frente a esta situación los alumnos de la Preparatoria Federalizada N°1 “Ing. Marte R. Gómez” nos permitieron obtener resultados donde, si bien todos los estudiantes muestran actitudes positivas hacia el programa tutorial, los que cursan el último año de Intervención en la educación obtienen puntuaciones significativamente más altas puesto que están terminando sus estudios. Para esto, el 55% de los encuestados están de acuerdo en que la tutoría los motiva a seguir estudiando y subrayan la importancia de este recurso en el panorama educativo. La tutoría no solo proporciona apoyo académico, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con el proceso de aprendizaje. Esta motivación adicional puede ser crucial para que los estudiantes permanezcan en la escuela y completen sus estudios, ya que les brinda la confianza y el impulso necesario para superar los desafíos académicos y personales que puedan surgir en el camino.

En el mismo orden de ideas, el 52% del total se considera de acuerdo en que la tutoría les ayuda a continuar sus estudios, es un indicador crucial de su valor en el sistema educativo. Esta asistencia personalizada no solo proporciona apoyo académico, sino que también crea un sentido de conexión y compromiso con la escuela. Al sentirse respaldados y comprendidos, los estudiantes son más propensos a mantenerse motivados y comprometidos con sus estudios, lo que a su vez aumenta la probabilidad de que completen su educación con éxito. La tutoría no solo refuerza

el aprendizaje, sino que también fortalece la conexión emocional de los estudiantes con la escuela, lo que es fundamental para su retención y finalización de estudios.

Discusión y conclusiones

Discusión de resultados

En este trabajo se muestra que la tutoría que se imparte en la Preparatoria Federalizada N°1 “Ing. Marte R. Gómez” beneficia el proceso de enseñanza y aprendizaje al mejorar los indicadores de rendimiento académico a través de los beneficios obtenidos durante la misma; esto de acuerdo con la percepción que tienen los mismos estudiantes. Ellos coinciden en que la tutoría ayuda en la mejora de las calificaciones debido al apoyo recibido por el docente-tutor y a la asesoría personalizada, concordando con supuestos como los de Montessori al hacer un uso adecuado del apoyo individualizado a través de la adaptación de diversos materiales y actividades según las necesidades y el nivel de habilidad, al igual, claro, que una constante retroalimentación y orientación con tinte personalizado.

En el mismo orden de ideas, más del 60% de los estudiantes ven al tutor con confianza y perciben positivamente el programa para la mejora de su formación, capacidades y motivación para seguir estudiando y culminar exitosamente sus estudios, lo anterior refiere la propuesta acertada sobre la creación de un ambiente seguro y de confianza que promueva la empatía, la expresión y la exploración de pensamientos asertivos según Rogers y Maslow.

Los tutorados consideran que la tutoría ha sido de ayuda en su aprendizaje, en general y a la resolución de sus retos académicos (lo afirma 53 %), esto último mantiene una relación con el objetivo plasmado por Vigotsky al posibilitar una ZDP donde se le ayude al estudiante a alcanzar su máximo potencial al igual que permitir un espacio para el diálogo y colaboración, donde la reflexión sobre su proceso de aprendizaje sea el factor constante de reconocimiento para enfrentar sus retos académicos. Al comparar estas evidencias, podemos concluir que las tutorías son una estrategia eficaz para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes de Intervención en la educación, aunque se tienen que dar una serie de condiciones: como tener buenos tutores, que estos no tengan sobrecarga, que exista una adecuada relación y comunicación con los tutorizados en un ambiente y espacio favorable para el desarrollo de la tutoría.

Conclusiones

A manera de conclusión, consideramos que, en un contexto donde la educación se enfrenta a retos sin precedentes, comprender y potenciar los factores que contribuyen a la retención escolar se convierte en una prioridad. La evidencia empírica obtenida a través de este estudio, donde el 53% de los participantes afirma que las tutorías les han ayudado a resolver retos académicos, el 55% coincide en que el programa los motiva a seguir estudiando, el 56% destaca una mejora en su motivación intrínseca y el 52% percibe que el apoyo recibido es crucial para no abandonar la escuela proporciona una base sólida para la implementación de políticas educativas que promuevan las tutorías como una herramienta eficaz para combatir la deserción escolar y asegurar que un mayor número de jóvenes culminen exitosamente su formación en el bachillerato. Así, se contribuye no solo al desarrollo individual de los estudiantes, sino también al progreso socioeconómico y cultural de la sociedad en su conjunto.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2001). La tutoría. Una alternativa para contribuir a abatir los problemas de deserción y rezago en la educación superior. En *Programas Institucionales de Tutoría; Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las Instituciones de Educación Superior. Serie Investigaciones. 2da. Edición corregida* (p. 163). http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/libros/lib42/0.htm
- _____. (2010). *Programas institucionales de tutorías. Una propuesta de la ANUIES para su organización y funcionamiento en las instituciones de educación superior*. ANUIES.
- Arias, D. (30 de diciembre de 2022). *Querido alumno universitario de grado: Te estamos engañando*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/querido-alumno-universitario-de-grado-te-estamos-daniel-arias-aranda?trk=public_profile_article_view
- Blanco, C. (2014). *María Montessori: El método de la pedagogía científica*. Biblioteca Nueva.
- Capelari, I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. <https://doi.org/10.35362/rie4981985>
- Chávez, R. M. y Vargas, C. D. (2007). El papel de la asesoría académica en los programas de tutorías: caso ITT. *Tiempo de Educar*, 8(15), 9-36. <https://www.redalyc.org/pdf/311/31181502.pdf>
- Cronbach, L. (1951). Review of The Bender-Gestalt Test: Quantification and Validity for Adults [Pascal, G.; B. Suttell. Review of the book the Bender-Gestalt test: Quantification and validity for adults]. *Journal of Educational Psychology*, 42(7), 438-439. <https://doi.org/10.1037/h0053236>.
- De la Cruz, G. y Abreu, L. (2008). Tutoría en la educación superior: Transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 37(147), 107-224. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60418920008.pdf>
- Dommanget, M. (1972). Francisco Ferrer. En *Los grandes socialistas y la educación. De Platón a Lenin* (pp. 382-414). Editorial Fragua
- García-Nieto, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Herrera, M. (2013). *La Epístola del acompañamiento tutorial*. Universidad Autónoma de Querétaro.
- Hidalgo, D. K., Ramos, B. L. y Pérez, A. E. (2023). El programa de Tutorías, como Herramienta de Apoyo al Aprendizaje de los Estudiantes de la Licenciatura en Educación de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 4543-4563. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8056

- Nadal, A. (2018). *La Escuela Moderna. Análisis histórico*. La Muralla.
- _____. (2023). La investigación educativa como didáctica en la enseñanza de la posverdad. Análisis de contextos. *Revista de Propuestas Educativas*, 5(9), 10-27. <https://doi.org/10.33996/propuestas.v5i9.1000>
- Naranjo, M. (2020). *Uso de estrategias lúdicas en el aprendizaje para mejorar el acompañamiento de padres y tutores de niños en nivel inicial durante la modalidad virtual* [Trabajo de licenciatura, Universidad Casa Grande]. Repositorio DSpace Casa Grande. <https://dspace.casagrande.edu.ec/items/cd770340-2d2d-43f1-abc3-99be8b8f2f5f>
- Romero, E. y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, 22(1), 163-193. <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.21351>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2007). Programa Sectorial de Educación 2007-2012. http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/archivos/prog_sec.pdf
- Sesento, L. (2021). La Formación Humanista en Educación Superior. Programas de tutorías en las Universidades. *Revista Innovaciones Educativas*, 23(34), 70-80. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rie/v23n34/2215-4132-rie-23-34-70.pdf>
- Vigotsky, L. (1931). *La prehistoria de la escritura en Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Comisión Editorial para la Edición en Lengua Rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.
- Zerpa, W. (2014). *Tutorías entre Pares en Facultad de Psicología. Una herramienta para la adaptación Universitaria* [Trabajofinaldegrado, Universidad de la República Uruguay]. Repositorio Colibrí. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/4448>

CAPÍTULO 5

Actitud de los estudiantes universitarios respecto al Programa Institucional de Tutorías: el caso de la FCEH

María del Rosario Hernández Fonseca

Rodrigo Alejandro Galván Hernández

Hugo Isaías Molina Montalvo

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

Este trabajo de investigación analiza la actitud de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) hacia el Programa Institucional de Tutorías (PIT). El objetivo principal es identificar la percepción del alumnado sobre este programa que busca combatir el rezago educativo y fomentar la permanencia académica. La investigación siguió un enfoque cuantitativo mediante la aplicación de un cuestionario de 30 ítems a una muestra de 270 estudiantes de las licenciaturas en Ciencias de la Educación y en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil. El instrumento demostró una alta confiabilidad con un alfa de Cronbach general de 0.989. El estudio se fundamenta en la teoría general de las actitudes, que divide la reacción del individuo en aspectos cognitivos, afectivos y conductuales. El capítulo concluye que, aunque existe una actitud general positiva, hay una “desconexión crítica” en la efectividad pedagógica. La tutoría en la FCEH es valorada como un sistema de acompañamiento emocional y humano, pero falla en su núcleo operativo: no se percibe como una herramienta que impacte en la acreditación de materias ni en la mejora del rendimiento académico. Se recomienda aclarar los beneficios tangibles, como el acceso a becas y al mercado laboral, para que el estudiante no vea la tutoría solo como un trámite administrativo.

La tutoría

La tutoría se refiere al acompañamiento que un profesor brinda a un estudiante a lo largo de su trayectoria académica (Fascendini et al., 2020; Martínez et al., 2021; Rivera et al., 2023). Esta actividad tuvo sus inicios en las universidades anglosajonas, en países como Inglaterra: “se denomina *tutoring* o *supervising*; en Estados Unidos, fue llamada *mentoring*, *advising*, donde se buscaba una educación individualizada que redujera las horas de labor del docente frente a grupo” (Fresán y Romo, 2011, citados en Martínez et al., 2021, p. 3).

En países como Canadá y Estados Unidos, el acompañamiento tutorial se inició desde los años treinta, en Reino Unido tuvo sus orígenes en 1971, en España hay evidencia registrada a partir de 1989, en Argentina hay evidencias desde 1997 y en el caso de México se dice que fue en los años cuarenta cuando se experimentó la tutoría, sin embargo, fue hasta en 1970 cuando “se definió al tutor como guía del alumno y se formalizó en los planes de estudio, lo que se convirtió en los primeros indicios de la acción tutorial” (Fresán y Romo, 2011, citados en Martínez, et al., 2021, p. 3) en la Universidad Autónoma de México particularmente en las Facultades de Química y Ciencias Políticas y Sociales. La importancia de las tutorías se ha expandido con rapidez a nivel mundial. En México, se priorizó sobre todo en el siglo XXI, cuando la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) propuso implementar programas de tutorías en las instituciones de educación superior (IES) (Martínez et al., 2021).

El PIT nace como una estrategia de intervención para atender problemas educativos como “la deserción, el rezago estudiantil y los bajos índices de eficiencia terminal” (ANUIES, 2000, p. 1); es decir, la acción de tutoría contribuye a la permanencia y al egreso de los estudiantes (Fascendini et al., 2020; Rivera et al., 2023). Con el paso de los años, se ha convertido en parte del quehacer de los profesores de educación media superior y superior.

Con el paso del tiempo, la tutoría ha evolucionado de un sistema de asesoramiento académico a una herramienta integral que responde a diversas necesidades de los estudiantes, como el apoyo emocional, la inclusión educativa y la mejora del rendimiento académico. Su importancia ha crecido en las últimas décadas, convirtiéndose en una estrategia clave para reducir la deserción escolar y mejorar la eficiencia terminal en las instituciones de educación superior. En los últimos años, la expansión de la educación en línea ha impulsado el desarrollo de nuevos modelos de tutoría, adaptados a entornos digitales. La tutoría en línea permite a los estudiantes recibir orientación sin importar su ubicación geográfica,

lo que favorece la inclusión de quienes tienen dificultades para asistir de forma presencial a una institución educativa (Salinas y Solano, 2022).

Las plataformas de gestión del aprendizaje, como Moodle y Blackboard, han permitido la implementación de tutorías virtuales mediante foros, videoconferencias y retroalimentación personalizada. Estas herramientas fomentan la autonomía del estudiante y mejoran la comunicación con sus tutores (Garrison et al., 2010).

Sin embargo, la tutoría en entornos virtuales también enfrenta desafíos, como la necesidad de capacitar a los tutores en el uso de tecnologías educativas, garantizar la interacción efectiva entre tutores y estudiantes, y mitigar la desmotivación derivada del aprendizaje a distancia (Sangrá et al., 2012).

Los avances en inteligencia artificial (IA) han permitido desarrollar sistemas de tutoría automatizados que brindan asistencia inmediata a los estudiantes. Estos sistemas pueden personalizar la experiencia de aprendizaje al identificar áreas de mejora y sugerir recursos de apoyo específicos (Luckin, 2018).

Asimismo, la tutoría ha sido clave en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad. Las IES han implementado programas de tutoría inclusiva que brindan apoyo académico, emocional y técnico, lo que permite que estos alumnos accedan a sus estudios y progresen con mayor facilidad (Mendoza, 2021). En el caso de estudiantes en situación de vulnerabilidad socioeconómica, los programas de tutoría han demostrado ser eficaces para reducir el rezago y el abandono escolar. A través de la mentoría personalizada, se ofrece orientación en la gestión del tiempo y acceso a becas, lo que mejora sus oportunidades de permanencia en la educación superior (Salinas y Solano, 2022).

En un contexto internacional, la tutoría ha sido adoptada por universidades de distintos países y se ha adaptado a sus propias estructuras educativas. Por ejemplo, en el Reino Unido y en Estados Unidos, los sistemas tutoriales tienen décadas de antigüedad, con programas formales que incluyen tutores académicos asignados desde el inicio de la carrera universitaria (Fresán y Romo, 2011, citados en Martínez et al., 2021). En el caso de México, su implementación ha sido progresiva y se ha consolidado como un elemento esencial en los planes institucionales para mejorar la calidad educativa.

El PIT permite a los docentes desempeñar un rol activo en la formación de sus estudiantes, no solo en el ámbito académico, sino también en los ámbitos personal y profesional. Este programa ha sido adoptado por la mayoría de las IES, incluida la media superior, y se ha integrado en sus programas de estudio. La tutoría ha demostrado su relevancia en contextos de inclusión educativa, atendiendo a estudiantes con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social. En la actualidad, las tecnologías digitales han ampliado las posibilidades de la tutoría, permitiendo

nuevas estrategias de acompañamiento. Las plataformas virtuales, los sistemas de gestión del aprendizaje (LMS) y las herramientas de videoconferencia han facilitado la interacción entre tutores y estudiantes, superando las barreras espaciotemporales (Salinas y Solano, 2022). Esto ha dado lugar al surgimiento de la tutoría en entornos virtuales, una alternativa eficaz en contextos de educación a distancia.

La tutoría puede desarrollarse bajo distintos enfoques, según los objetivos y las características de la institución educativa. Algunos de los modelos más utilizados incluyen:

- Tutoría académica: se enfoca en fortalecer el desempeño académico de los estudiantes mediante la orientación en estrategias de aprendizaje, técnicas de estudio y organización del tiempo (Ajzen, 2001).
- Tutoría de desarrollo personal: busca atender el bienestar emocional del estudiante, ayudándolo a manejar el estrés, la ansiedad y otros factores que pueden influir en su desempeño académico (Fishbein y Ajzen, 1975).
- Tutoría entre pares: involucra a estudiantes de niveles avanzados que apoyan a sus compañeros con menor experiencia académica, promoviendo la colaboración y el aprendizaje mutuo (Eagly y Chaiken, 1993).
- Tutoría en línea: se basa en el uso de plataformas digitales para brindar asesoría remota a los estudiantes, ampliando las oportunidades de acceso a la tutoría (Fascendini et al., 2020).
- Tutoría híbrida: combina sesiones presenciales con herramientas digitales para ofrecer mayor flexibilidad y accesibilidad en el proceso tutorial (Martínez y Aceves, 2021).

El acompañamiento tutorial ha demostrado tener un impacto significativo en la permanencia y el egreso de los estudiantes. Diversos estudios han identificado que los alumnos que cuentan con tutoría presentan mejores resultados académicos, mayores niveles de satisfacción con su proceso de aprendizaje y una mejor integración en la comunidad universitaria (Briñol et al., 2007). Entre los beneficios clave de la tutoría se encuentran: a) Reducción de la deserción escolar, b) Mejora del rendimiento académico, c) Desarrollo de habilidades socioemocionales y d) Fortalecimiento del vínculo entre estudiantes y docentes.

A pesar de sus beneficios, la tutoría enfrenta diversos desafíos en su implementación. Entre los principales obstáculos se encuentran la falta de capacitación de los tutores, la sobrecarga de trabajo docente y la resistencia de algunos estudiantes a participar en estos programas. Además, la transición a modelos digitales de tutoría ha planteado nuevos retos en cuanto a la accesibilidad y la eficacia de las plataformas

empleadas. A futuro, es fundamental optimizar los programas de tutoría, asegurar su efectividad en distintos contextos educativos y promover el uso de tecnologías emergentes para mejorar el acompañamiento tutorial.

La tutoría en la Universidad Autónoma de Tamaulipas

En la UAT, el PIT proporciona apoyo académico y emocional a los estudiantes; los ayuda a enfrentar los retos que conlleva la vida universitaria. Para evaluar la efectividad de este programa, es esencial comprender las actitudes de los estudiantes hacia él, ya que estas pueden influir en su disposición a participar y obtener sus beneficios. Las actitudes positivas o negativas que los estudiantes desarrollen hacia el programa de tutoría afectan su participación y sus resultados académicos. En este sentido, la teoría de las actitudes ofrece un marco para analizar estos factores y fortalecer el impacto de la tutoría en la universidad.

La tutoría en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

El PIT en la FCEH proporciona un acompañamiento integral a los estudiantes a lo largo de su trayectoria académica, a fin de asegurar su permanencia y éxito en la institución. Este programa se estructura a partir de dos modelos principales: Mi Tutoría y la Tutoría Efectiva. Ambos modelos se enfocan en proporcionar orientación académica, apoyo psicoemocional y estrategias para la formación profesional de los estudiantes, desde su ingreso hasta su egreso; la única diferencia es que en la Tutoría Efectiva se asigna un único tutor a lo largo de toda su permanencia en la Facultad, mientras que en Mi Tutoría se asignan distintos tutores en cada periodo escolar.

Estructura y asignación de tutorías

A cada estudiante se le asigna un tutor, quien se encarga de guiar su proceso de formación mediante sesiones individuales o grupales. La asignación de los tutores se realiza a través del Sistema de Administración Universitaria (SAU), que permite registrar a los docentes encargados de la tutoría y asignar estudiantes a su responsabilidad. Los docentes que participan como tutores son profesores de tiempo completo o de horario libre capacitados en la metodología de tutoría. Además, existen figuras complementarias como el tutor júnior, un estudiante con buen desempeño académico que apoya a sus compañeros, y el asesor académico o psicológico, quien interviene en casos específicos. La tutoría puede realizarse de

manera presencial, en línea o de forma híbrida, según las necesidades del grupo y las condiciones institucionales. Todas las actividades y evidencias de las tutorías deben registrarse tanto en la plataforma de Microsoft Teams como en el SAU.

Desarrollo de las sesiones de tutoría

Las sesiones de tutoría se organizan según un calendario establecido al inicio de cada periodo escolar. En el caso de los estudiantes de nuevo ingreso, la tutoría tiene un enfoque inicial de adaptación y orientación en el contexto universitario, mientras que, para los estudiantes de semestres avanzados, se prioriza el desarrollo de habilidades académicas, la planeación de su trayectoria curricular y la preparación para el egreso.

El tutor debe revisar la trayectoria académica de cada estudiante mediante herramientas como el tablero integrador de tutorías, en el que se registran calificaciones, asistencias y posibles riesgos académicos. En caso de detectar estudiantes con bajo desempeño, el tutor debe establecer contacto con ellos y, de ser necesario, canalizarlos a asesores especializados para que reciban apoyo adicional. En cada sesión, los tutores desarrollan actividades específicas que pueden incluir ejercicios de reflexión sobre la trayectoria académica, la identificación de áreas de mejora, la elaboración de estrategias de estudio y el fortalecimiento de habilidades para la vida universitaria. Asimismo, se fomenta la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en la toma de decisiones académicas.

Seguimiento y evaluación de las tutorías

Para garantizar la efectividad del programa, se realiza un monitoreo continuo del trabajo de tutores y estudiantes. Los coordinadores de tutoría de cada dependencia académica descargan reportes del sistema institucional que muestran indicadores clave, como el número de sesiones realizadas, de estudiantes atendidos y de avances en los objetivos de la tutoría. Al final de cada periodo escolar, se aplican encuestas de satisfacción tanto a los tutores como a los estudiantes, con el fin de evaluar la calidad del programa y detectar áreas de mejora. La información recopilada es analizada por la coordinación de tutorías y utilizada para mejorar la implementación del programa en ciclos posteriores.

Canalización y apoyo adicional

Si un estudiante presenta dificultades que no pueden ser atendidas por el tutor, se canaliza a asesores especializados. Estos asesores pueden ser académicos,

psicológicos o de acompañamiento en aspectos socioemocionales. El tutor notifica a los coordinadores de tutoría sobre la necesidad de intervención, quienes establecen el vínculo con el asesor correspondiente y aseguran el seguimiento del caso. Los estudiantes también pueden solicitar asesorías de manera directa a través del tablero integrador, donde pueden registrar sus necesidades y ser atendidos por asesores de la facultad. Este proceso permite un acceso ágil a los servicios de apoyo y contribuye a mejorar la permanencia académica.

Las actitudes y su relación con el programa de tutorías

La teoría de las actitudes es uno de los conceptos más estudiados en la psicología social y resulta útil para entender cómo las personas reaccionan en diversos contextos. Una actitud se define como una predisposición que lleva a una persona a actuar de manera favorable o desfavorable hacia algo o alguien, basada en sus experiencias previas y creencias (Ajzen, 2001). Las actitudes están compuestas por tres elementos principales: el cognitivo, el afectivo y el conductual. Este enfoque se conoce como el modelo tripartito (Eagly y Chaiken, 1993). Cada uno de estos componentes desempeña un papel importante en la forma en que las personas adoptan un comportamiento. A continuación, se describe cada uno de ellos:

- **Componente cognitivo:** se refiere a las creencias o pensamientos que los estudiantes tienen sobre el programa de tutoría. Por ejemplo, si un estudiante cree que asistir a tutorías le ayudará a mejorar su rendimiento académico, es probable que se muestre más dispuesto a participar. Estas creencias pueden basarse en experiencias previas, en recomendaciones de otros estudiantes o en la información proporcionada por los tutores o por la universidad. Si los estudiantes tienen expectativas claras y positivas sobre el programa, es más probable que se involucren de manera efectiva.
- **Componente afectivo:** este componente se relaciona con las emociones y los sentimientos que los estudiantes asocian al programa de tutoría. Si los estudiantes se sienten cómodos y apoyados durante las sesiones, es probable que desarrollen emociones positivas hacia el programa y los tutores. Las emociones, como la confianza, el entusiasmo o incluso la gratitud, pueden influir en cómo los estudiantes valoran el programa. Un ambiente cálido y de apoyo en las sesiones de tutoría es fundamental para fomentar este tipo de respuestas emocionales positivas.
- **Componente conductual:** se refiere a las acciones que los estudiantes llevan a cabo en relación con la tutoría. Esto incluye su asistencia

a las sesiones, su participación en ellas y su disposición a seguir las recomendaciones del tutor. Las actitudes positivas hacia el programa suelen traducirse en comportamientos como la asistencia regular, una mayor disposición a interactuar con el tutor y el interés por aprovechar al máximo los recursos que ofrece.

Las actitudes no son permanentes; se forman y pueden cambiar con el tiempo en función de las experiencias y de la nueva información que los estudiantes reciben. Según Fazio (1990), las actitudes se desarrollan a través de la evaluación consciente o inconsciente de un objeto, basada en las vivencias previas o en la información que llega a la persona. En el contexto de la tutoría, un estudiante que inicialmente tenga una actitud negativa hacia el programa puede modificarla si experimenta una mejoría en su desempeño académico gracias al apoyo recibido. De este modo, la exposición a nuevas experiencias puede modificar las actitudes preexistentes y transformar la percepción del estudiante.

Por otro lado, la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (2001) sostiene que las actitudes influyen en las intenciones de comportamiento, y estas, a su vez, afectan las acciones de una persona; entonces, cuando un estudiante percibe el programa de tutoría como beneficioso para su formación académica, es más probable que se comprometa a participar y aprovechar las oportunidades que ofrece. Esta teoría es útil en contextos educativos, ya que permite comprender la relación entre las creencias, las actitudes y los comportamientos de los estudiantes ante los programas académicos.

Diversos estudios han demostrado que las actitudes de los estudiantes hacia los programas académicos inciden directamente en su motivación y en su comportamiento (Pintrich, 2003). En el caso del programa de tutoría, los estudiantes con actitudes positivas tienden a participar con mayor frecuencia, lo que se traduce en una mejora de su rendimiento académico y en un mayor aprovechamiento de los recursos que ofrece la universidad.

La disposición a participar, la apertura al apoyo y la confianza en el tutor son factores derivados de una actitud positiva y que pueden marcar la diferencia en la experiencia educativa de los estudiantes. Un aspecto clave para mejorar las actitudes hacia el programa de tutoría es garantizar que este cumpla con las expectativas de los estudiantes. Esto incluye proporcionar información clara sobre los beneficios del programa, capacitar a los tutores y crear un ambiente en el que los estudiantes se sientan valorados.

Para mejorar las actitudes hacia el programa de tutoría, es fundamental abordar tanto las creencias como las emociones que los estudiantes asocian con él.

La teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975) establece que las creencias que una persona tiene sobre un objeto o programa influyen en sus actitudes, y estas, a su vez, en su comportamiento. Si los estudiantes creen que la tutoría no es útil o que los tutores no están preparados, es probable que desarrollen actitudes negativas y no se involucren en el programa. Por el contrario, si las creencias de los estudiantes son positivas, estas pueden facilitar una mayor participación.

Por ello, es importante que los responsables del programa trabajen para cambiar cualquier percepción negativa mediante la promoción de los beneficios de la tutoría y asegurando que los tutores estén capacitados. También es crucial generar un ambiente en el que los estudiantes se sientan valorados, lo cual puede lograrse mediante retroalimentación constante que les permita ver el impacto positivo de la tutoría en su desarrollo académico.

La teoría de las actitudes es una herramienta muy útil para comprender cómo los estudiantes de la FCEH de la UAT perciben el programa de tutoría. Al desglosar las actitudes en componentes cognitivos, afectivos y conductuales, se puede tener una mejor idea de cómo estas influyen en la participación de los estudiantes y en el éxito del programa. Si se trabaja en mejorar las actitudes hacia la tutoría, es probable que se logre una mayor participación y, en última instancia, un mejor rendimiento académico de los estudiantes, lo que beneficiará a toda la comunidad universitaria.

Metodología

La investigación realizada es de corte cuantitativo y se aplicó la técnica del cuestionario para recabar la información. Para el diseño del instrumento se consideraron las premisas de la teoría general de las actitudes, según la cual, para medir la actitud, se deben construir tres categorías o dimensiones de análisis: cognitiva, afectiva y conductual (Aguilar et al., 2024; Briñol et al., 2007; Mújica et al., 2011; Ubillos et al., 2003).

El instrumento fue diseñado para medir la actitud de los estudiantes universitarios y se integró por 30 ítems; 10 para medir la categoría cognitiva, 10 para la afectiva y 10 más para la conductual, las preguntas fueron cerradas y se utilizó la escala de Likert para estandarizar los valores de una forma sencilla. Dicha escala permite identificar con facilidad la actitud positiva a través de las respuestas “Muy de acuerdo” y “De acuerdo”; la actitud negativa se interpreta con los valores “Muy en desacuerdo” y “En desacuerdo”, y, finalmente, la actitud neutral se asume con las opiniones “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”.

El cuestionario fue piloteado con 75 estudiantes de la Licenciatura en Lingüística Aplicada, y para medir la fiabilidad del instrumento se utilizó la escala de medición de alfa de Cronbach para “medir la confiabilidad del tipo consistencia interna de una escala, es decir, para evaluar la magnitud en que los ítems de un instrumento están correlacionados” (Oviedo y Campos, 2005, p. 375), el valor del alfa de Cronbach por debajo de 0.7 representa que la consistencia interna de la escala utilizada es baja (Oviedo y Campos, 2005; Tuapanta et al., 2017), por lo tanto, la consistencia ideal debe ser mayor a 0.7, ya que, “correlaciones situadas entre el intervalo 0.8 y 1 podríamos considerarlas de muy altas y, en consecuencia, denotarían altos niveles de fiabilidad de los diferentes instrumentos elaborados” (Mateo, 2012, citado en Tuapanta et al., 2017, p. 40).

Dicho lo anterior, se calculó un alfa de Cronbach por dimensión, reportando los siguientes valores: la dimensión cognitiva obtuvo 0.887; la afectiva registró 0.963 y la conductual alcanzó un 0.957; finalmente, el alfa de Cronbach general sumó un 0.974. Para el estudio real, se aplicaron 270 cuestionarios en línea a los estudiantes de las licenciaturas de Ciencias de la Educación (63 %) y de Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil (37 %) ofertadas en la FCEH. Con la finalidad de trabajar con una distribución normal de la población, se procedió a identificar los casos atípicos; para ello, se utilizó el diagrama de cajas, que evidenció la ausencia de dichos casos, es decir, de estudiantes que piensan de manera diferente a la normalidad.

Al calcular el alfa de Cronbach, la dimensión cognitiva obtuvo un valor de 0.955, la afectiva de 0.980 y la conductual de 0.984. Finalmente, el alfa general fue de 0.989; estos datos indicaron que se trabajó con una población de comportamiento normal y que el cuestionario presentó una alta consistencia interna. Finalmente, es importante mencionar que el análisis de datos se realizó con SPSS, versión 27.

Resultados

En el ámbito de la educación, las actitudes desempeñan un papel fundamental al evaluar programas orientados a influir en el rendimiento académico y en el desarrollo personal de los estudiantes, como la tutoría universitaria. En la dimensión cognitiva, los ítems 1, 2, 6, 7, 8, 9 y 10 expresan una actitud positiva y solo los ítems 3, 4 y 5 reflejan una actitud negativa; enfatizan que las tutorías no les han ayudado a mejorar sus calificaciones (37.0 %), que no les ha contribuido a conocer los deportes que se practican en la escuela (40.4 %) ni a conocer los tipos de becas a los que se puede acceder (45.5 %) (Tabla 1).

Tabla 1*Dimensión cognitiva*

	Actitud negativa %		Actitud neutral %	Actitud positiva %	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Conozco el objetivo del programa de tutoría	18.1	15.9	20.4	29.6	15.9
2. Conozco a mi tutor	15.9	13.7	6.3	29.6	34.4
3. Considero que la tutoría me ha ayudado a mejorar mis calificaciones	19.6	17.4	26.7	24.1	12.2
4. La tutoría me ayuda a conocer los deportes que se practican en la escuela	20.0	20.4	22.6	25.2	11.9
5. La tutoría me ayuda a conocer los tipos de becas a los que puedo acceder	19.6	25.9	19.3	21.9	13.3
6. La tutoría me ayuda a tomar mejores decisiones	20.0	15.6	23.0	27.8	13.7
7. La tutoría me ha enseñado a trabajar en equipo	18.5	17.4	21.9	30.0	12.2
8. Conozco la plataforma de tutorías	16.7	18.1	15.9	32.2	17.0
9. Los ejercicios que realizo en la plataforma me han ayudado a mi superación personal	18.5	17.0	24.4	26.7	13.3
10. Los ejercicios que realizo en la plataforma me han ayudado a mi superación profesional	17.4	18.1	24.4	25.6	14.4

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión afectiva, casi todos los ítems mostraron un comportamiento positivo, salvo el 15, que dice: “La tutoría supera mis expectativas”, en el que los estudiantes asumen una actitud negativa con un 36.2 % (Tabla 2).

Tabla 2*Dimensión afectiva*

	Actitud negativa		Actitud neutral	Actitud positiva	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
11. Me siento motivado al recibir tutoría académica	18.1	17.7	22.2	30.2	11.7
12. Me siento acompañado por mi tutor en mi trayectoria académica	20.0	17.4	21.9	29.1	11.7
13. El tutor me motiva a continuar con mi formación profesional	17.4	15.8	25.3	29.8	11.7
14. La tutoría incrementó mi confianza	18.1	15.5	26.0	28.3	12.1
15. La tutoría supera mis expectativas	19.2	17.0	30.6	21.1	12.1
16. Me agrada que mi tutor de seguimiento a mis dudas	15.5	14.3	23.0	29.8	17.4
17. Me agrada establecer comunicación cordial y de respeto con mi tutor	13.6	10.6	23.0	32.1	20.8
18. Me siento apoyado por mi tutor	17.4	12.8	24.2	30.9	14.7
19. Siento que el tutor se preocupa genuinamente por mis problemas académicos y personales	17.7	12.8	27.5	27.9	14.0
20. Me siento satisfecho con la manera en que el tutor aborda mis inquietudes	18.9	11.7	25.7	28.7	15.1

Fuente: elaboración propia.

En la dimensión cognitiva, el comportamiento de los ítems del 26 al 30 reflejan una actitud positiva y del 21 al 25 negativa, los cuales enfatizan que los estudiantes no asisten con frecuencia a recibir tutorías (41.2 %), no promueven las tutorías con sus compañeros (40.8 %), las tutorías no les han ayudado a acreditar sus materias (41.2 %), tampoco le ha ayudado a mejorar sus calificaciones (39.2 %) y tampoco han contribuido a su visión respecto al mercado laboral (41.5 %) (Tabla 2).

Tabla 3*Dimensión conductual*

	Actitud negativa		Actitud neutral	Actitud positiva	
	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
21. Asisto con frecuencia a recibir tutoría	23.8	17.4	22.6	23.0	13.2
22. Promuevo la tutoría con mis compañeros	20.0	20.8	23.8	25.7	9.8
23. Acudir a las tutorías me ha ayudado a acreditar las materias	20.8	20.4	20.8	27.9	10.2
24. Mejoré mis calificaciones después de recibir tutoría	20.0	19.2	26.8	23.4	10.6
25. Amplié mi visión sobre el mercado laboral gracias a la tutoría	21.9	19.6	24.2	24.2	10.2
26. Realicé las actividades sugeridas en la plataforma de tutorías	21.1	16.2	17.7	30.6	14.3
27. Adquirí herramientas para la detección y solución de problemas	19.6	18.1	24.2	27.2	10.6
28. El tutor me proporcionó estrategias de estudio.	19.6	18.1	23.0	28.3	10.9
29. Mi tutor me ayuda a resolver problemas administrativos	20.4	17.4	19.6	29.8	12.8

Fuente: elaboración propia.

Discusión de resultados y conclusiones

Discusión de resultados

El PIT nace con la misión de combatir el rezago educativo y mejorar la eficiencia terminal. Sin embargo, existe una desconexión crítica en la dimensión conductual: el 41.2 % de los alumnos afirma que la tutoría no les ha ayudado a acreditar materias y el 39.2 % señala que no ha mejorado sus calificaciones. Esto sugiere que, aunque el programa es “noble” en su orientación, no está logrando un impacto tangible en el rendimiento académico inmediato de una parte significativa de la población. También se observa una dicotomía en las actitudes. Mientras que en la dimensión afectiva los estudiantes valoran la relación con el tutor (especialmente

la comunicación cordial y el respeto, con más del 50 % de actitud positiva), en la dimensión cognitiva desconocen aspectos operativos clave. Por ejemplo, el 45.5 % no asocia la tutoría con información sobre becas y el 40.4 % con actividades deportivas. Esto indica que la tutoría se percibe más como un espacio de acompañamiento humano que como una herramienta integral de gestión académica e institucional. Finalmente, el 36.2 % de los estudiantes considera que la tutoría “no supera sus expectativas”. Esto explica por qué el 41.2 % de los alumnos reporta no asistir con frecuencia a las sesiones.

Conclusiones

En general, los estudiantes de la FCEH mantienen una actitud positiva hacia el programa. Los componentes afectivos, como el sentimiento de apoyo y la cordialidad del tutor, son los mejor evaluados. Sin embargo, se concluye que el programa parece estar fallando en su núcleo operativo: la mejora de las calificaciones y la acreditación de materias. La tutoría funciona como un sistema de acompañamiento emocional, pero presenta “áreas de oportunidad” críticas en su efectividad pedagógica y técnica. Además, falta claridad sobre los servicios adicionales que el tutor puede canalizar (becas, deportes, mercado laboral). Esto limita la visión del estudiante sobre la tutoría, reduciéndola a un trámite administrativo o a una charla motivacional, sin aprovechar su potencial como puente hacia la vida profesional.

Para que el PIT alcance sus objetivos de permanencia y egreso, es importante incentivar la asistencia regular y demostrar resultados académicos a corto plazo. Si el estudiante no percibe una mejora real en sus notas tras la tutoría, su compromiso con el programa seguirá siendo bajo.

Referencias

- Aguilar, N., López, C. y Subeldía, A. (2024). Actitud de estudiantes y docentes del programa de maestría hacia la plataforma Moodle. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 1836-1852. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1712>
- Ajzen, I. (2001). Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 27-58. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.27>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES]. (2000). *Programa Institucional de Tutorías*.
- Briñol, P., Falces, C. y Becerra, A. (2007). Actitudes. En F. Morales, C. Huici, M. Moya y E. Gaviria. (Eds.), *Psicología social* (pp. 457-490). McGraw-Hill.
- Eagly, A. H. y Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Fascendini, P. Y., Guaita, M. L. y Ojeda, N. (2020). El programa de tutorías: canal de acompañamiento a las trayectorias educativas en medicina veterinaria. *FAVE Sección en Ciencias Veterinarias*, 19(2), 74-78.
- Fazio, R. H. (1990). A practical guide to the use of response latency in social psychological research. En C. Hendrick y M. S. Clark. (Eds.), *Review of personality and social psychology* (pp. 74-97). Sage Publications.
- Fishbein, M. y Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fresán, M. y Romo, A. (2011). *Modelos tutoriales en la educación superior: fundamentos y estrategias*. UNAM.
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2010). The Community of Inquiry Framework in Online Learning. *Educational Psychologist*, 45(2), 99-107.
- Luckin, R. (2018). *Machine Learning and AI in Education*. UCL Press.
- Martínez, A., Ponce, S. y Aceves, Y. (2021). La incorporación de la tutoría en una institución formadora de docentes. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(22), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.902>
- Mendoza, R. (2021). Tutoría inclusiva en la educación superior: Análisis de estrategias y resultados. *Educación y Diversidad*, 8(2), 78-95.
- Mújica, A., Guido, P. y Mercado, S. (2011). Actitudes y comportamiento lector: una aplicación de la teoría de la conducta planeada en estudiantes de nivel medio superior. *LIBERABIT. Revista de Psicología*, 17(1), 77-84. <https://www.redalyc.org/pdf/686/68619288009.pdf>
- Oviedo, H. y Campos, A. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-780. https://www.researchgate.net/publication/238755745_

Metodologia_de_investigacion_y_lectura_critica_de_estudios_Aproximacion_al_uso_del_coeficiente_alfa

- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Rivera, M. L., Rodríguez, M., Ahumada, J. M. y Salcido, L. (2023). La transición de un programa de tutorías hacia un sistema institucional de tutorías universitario. En M. Hidalgo, F. Herrero y M. Rodríguez. (Coords.), *La esfera universitaria hoy: retos, proyectos de investigación y transferencia de conocimiento*. Dykinson.
- Salinas, M. y Solano, J. (2022). El impacto de las tecnologías digitales en la tutoría educativa. *Educación y Sociedad*, 10(3), 210-230.
- Sangrá, A., Vlachopoulos, D. y Cabrera, N. (2012). Building an Inclusive Online Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(4), 56-72.
- Tuapanta, J., Duque, M. y Mena, A. (2017). Alfa de Cronbach para validar un cuestionario de uso de TIC en docentes universitarios. *Revista mktDescubre*, (10), 37-48. https://www.researchgate.net/publication/331332628_ALFA_DE_CRONBACH_para_validar_un_cuestionario_de_uso_de_TIC_en_docentes_universitarios
- Ubillos, S., Mayordomo, S. y Páez, D. (2003). Actitudes: definición y medición. Componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y acción planificada. En D. Páez, D. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta. (Eds.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1-37). Universidad del País Vasco.

CAPÍTULO 6

Evaluación educativa externa, el evaluador y las instituciones de educación superior: formas de impacto para evitar la deserción escolar

Xóchithl Guadalupe Rangel Romero
Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Resumen

Hoy en día, que una institución de educación superior (IES) sea evaluada por pares académicos externos se ha vuelto habitual para garantizar la calidad de sus programas. La evaluación externa, la acreditación y la certificación se han convertido en un referente que otorga una distinción a las IES que cumplen con los estándares establecidos. Por este motivo, la evaluación entre pares se ha vuelto fundamental para elevar la calidad educativa, prevenir la deserción escolar y mejorar los programas académicos.

Palabras clave: evaluación educativa externa, evaluador, pares académicos, instituciones de educación superior, deserción escolar.

Introducción

La evaluación educativa permite conocer cómo las IES orientan su diseño estructural académico hacia la realidad imperante. Como lo diría De la Rosa Santillana (2013): “Cuando la evaluación institucional incluye la evaluación externa, sus resultados adquieren credibilidad” (s. p.). Además, procura la calidad educativa que, a su vez, ayuda a reducir la deserción escolar. Por lo anterior, la evaluación educativa externa debe potenciar los alcances de un programa educativo y no considerarse un

retroceso. Una evaluación educativa externa permite comprender las fortalezas o problemáticas del programa educativo que podrían pasar inadvertidas para las IES evaluadas. La evaluación educativa externa es fundamental en el quehacer de las instituciones. El evaluador externo o par académico es un especialista que evalúa la IES en cada categoría de análisis. Como lo señala Mora (2004):

Otra posición señala la evaluación como una herramienta para la rendición de cuentas. El concepto no es solo rendir cuentas de los aciertos y desaciertos de un plan o programa de estudios o del desempeño profesional, sino también recibir retroalimentación para el mejoramiento académico y personal tanto del personal docente como de la población estudiantil y, por ende, de la institución educativa (p. 3).

La calidad educativa

El derecho a la educación debe ser protegido y garantizado. El Estado debe crear las condiciones para que la población pueda instruirse. Este derecho es un instrumento de justicia que procura mitigar las desigualdades entre los seres humanos, independientemente de su condición económica, social, ideológica, de género, étnica o religiosa, y se consolida como la base del desarrollo, el progreso y el bienestar (Toledano, 2009).

La educación en México se consagra en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2021), en el que se establecen las condiciones para que el Estado articule las políticas públicas idóneas a fin de hacer valer dicho derecho, entrelazando las acciones de los tres niveles de gobierno.

Este derecho se vincula con las labores de las IES públicas y privadas. El Estado, sus instituciones y los servidores públicos deben coordinarse para hacer efectivo el derecho a la educación, aunque la educación no siempre es formativa. Como señala León (2007):

La educación es un proceso humano y cultural complejo. Para establecer su propósito y su definición es necesario considerar la condición y naturaleza del hombre y de la cultura en su conjunto, en su totalidad, para lo cual cada particularidad tiene sentido por su vinculación e interdependencia con las demás y con el conjunto (p. 596).

Por lo tanto, el derecho a la educación busca la calidad de los contenidos que fortalecen o forman la vida de los seres humanos. Aunado a esto, la educación es

un derecho humano para todos y el acceso a la instrucción debe ir acompañado de calidad. El concepto de calidad no es subjetivo. Sino que tiene raíces meramente objetivas, que no pueden dejarse de lado, la misma UNESCO ha señalado que la calidad educativa se robustece con los siguientes ejes de actuación: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad (UNESCO, 2021).

Lo anterior tiene implicaciones importantes, dado que cada eje de incorporación para definir la calidad educativa tiene un alcance significativo en el proceso de las IES. Por lo cual, es necesario definir qué comprende cada eje de incorporación para la calidad educativa, y los parámetros de definición determinarán cómo la calidad educativa se convierte en el ideal de la construcción educativa.

Pertinencia: se define como la relación entre la enseñanza, la investigación y la extensión de la cultura y de la realidad social. Así, la calidad tiene como ejes centrales la formación, la eficiencia, la pertinencia y la legitimidad social de la universidad (Martínez, 2009). La pertinencia para la calidad educativa es trascendental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el que los contextos de vida de la persona se interrelacionan con la intención de mejorar dichos procesos. La calidad educativa es la integración plena de las distintas formas en que las IES se orientan. La pertinencia de un programa educativo está ligada a la necesidad de aquel en relación con los contextos de vida del ser humano.

Relevancia: consiste en hacer inferencias sobre la forma en que las instituciones de educación superior visualizan el porqué de su existencia y el cómo su programa educativo se integra con lo que el contexto requiere. Es decir, permite identificar de manera objetiva aquellas universidades que, en igualdad de condiciones de infraestructura, de plan de estudios y de condición socioeconómica de los estudiantes, son más eficientes en la gestión de sus recursos y de sus prácticas educativas, y logran que sus estudiantes tengan un mejor desempeño académico o que se genere equidad en el proceso de aprendizaje respecto a las otras universidades analizadas (Hernández-González et al., 2008). Las necesidades de la sociedad deben resolverse mediante programas educativos pertinentes. Por lo cual, se requiere un compromiso para alcanzar una verdadera reflexión crítica y un aprendizaje en profundidad (Boyd y Cowan, 1985) sobre la realidad imperante.

Eficacia: se centra en evaluar si la institución y el programa académico resuelven problemas mediante acciones contundentes en los procesos de calidad que se llevan a cabo. La eficacia permite comprender la injerencia que se logra mediante la educación. El movimiento de eficacia escolar se ha preocupado por comprender qué hace que una escuela sea eficaz, en tanto que consigue el desarrollo integral de sus alumnos, más allá de lo que sería esperable, teniendo en cuenta la

situación socioeconómica de las familias y su rendimiento previo (Murillo, 2003). Ahora bien, la eficiencia tiene que ver con la forma en que ese proceso educativo se afianza en un contexto de vida. Por lo cual, un programa educativo es eficiente cuando atiende las necesidades de la sociedad mediante sus contenidos.

Equidad: la institución, sin hacer distinciones, distribuye la educación entre todos. Las IES deben impulsar procesos de calidad que les permitan competir en un mundo educativo con contenidos y prácticas de enseñanza de mayor calidad. La equidad también tiene que ver con la diferencia, de modo que las desigualdades socioeconómicas mínimas son justas cuando benefician a los menos aventajados en la estructura social y se dan en la competencia libre y no discriminatoria por las posiciones sociales (Rawls, 2001). Por lo cual, la calidad educativa debe procurar el derecho a la educación de las personas. El Estado debe convertirse en un garante idóneo y pertinente de este proceso.

Evaluación educativa: deber de las IES

La evaluación educativa es un proceso sistemático mediante el cual se identifican las fortalezas y debilidades del sistema educativo. La evaluación educativa permite conocer la situación actual de la institución y las repercusiones de su actuación. Se constituye en un conjunto de procesos sistemáticos de indagación que generan conocimiento mediante la valoración rigurosa de un fenómeno o de un conjunto de acciones que posibilitan el cumplimiento de propósitos establecidos en el ámbito educativo y en el contexto en el que este se enmarca (Jiménez, 2019). La evaluación educativa es un proceso dinámico del actuar de la escuela, frente a los compromisos de calidad educativa a los que esta responde. Por ello, es necesario que los estudiantes, los profesores y el personal administrativo sean actores fundamentales en ese proceso.

Ahora bien, la evaluación debe incidir en los procesos de enseñanza en la escuela, por lo que debe ofrecer directrices de actuación a partir de lo que se encuentre en ella (SEP, 2022). ¿Qué se puede evaluar de una institución educativa? La evaluación educativa nos permite conocer el estado de la escuela o institución, bajo la premisa de que se sigue un procedimiento, usualmente supervisado por personas de la institución, dado que estas pueden transmitir el sentir de la institución a sus superiores académicos (López-Salas et al., 2026).

Asimismo, existe una evaluación educativa externa que se realiza por pares académicos, ajenos al quehacer de esa institución, quienes podrán emitir una guía de fortalezas y debilidades para la institución evaluada. Se trata de un proceso en el que pares académicos ajenos a la institución evaluada determinan si esta cumple con

los estándares de calidad. Lo anterior se basa en elementos mínimos de evaluación, en los que la institución evaluada conoce los criterios con los que será evaluada (CENEVAL, 2026).

Los procesos de evaluación deben estar al servicio de la comunidad de profesores y estudiantes para propiciar su formación académica y cumplir las misiones consustanciales de la universidad: formar personas, desarrollar la ciencia y servir a la sociedad (Salgado, 2011). Esto les permite a las IES actuar para mejorar la calidad de sus programas. Por lo cual, las observaciones detectadas por los pares deberán ser valoradas para su implementación (Quesada, 2006).

Par académico evaluador

El par académico de una institución educativa, privada o pública es reconocido por un órgano acreditador para desempeñar la función de evaluador. Quien evalúa un programa educativo requiere una visión específica del ámbito educativo. Por lo cual, debe conocer los procesos de formación educativa y entender la dinámica de la IES. Para ser un evaluador fiable, se precisa de un conjunto de competencias que no se pueden adquirir solo mediante la experiencia acumulada ni con una buena dosis de entusiasmo, sino que se requiere contar con una formación profesional orientada al desarrollo de tales capacidades (Moreno, 2015).

Un par evaluador debe poseer formación en lo que va a realizar en el proceso mismo de la evaluación, lo que deriva en que requiere ser formado para tal efecto. Al presente, los organismos acreditadores cuentan con sus propios padrones de pares evaluadores, lo que les permite contar con profesionales de algunas áreas que les permitan evaluar programas educativos. Existen organismos acreditadores que lo realizan mediante convocatoria. Una vez que se cuenta con el recurso humano, se realizan talleres de formación en los que se explican los quehaceres del par evaluador y las funciones que este desarrollará. Las IES deben comprobar cómo capacitó y formó a los pares académicos evaluadores. Los estándares ofrecen un marco para comprender las competencias necesarias para evaluar los programas.

De este modo, los estándares asumen ciertas aptitudes, conocimientos y competencias por parte del(os) evaluador(es) (Kirkhart, 1981). También debe acreditarse la forma o el mecanismo utilizado para evaluar ciertos conocimientos adquiridos por el par académico, lo que implica que un par evaluador sea consciente del quehacer del ámbito educativo.

Hoy, las instituciones académicas que requieren participar en un proceso de acreditación deben recibir en sus instalaciones a pares evaluadores externos. Los mecanismos y estrategias de esta formación pueden ser múltiples y diversos,

pero no pueden eludirse, so pena de hacer de la evaluación un acto distorsionado o inútil para mejorar la educación superior (Moreno, 2011). El evaluador debe estar convencido de que su función fortalecerá los procesos internos de las instituciones formadoras.

Deserción escolar

Una de las cuestiones más difíciles y complicadas que enfrentan las IES del país es la deserción escolar, que afecta un indicador conocido como la eficiencia terminal, entendida como “el hecho de que el mismo número de estudiantes que ingresa, concluya y certifique sus estudios y, en el caso de las instituciones de educación superior, obtenga el título o grado” (Zúñiga, 2006, p. 11).

Hablar de deserción escolar implica entender la pluralidad de factores en los que esta se desarrolla dentro de un determinado contexto, lo cual da como corolario que la deserción escolar es un problema de estudio en sí mismo. La deserción escolar se ha convertido en un parteaguas del desequilibrio de las estructuras educativas en la mayoría de los Estados latinoamericanos. La OCDE (2013) señala que “la deserción escolar debilita las estructuras de los Estados, dando como consecuencia que la actividad educativa de los mismos se vea trastocada” (p. 43). Derivado de lo anterior, es necesario elevar la calidad educativa mediante procesos de evaluación, a fin de que los educandos tengan la mejor experiencia de vida en las IES.

Conclusión

La evaluación educativa debe alcanzar la calidad. Es obligación del Estado acercar a su población el derecho a la educación. Las IES deben lograr de forma idónea la calidad de sus programas mediante la exigencia académica, recursos adecuados y docentes preparados; además, han de someterse a procesos internos y externos para evaluar la calidad de sus carreras y programas de estudio, con el fin de demostrar que se alcanzan las metas educativas de manera transparente. Los procesos de evaluación deben convertirse en una obligación para las IES. Por lo tanto, es necesario comprender que la calidad y la evaluación son dos conceptos esenciales para hacer realidad el derecho a la educación de toda la población, en un marco de respeto a los derechos humanos. Es aquí donde cobra importancia el par académico evaluador, que realiza la evaluación educativa externa y emite una valoración conforme a los parámetros previamente establecidos.

La evaluación educativa externa es necesaria para hacer efectivos los procesos de calidad en las IES, con la intención de generar de manera idónea

resultados comprometidos con la calidad, sin olvidar que los procesos de calidad educativa se relacionan con las formas en que las escuelas atienden las necesidades presentes y futuras de la educación. La deserción escolar está mediada por los criterios de calidad de las IES. Por ello, al mejorar la calidad y los procesos, se incrementará la retención escolar.

Referencias

- Boyd, H. y Cowan, D. (1985). Assessment and Evaluation in Higher Education. *Educational Theory*, 10(3), 42-50.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. 5 de febrero de 1917 (México). https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/966422/Constitucion_Politica_de_los_Estados_Unidos_Mexicanos.pdf
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [CENEVAL]. (2026). La trascendencia de la evaluación externa en la educación superior. <https://ceneval.edu.mx/blog/2022/07/25/la-trascendencia-de-la-evaluacion-externa-en-la-educacion-superior/>
- De la Rosa Santillana, N. I. (2013). La autoevaluación y evaluación externa de instituciones educativas. *Vida Científica. Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 4*, 1(2). <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/view/1782>
- Hernández-González, R., Vadillo-Bueno, G. y Rivera-Leonides, S. (2008). Eficacia educativa: avances de un modelo para la educación superior. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 63-80. <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021687005.pdf>
- Jiménez, J. A. (2019). Aproximaciones epistemológicas de la evaluación educativa: Entre el deber ser y lo relativo. *Foro de Educación*, 17(27), 185-202. 10.14516/fde.636
- Kirkhart, K. (1981). Defining evaluator competencies: New light on an old issue. *American Journal of Evaluation*, 2, 188-192.
- León, A. (2007). ¿Qué es la educación? *Educere*, 11(39), 595-604.
- López-Salas, A. A., Gómez, A. D. y Ojeda-Ramírez, M. M. (2026). Estrategia de análisis estadístico bajo el paradigma mixto: evaluación de una intervención en promoción lectora. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(1), 115-137. <https://doi.org/10.47554/revie.vol13.num1.2026.pp115-137>
- Martínez-Vargas, S., Osorio-García, E., Contreras-Lara-Vega, M. y Solís-Segura, L. (2009). Pertinencia social de los egresados del programa educativo de Ingeniero Químico de la Facultad de Química de la Universidad Autónoma del Estado de México. *Tecnología, Ciencia, Educación*, 24(1), 32-47. <https://www.redalyc.org/pdf/482/48212169006.pdf>
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44740211>
- Moreno-Olivos, T. (2011). Frankenstein evaluador. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 119-131. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-27602011000400006&script=sci_arttext

- _____. (2015). Las competencias del evaluador educativo. *Revista de la Educación Superior*, 44(174), 101-126. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200006&lng=es&tlng=es.
- Murillo, F. J. (2003). La investigación sobre eficacia escolar. En F. J. Murillo. (Coord.), *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar* (pp. 11-23). Convenio Andrés Bello.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2021). *Calidad educativa en línea UNESCO | Construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres*.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2013). *Perspectivas OCDE: México*.
- Quesada, A. (2006). Evaluación externa: características y vivencias del equipo de pares. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 6(2), 1-19. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44760212.pdf>
- Rawls, J. (2001). *Justice as Fairness* (A. de Francisco, Trad. *La justicia como equidad, una reformulación*). Paidós. (Trabajo original publicado en A Restatement. Harvard University Press).
- Salgado, F. (2011, del 19 al 20 de mayo). La nueva institucionalidad de la educación superior en el Ecuador y los requerimientos para los programas de posgrado [ponencia]. *Simposio Internacional sobre acreditación de programas de posgrado*, Quito, Ecuador.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Lineamientos para la evaluación del aprendizaje*. DGB. <https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/07/ddbTqMxUtT-Lineamientos-para-la-evaluacion-del-aprendizaje-2022.pdf>
- Toledano, R. (2009). La equidad como principio y política social. Análisis de sus implicaciones en educación básica. *Tiempo de Educar*, 10(20), 307-347. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31112987003>.
- Zuñiga, M. A. (2006). *La deserción escolar en el nivel superior*. Trillas.

CAPÍTULO 7

El derecho a la educación de personas que pertenecen a comunidades indígenas

María Taide Garza Guerra

Martha Cecilia Manzano Ortiz

Perla Janeth Charles Gómez

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

Uno de los grandes retos que existen en materia de grupos vulnerables, específicamente en los grupos indígenas, es la incorporación de las personas a los distintos tipos de educación en el país, protegida por normas nacionales e internacionales que enmarcan los principales compromisos asumidos, a fin de asegurar la promoción, el respeto, la protección y la garantía. El objetivo de este trabajo es analizar el marco jurídico y las barreras sociales que limitan este derecho, a fin de proponer acciones que garanticen la igualdad y la no discriminación. La metodología empleada fue de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo-propositivo, basada en la revisión documental de la literatura especializada sobre evaluación formativa y en el análisis del marco normativo. Se concluye que el Estado y las instituciones deben trascender el plano normativo e implementar acciones prácticas que reconozcan la pluralidad lingüística y eliminen los estigmas que aún persisten en el sistema educativo.

Palabras clave: derechos humanos, educación, no discriminación, grupos indígenas.

Introducción

Todas las personas tienen derechos humanos que pueden ejercer sin que nadie se los limite; sin embargo, en ciertas ocasiones se presentan dificultades e impedimentos para ejercerlos. En el contexto actual, las personas en situación de vulnerabilidad se enfrentan a un sinnúmero de experiencias que vulneran su dignidad humana. El derecho a la educación, consagrado en el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM, 2024), establece la obligación del Estado de proporcionar la educación básica preescolar, primaria, secundaria y media superior, que “tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia” (p. 5).

Por lo tanto, es deber del Estado garantizar la calidad de la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Además, la educación será gratuita, laica, su criterio orientador será el progreso científico y luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios; será democrática, nacional, de calidad y contribuirá:

[...] a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos (CPEUM, 2024, p. 6).

Para lograrlo, se prevé que corresponde al Poder Ejecutivo Federal determinar los planes y programas de estudio para toda la República, para lo cual considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, de los maestros y de los padres de familia, en los términos que la ley señale.

Desde la norma suprema, existe la obligación del Estado de garantizar este derecho de manera que sea accesible para todas las personas, sin discriminación alguna, y que llegue hasta las comunidades más alejadas. En ese sentido, el artículo 2 establece los derechos de los pueblos indígenas y reconoce la composición pluricultural de México, sustentada en ellos. En el país se hablan 68 lenguas indígenas y 7 364 645 personas de tres años o más hablan alguna lengua indígena. Esta cifra representa el

6.1 % de la población total en ese rango de edad (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020).

Metodología

La presente investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo, lo que permitió interpretar y comprender la complejidad del fenómeno educativo en contextos de vulnerabilidad desde una perspectiva social y jurídica. El estudio es de tipo descriptivo-propositivo, ya que no solo se limita a detallar la situación actual y el marco normativo vigente, sino que también propone líneas de acción basadas en el análisis de estrategias institucionales exitosas.

El derecho humano a la educación

En la Asamblea General de las Naciones Unidas se adoptó el 10 de diciembre de 1948 la Declaración Universal de Derechos Humanos, con la finalidad de dignificar a las personas tras las guerras mundiales que vulneraron los derechos humanos. Este documento promueve el progreso social; ha sido firmado y ratificado por numerosos países y constituye el ideal común de que todas las personas alcancen la dignidad (ONU, 1948), bajo los principios de la universalidad, la interdependencia, la indivisibilidad y la progresividad. Este derecho trae aparejado un sinnúmero de oportunidades para todas las personas, lo que impacta en gran medida a lo largo de la vida. Así, esta declaración, en su artículo 26, lo reconoce como un derecho fundamental y resalta los objetivos de dicho derecho. Por ello, se parte de este marco normativo internacional, que resulta sustancial para atenderlo de manera eficaz:

[...] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (ONU, 1948, p. 8).

Mantener el equilibrio entre todos los derechos humanos contribuye a que las sociedades sean más armónicas. Además, son la base de gobiernos más justos, en los que nadie carezca de sus derechos fundamentales. Por otra parte, el Objetivo 4 de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2015) insta a asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las

personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situación de vulnerabilidad.

La expectativa es muy alta. Sin embargo, como señala la Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (2020), ahora hace falta que se trabaje para hacerlo efectivo; a veces hay situaciones que lo impiden, pero es trascendental que se establezca como acción prioritaria en cada Estado, en tal situación deberá realizarse un diagnóstico que indique y refleje los indicadores actuales para conocer el escenario y contexto de las personas que no ejercen o no tienen acceso al derecho a la educación.

En efecto, los derechos humanos son inherentes a todas las personas, sin importar la condición de nacionalidad, sexo u origen étnico, entre otras. La CPEUM fue reformada en el 2001, otorgando una amplia protección a los pueblos indígenas. El 10 de junio de 2011, el artículo 1 reconoce la dignidad de las personas, merecedoras de desarrollarse en cualquier ámbito, sin obstáculo alguno. Además, el artículo 3 determina el derecho de toda persona a la educación y establece que la Federación, los estados y los municipios impartirán y garantizarán la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. Estos documentos normativos especifican el derecho a la educación como uno de los pilares para lograr un desarrollo óptimo de la sociedad, procurando que nadie quede rezagado.

El derecho a la educación de personas indígenas

La legislación enfatiza sus alcances para toda persona; por lo tanto, solo queda ponerlo en práctica y responder a las necesidades que se presenten. Un ejemplo de grupos en situación de vulnerabilidad que enfrentan obstáculos para ingresar a estudiar son las personas indígenas. Según la ONU (2016), entre los principales problemas se encuentran la estigmatización de la identidad indígena, la baja autoestima de los alumnos indígenas, las actitudes discriminatorias en el entorno escolar, la falta de libros de texto adaptados, las barreras lingüísticas, la insuficiencia de recursos, la baja prioridad dada a la educación de los pueblos indígenas, la escasa formación de los docentes y la carencia de recursos.

Estas barreras impiden que las personas indígenas muestren interés en acceder a la educación, lo que limita sus aspiraciones personales y profesionales. Además de los obstáculos anteriores, este grupo muchas veces desconoce los apoyos o programas relacionados con los distintos beneficios a los que puede tener derecho, tales como los de seguridad social, educativos y laborales, entre otros. Estadísticamente, la ONU (2016), destaca que:

Se calcula que en el mundo hay 370 millones de indígenas, que viven en 90 países. Aunque representan menos del 5 % de la población mundial, los pueblos indígenas constituyen el 15 % de los más pobres. Hablan una abrumadora mayoría de los 7 000 idiomas que, según las estimaciones, se utilizan en el mundo y representan 5 000 culturas diferentes (párr. 6).

De ahí la importancia de preservar la riqueza de los distintos pueblos y culturas; en ese sentido, el sistema educativo tiene una función vital para impulsar lo que señala el artículo 2 de la CPEUM: “La Nación Mexicana es única e indivisible, tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. Esta definición se refiere a quienes descienden de poblaciones que habitaban el territorio actual del país al inicio de la colonización. Al respecto, la ONU (2007) refuerza esta conceptualización al reconocer que los pueblos indígenas tienen derecho a conservar sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas.

Partiendo del reconocimiento de la pluriculturalidad, el apartado B del artículo 2 constitucional distribuye las competencias entre los órdenes de gobierno para materializar este derecho. Así, “la Federación, las entidades federativas y los municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias...” (CPEUM, 2024). Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades tienen la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación (p. 3).

Aun cuando existe el marco legal, la discriminación en la educación se manifiesta de diversas formas. El Estado no debe estigmatizar a este grupo, trabajar con estudiantes para motivarlos a continuar y culminar sus estudios, fomentar la empatía entre pares y entre docentes (SEP, 2016), llevar a cabo sesiones de capacitación para que cada estudiante conozca las dificultades que enfrentan ciertos grupos de la población y elaborar recursos didácticos donde se pueda mantener el uso de sus lenguas originarias (UNAM, 2009), por lo que se requiere de un sistema educativo

que sea apropiado al contexto de la población indígena, apegado a lo establecido en el marco legal.

A su vez, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003) indica en su artículo 11 que:

[...] las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, así como a la práctica y uso de su lengua indígena. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos (p. 3).

Uno de los principios básicos de los derechos humanos es el de la interdependencia. Esto significa que, al ejercer el derecho a la educación, deben considerarse múltiples aspectos interrelacionados.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

El derecho de los pueblos indígenas a la educación también está protegido por otros instrumentos internacionales de derechos humanos, como la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*, aprobada por la Asamblea General el 13 de septiembre de 2007. Desde el preámbulo, se reconoce el derecho de las comunidades indígenas a compartir la responsabilidad de la crianza, la formación, la educación y el bienestar de sus hijos. Asimismo, impartirán educación en sus propios idiomas, observando en todo momento el principio del interés superior de la niñez; se velará por que accedan a todos los niveles y formas de educación sin discriminación. Por ello, los Estados están obligados, junto con los pueblos indígenas, a adoptar medidas eficaces para que las personas indígenas, en particular las niñas, niños y adolescentes, incluidos quienes viven fuera de sus comunidades, tengan acceso a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, tomarán medidas específicas para proteger a los niños indígenas contra la explotación económica y contra todo trabajo que pueda resultar peligroso o interferir en su educación, o que pueda ser perjudicial para la salud o el desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social de los niños, teniendo en cuenta su vulnerabilidad y la importancia de la educación para empoderarlos (ONU, 2007).

Todas las disposiciones establecidas en la declaración se interpretarán conforme a los principios de justicia, democracia, respeto de los derechos humanos, igualdad, no discriminación, buena gobernanza y fe. A continuación, se comparte el contenido de la declaración.

Tabla 1

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas

Artículo	Derecho/s
1	Disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales.
2	Igualdad y no discriminación.
3	Libre determinación.
4	Autonomía, autogobierno.
5	Conservar y reforzar sus instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales.
6	Derecho a una nacionalidad.
7	Derecho a la vida, la integridad física y mental, la libertad y la seguridad de la persona.
8	No ser sometidos a una asimilación forzada ni a la destrucción de su cultura.
9	Pertenecer a una comunidad o nación indígena.
10	No ser desplazados por la fuerza de sus tierras o territorios.
11	Practicar y revitalizar sus tradiciones y costumbres culturales.
12	Manifestar, practicar, desarrollar, enseñar sus tradiciones, costumbres y ceremonias.
13	Derecho a revitalizar, utilizar, fomentar y transmitir a las generaciones futuras sus historias, idiomas, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literaturas.
14	1. Establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.
15	Dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones.
16	Derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas.
17	Derechos laborales internacional y nacional aplicable.
18	Participar en la adopción de decisiones en las cuestiones que afecten a sus derechos.

Artículo	Derecho/s
19	Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas.
20	Mantener, desarrollar sus sistemas o instituciones políticos, económicos y sociales.
21	Mejoramiento de sus condiciones económicas y sociales.
22	Derechos y necesidades especiales de personas adultas mayores, mujeres, jóvenes, niños y las personas con discapacidad indígenas.
23	Determinar y elaborar prioridades y estrategias para el ejercicio de su derecho al desarrollo.
24	Derecho a sus propias medicinas tradicionales y a mantener sus prácticas de salud.
25	Mantener y fortalecer su propia relación espiritual con las tierras, territorios, aguas, mares.
26	Derecho a las tierras, territorios y recursos.
27	Los Estados establecerán y aplicarán, conjuntamente con los pueblos indígenas pertinentes, un proceso equitativo, independiente, imparcial, abierto y transparente.
28	Derecho a la reparación, por medios que pueden incluir la restitución.
29	Conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva.
30	No se desarrollarán actividades militares en las tierras o territorios de los pueblos indígenas.
31	Derecho a mantener, controlar, proteger y desarrollar su patrimonio cultural.
32	Determinar y elaborar las prioridades, estrategias para el desarrollo o utilización de sus tierras o territorios y otros recursos.
33	Derecho a determinar su propia identidad o pertenencia.
34	Promover, desarrollar, mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres.
35	Determinar las responsabilidades de los individuos para con sus comunidades.
36	Los pueblos indígenas que están divididos por fronteras internacionales tienen derecho a mantener y desarrollar los contactos, las relaciones y cooperación.
37	Derecho a que los tratados, acuerdos y otros arreglos constructivos sean reconocidos.
38	Los Estados, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas, adoptarán las medidas apropiadas, incluidas medidas legislativas, para alcanzar los fines de la Declaración.
39	Derecho a recibir asistencia financiera y técnica.
40	Derecho a procedimientos equitativos y justos para el arreglo de conflictos y controversias.
41	Los órganos y organismos especializados del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones intergubernamentales contribuirán a la plena aplicación de la Declaración.
42	Las Naciones Unidas y sus órganos, los organismos especializados, incluso a nivel local, así como los Estados, promoverán el respeto y la plena aplicación de la Declaración.

Artículo	Derecho/s
43	Los derechos reconocidos constituyen las normas mínimas para la supervivencia, la dignidad y el bienestar de los pueblos indígenas del mundo.
44	Todos los derechos y las libertades se garantizan por igual al hombre y a la mujer indígenas.
45	Nada de lo contenido en la Declaración se interpretará en el sentido de que menoscaba o suprime sus derechos.
46	Nada de lo contenido en la Declaración se interpretará en el sentido de que confiere a un Estado, pueblo, grupo o persona derecho alguno a participar en una actividad o realizar un acto contrario a la Carta de las Naciones Unidas.

Fuente: ONU (2007).

El acceso a la educación debe privilegiar: 1) El reconocimiento de sus lenguas y culturas: esta consideración es primordial y básica para que puedan recibir una educación en su propio idioma y alcancen el conocimiento en función de su edad y del tipo educativo en el que se encuentren, respetando las culturas y valores indígenas; 2) La educación adaptada a las necesidades: realizar estudio del contexto en el que se encuentran y partir de ahí para incluir y fortalecer los contenidos del material didáctico, además de priorizar la capacitación de docentes, quienes tienen la responsabilidad inmediata en la aplicación de los contenidos; 3) El acceso equitativo, sin discriminación: retomando lo que establece la declaración, el hombre y la mujer indígena cuentan con igual condición para ingresar a los sistemas educativos y las autoridades tienen que disminuir las barreras sociales y económicas que enfrentan diariamente; 4) La participación en la toma de decisiones educativas: los pueblos indígenas pueden participar en el desarrollo o fortalecimiento de programas educativos, y 5) La educación y derechos humanos: en el desarrollo educativo, también formarán parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje, acciones en materia del principio de la dignidad humana, las instituciones educativas tendrán la obligación de responder a las necesidades de cada estudiante indígena e intervenir cuando sea necesario en casos particulares, como becas, intercambios académicos, apoyo para la empleabilidad, entre otros.

Estrategias nacionales y estatales

A nivel nacional y estatal se cuenta con los programas que plantean todos aquellos objetivos, estrategias y líneas de acción a implementarse; algunos de estos son:

Tabla 2
Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024

Objetivo	Estrategias	Líneas de acción
6. Fortalecer y revitalizar las culturas, lenguas, valores, saberes y demás elementos que constituyen su patrimonio cultural y biocultural; e investigar sobre los aspectos relevantes de la vida de los Pueblos Indígenas y Afromexicano.	6.2. Promoción, protección y conservación de las lenguas indígenas.	6.2.1. Fortalecer las lenguas indígenas en la niñez y juventud con acciones institucionales y programas educativos. 6.2.2. Promover la obligatoriedad del empleo y difusión de las lenguas indígenas en espacios institucionales y en medios de comunicación.
	6.3. Impulso a la educación intercultural y comunitaria.	6.3.1. Articular y apoyar los proyectos educativos comunitarios para su reconocimiento oficial y financiamiento público. 6.3.2. Promover la educación integral e intercultural en todo el sistema educativo. 6.3.3. Desarrollar acciones que fortalezcan la identidad cultural en la niñez indígena.
8. Garantizar el respeto y protección de los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad o víctima de violencia y discriminación, pertenecientes a los Pueblos Indígenas y Afromexicano.	8.3. Disminuir la deserción escolar de niños, niñas y jóvenes indígenas y afromexicanos en la educación básica, media superior y superior.	8.3.1. Proporcionar alimentación y hospedaje a niñas, niños, adolescentes y jóvenes indígenas y afromexicanos para su permanencia en el sistema educativo. 8.3.2. Fortalecer el Programa de Becas para Jóvenes Indígenas y Afromexicanos universitarios. 8.3.3. Brindar capacitación en prevención de cualquier forma de violencia a Niñas, Niños, Adolescentes, Jóvenes Indígenas y Afromexicanos beneficiarios de los Programas de apoyo educativo. 8.3.4. Mejorar la infraestructura y el equipamiento de las Casas y Comedores del Niño Indígena.

Fuente: elaboración propia con datos del Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024.

A continuación, se presenta el *Plan Estatal de Desarrollo 2023-2028* (2023) (Tamaulipas) en lo referente a los derechos humanos.

Tabla 3

Plan Estatal de Desarrollo 2023-2028 (Tamaulipas)

Eje transversal	Objetivo	Líneas de acción
Respeto Irrestricto de los Derechos Humanos	Derechos Humanos para la Formación y Recreación: Fortalecer el ejercicio y cumplimiento de los Derechos Humanos mediante políticas públicas y programas que apoyen a las personas en las áreas de educación, cultura y deporte, que permitan crecer en ambientes sanos y la reconstrucción del tejido social, así como la libre manifestación de ideas.	Promover jornadas intergubernamentales que den acceso a la población marginada y de sectores vulnerables a servicios de salud, educación y esparcimiento, que disminuyan sus carencias sociales. Coadyuvar con el sector público, social y privado en la promoción y ejercicio del derecho a la educación de calidad de las niñas, niños y adolescentes. Garantizar el acceso a herramientas para la reintegración a la educación y ámbito laboral del individuo. Fortalecer el acceso a la práctica de actividades lúdicas, deportivas y culturales.
	Derechos Humanos para el Bienestar: Todas las personas tienen derecho a un nivel de vida adecuado, lo cual implica su acceso a los servicios de salud, a la seguridad social, a la alimentación y su libertad de asociación.	Implementar apoyos que beneficien a los sectores vulnerables que coadyuven a disminuir la desigualdad social. Ampliar las oportunidades de acceso a la educación para cerrar brechas y reducir desigualdades, y con ello “no dejar a nadie atrás ni a nadie fuera” del Sistema Educativo Estatal.
	Al respecto, el Gobierno del Estado debe crear las condiciones necesarias para garantizar a la población tamaulipeca estos derechos humanos, en especial a los grupos históricamente marginados como lo son las niñas, niños y adolescentes, mujeres, personas adultas	Articular los programas de becas y estímulos, de origen municipal, estatal y federal, con un enfoque de atención a la continuidad y permanencia en la educación escolarizada.
		Instrumentar acciones para que ninguna persona quede excluida del Sistema Educativos Estatal por motivos de discapacidad, origen étnico o nacional, creencias religiosas, ideológicas o de género.

Eje transversal	Objetivo	Líneas de acción
	mayores, personas con discapacidad, migrantes, las comunidades indígenas y las personas de la diversidad sexual y de género, para disminuir la desigualdad social y prevenir todo tipo de discriminación.	Fortalecer la capacitación y formación permanente a docentes, directivos y equipos técnicos para la atención específica de las necesidades educativas de contexto, estudiantes con y sin discapacidad, problemas de bajo logro educativo y aspectos socioemocionales.

Fuente: elaboración propia a partir del *Plan Estatal de Desarrollo 2023-2028* (Tamaulipas).

Las estrategias anteriores son congruentes con el marco legal que protege los derechos de las personas indígenas, sin discriminación ni exclusión alguna. El trabajo realizado para desarrollar los planes y programas se encuentran basados además en los marcos normativos internacionales, conlleva a tener un doble y firme compromiso con toda la población. Sin embargo, no puede quedar solo por escrito, sino que debe llevarse a la práctica y diagnosticar el cumplimiento de cada objetivo, estrategia y línea de acción.

Sistema educativo en México

El sistema educativo en el país, conforme a la CPEUM, se encuentra integrado por la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior; su principal fin es proporcionar aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida, garantizando el acceso a la escuela para todos los niños, niñas y jóvenes, independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género.

Para lograr esos fines, se debe trabajar con base en el marco normativo internacional, nacional y estatal para ofrecer una educación de calidad que se adapte a los distintos grupos. En la Observación General 13, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU (2020) proporcionó directrices a los Estados sobre sus obligaciones de proteger y garantizar el derecho a la educación. Además, señaló que el derecho incluye las siguientes características esenciales e interrelacionadas:

Disponibilidad. Los Estados deben garantizar la provisión de suficientes infraestructuras educativas (instituciones y programas) para todas las personas. Estas deben estar equipadas con todos los materiales y las instalaciones necesarias para funcionar adecuadamente en el contexto específico, tales como

edificios, equipos didácticos y materiales, personal capacitado y adecuadamente remunerado, protección ante elementos naturales, instalaciones sanitarias para ambos sexos y agua potable.

Accesibilidad. El acceso a la educación consiste en tres elementos clave: la no discriminación, accesibilidad material y accesibilidad económica. Las instituciones educativas deben ser accesibles a todas las personas, especialmente a los más vulnerables, y nadie puede ser objeto de discriminación sobre la base de, entre otros motivos, el sexo, el origen étnico, la ubicación geográfica, la situación económica, la discapacidad, la ciudadanía o el permiso de residencia, la pertenencia a un grupo minoritario, la religión, la detención o la orientación sexual. Las escuelas deben estar a una distancia segura y razonable de las comunidades o, para las zonas remotas, accesibles a través de tecnología moderna. La educación debe ser asequible para todas las personas, y los Estados deben incorporar progresivamente la enseñanza gratuita en todos los niveles.

Aceptabilidad. Sujetos a los objetivos generales de la educación y a las normas educativas mínimas establecidas por el Estado, los programas de estudio y de enseñanza deben ser aceptables para los estudiantes y, en los casos apropiados, para los padres. Esto significa que la educación debe ser relevante para el contexto, las necesidades y las capacidades evolutivas del niño, y debe ser de buena calidad y culturalmente apropiada.

Adaptabilidad. La educación debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse y responder a las sociedades cambiantes y las necesidades de los estudiantes dentro de entornos sociales y culturales diversos. En dichas características, se observa el planteamiento de estructurar la educación desde la planeación en la impartición de cátedra dentro de los contenidos en la enseñanza - aprendizaje, el respeto a los derechos humanos hasta una infraestructura adecuada (ONU, 2020, p. 1).

En lo que respecta a la educación superior, el 20 de abril de 2021, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la Ley General de Educación Superior (2021), en la cual se incluyen aspectos relevantes en pro de los derechos de los grupos indígenas; el artículo 8, fracción VIII, señala:

La educación superior se orientará conforme a los criterios siguientes: [...] VIII. La interculturalidad en el desarrollo de las funciones de las instituciones de educación superior y el respeto a la pluralidad lingüística de la Nación, a los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas.

El artículo 36, segundo párrafo, señala:

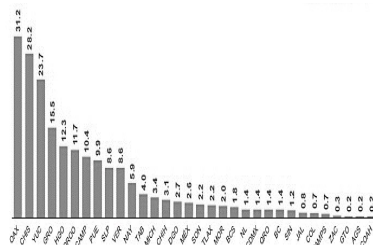
Las acciones que realicen (las autoridades educativas) se basarán en el enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva, respetando el principio de inclusión. Tendrán una perspectiva de juventudes, de género, así como de interculturalidad, con especial atención a los pueblos y comunidades indígenas, a las personas afromexicanas, a las personas con discapacidad y a los grupos en situación de vulnerabilidad. Tomarán en cuenta medidas para proporcionar atención a estudiantes con aptitudes sobresalientes y a personas adultas que cursen algún nivel del tipo de educación superior.

En lo que respecta al acceso educativo de las mujeres y niñas de comunidades originarias, la *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer* de la ONU, en su artículo 10, compromete a las naciones firmantes a erradicar las desigualdades de género en la educación. Lo anterior implica una transformación de los modelos educativos para combatir prejuicios y roles tradicionales, lo cual exige la actualización de los contenidos curriculares, la revisión de los materiales didácticos y la modernización de las prácticas pedagógicas, a fin de garantizar una formación equitativa y libre de estereotipos (ONU, 1979). En estadística presentada en el *Censo de Población y Vivienda* del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2018, 2020), en México la población en hogares indígenas es de 11 800 247, cifra de la cual 5 775 485 son hombres y 6 024 762 mujeres.

En el porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa, se observa que la mayoría se concentra en la región sur del país.

Figura 1

Porcentaje de la población de 3 años y más hablante de lengua indígena por entidad federativa



Fuente: INEGI (2020).

En cuanto a la tasa de alfabetismo, en 2020 es de 79.1 % (73.7 % para las mujeres y 84.8 % para los hombres); la de analfabetismo es de 20.9 %, 35.6 % y 17.8 %, respectivamente. El promedio de escolaridad de la población de 15 años y más hablante de lengua indígena en 2020 es de 6.2 años (5.8 para las mujeres y 6.7 para los hombres). Datos del 2020 muestran que 7.5 % de las niñas y 7.5 % de los niños de 6 a 12 años no asisten a la escuela. El porcentaje de inasistencia escolar del grupo de edad 13-15 años aumenta a 29.4 % de las niñas y 28.0 % de los niños. Estos muestran importantes diferencias respecto a la población total, pues la inasistencia de niñas es de 4.6 % y la de niños de 4.9 % entre quienes tienen de 6 a 12 años; en tanto que 13.2 % de las niñas y 15.4 % de los niños de 13 a 15 años a nivel nacional no asisten a la escuela (Instituto Nacional de Migración [INM], 2020, p. 3).

Estos datos, son materia de análisis para visibilizar la situación que prevalece en el contexto educativo en las comunidades indígenas, aunado a esto, el indicador de la medición de la pobreza en México, menciona que 8 de cada 10 personas que declararon hablar una lengua indígena se encontraban en situación de pobreza (76.8 %) respecto al (41.5 %) de la población no hablante de lengua indígena (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2022); aunado a esto, entre los factores que afectan la formación educativa, el aspecto económico puede ser un obstáculo para la permanencia en los centros educativos (Tabla 4).

Tabla 4

Índice de analfabetismo en población hablante indígena

Rango de edad	Tasa de analfabetismo
12 a 17	3.2 %
18 a 29	5.1 %
30 a 64	20.6 %
Adultos mayores de 65 o más	53.6 %

Fuente: CONEVAL (2022).

De acuerdo con el CONEVAL (2022), el 19.8 %, que equivale a 1.3 millones de habitantes indígenas hablantes, son analfabetas; esto quiere decir que 2 de cada 10 personas hablantes de lengua indígena no saben escribir y leer; las personas mayores poseen menos preparación, en comparación con los adolescentes y jóvenes. A pesar de los avances, hay que mejorar el acceso a una educación inclusiva y competitiva. A continuación, se presentan indicadores educativos de eficiencia terminal, abandono

escolar y reprobación. En el nivel básico, en comunidades indígenas, se comparan los periodos 2017-2020 (Tabla 5).

Tabla 5

Educación primaria indígena

Educación primaria indígena			
Indicador educativo	2017-2018 %	2018-2019 %	2019-2020 % ^{p/}
Eficiencia terminal	96.5	94.9	92.7
Abandono escolar	1.1	0.9	0.8
Reprobación	2.2	1.9	1.0

Fuente: CONEVAL (2022).

Jordá (2009), señala que, en las escuelas indígenas, los contextos socioculturales son desfavorables (54.4 %) y muy desfavorables (30.2 %). Es decir, que el 84.6 % de los pueblos indígenas se encontraban en condiciones socioeconómicas que se asociaban con el bajo aprovechamiento escolar.

En la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), de acuerdo con Trigos (2020), había 213 alumnos procedentes de comunidades indígenas o hablantes de una lengua indígena, de los cuales 106 eran mujeres y 107 eran hombres; 15 en la zona norte, 88 en la zona centro y 110 en la zona sur de la UAT. En total, 198 se trasladaron de su lugar de origen para estudiar y 15 no lo hicieron. La situación de traslado, para la gran mayoría, constituye un factor adverso que superar. El grupo de edad predominante al momento de ingresar a la UAT es el que comprende de 18 a 24 años, con una presencia del 91.5 %. Las carreras que más eligen son las de Enfermería, Contaduría, Derecho, Medicina Veterinaria, Arquitectura, Ingeniería Civil y Psicología. Las variantes lingüísticas presentes, en orden descendente, son: náhuatl, tepehua, huasteco (tének), totonaco, zapoteco, otomí, mixteco, tsotsil y zoque. Estos datos confirman siete de las catorce señaladas anteriormente y la existencia de dos más no consideradas. Los alumnos son originarios de Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo, Tamaulipas, Oaxaca, Ciudad de México, Baja California Sur, Chiapas, Guerrero, entre otros. El 30 de septiembre de 2020, la Asamblea Universitaria de la UAT aprobó el contenido del *Reglamento de Estudiantes de Educación del Tipo Medio Superior y Tipo Superior*, el cual se armonizó para reconocer, proteger, fortalecer y fomentar sus derechos, dando cumplimiento a la

Ley General de Educación Superior, artículo 55. Para obtener el título profesional de Técnico Superior Universitario o Profesional Asociado, será necesario adquirir el nivel intermedio bajo de una segunda lengua, preferentemente el inglés; podrán considerarse, además, las lenguas indígenas, la lengua de señas y el braille, previa certificación por un organismo de reconocido prestigio en el área.

Resultados

Con base en el análisis documental y estadístico realizado, se presentan los hallazgos que permiten diagnosticar la situación actual del derecho a la educación de los grupos indígenas en México y en Tamaulipas. Los resultados se dividen en indicadores de rezago nacional y en avances institucionales específicos.

Los datos del *Censo de Población y Vivienda* (INEGI, 2020, 2022) revelan una brecha significativa en la educación indígena: mientras el promedio de escolaridad nacional es superior, el de la población hablante de lengua indígena se sitúa apenas en los 6.2 años. Asimismo, la tasa de analfabetismo en adultos mayores de 65 años alcanza un alarmante 53.6 %, lo que demuestra un rezago histórico acumulado (CONEVAL, 2022). La pobreza es determinante, ya que el 76.8 % de esta población se encuentra en situación de vulnerabilidad económica, lo que impacta en la eficiencia terminal de la educación primaria, la cual ha mostrado un descenso del 96.5 % al 92.7 % en el periodo 2017-2020. Como resultado del análisis de las políticas de inclusión, se destaca el caso de la UAT. Según los hallazgos de Trigos (2020), la institución atiende a 213 alumnos de comunidades indígenas. El resultado más relevante en materia de armonización normativa es la reforma de los artículos 55 y 56 del *Reglamento de Estudiantes* (UAT, 2020), que reconoce las lenguas indígenas como segunda lengua en los procesos de titulación. Este avance representa un resultado propositivo que cumple con los criterios de aceptabilidad y adaptabilidad exigidos por los organismos internacionales, al validar la identidad lingüística como un activo académico y no como una barrera.

Conclusiones

México es un país de gran diversidad cultural, étnica e idiomática; sin embargo, ser persona indígena implica pertenecer a una minoría y aumenta la probabilidad de no tener acceso al sistema educativo. Esto los convierte en un grupo vulnerable que enfrenta estereotipos asociados a sus poblaciones, además de diversas barreras que conllevan un trato desigual.

Estas brechas se presentan de manera crítica en el acceso al derecho a la educación, como la discriminación y las precarias condiciones económicas y sociales que perpetúan el rezago. Es obligación irrenunciable del Estado combatir el rezago de los grupos indígenas; para ello, es necesario realizar acciones contundentes que promuevan un cambio profundo en la conciencia social sobre el respeto a la población indígena y otorgar una cobertura educativa integral sin discriminación alguna.

Resulta imperativo diseñar estrategias desde un enfoque de interculturalidad que garantice la equidad en el acceso a oportunidades en el ámbito educativo, atendiendo a las necesidades específicas de los pueblos indígenas, en consonancia con sus propios usos y costumbres, a fin de que prevalezcan sus culturas y se reconozca su valor histórico. La calidad y la efectividad de los servicios educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje no siempre dependen exclusivamente de la distribución de los recursos monetarios y técnicos del Estado, sino que también dependen del recurso humano con el que cuenta la institución.

Es vital dotar al personal educativo de herramientas y de sensibilización para atender adecuadamente las necesidades de la población indígena, en igualdad de condiciones con la población estudiantil en general, eliminando cualquier sesgo de exclusión en las aulas. Los esfuerzos realizados para el ejercicio de este derecho humano en la UAT pueden servir de ejemplo para visibilizar a los grupos en situación de vulnerabilidad. Esto permitirá que la garantía y el respeto de su dignidad humana dejen de ser un ideal normativo y se conviertan en una realidad palpable, asegurando que el sistema educativo sea el motor de inclusión que la nación mexicana requiere.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const]. 5 de febrero de 1917. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 22/03/2024. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (2003). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 18-10-2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>
- Ley General de Educación Superior. (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. DOF 20-04-2021. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL]. (2022). *Educación para la Población Indígena en México: El Derecho a una Educación Intercultural y Bilingüe*. https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Paginas/Mosaicos/Educacion_poblacion_indigena.aspx
- Gobierno del Estado de Tamaulipas. (2023). *Plan Estatal de Desarrollo 2023-2028*. <https://www.tamaulipas.gob.mx/inc/ped/libro-ped-2023-2028.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Presentación de Resultados, Censo de Población y Vivienda*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>
- _____. (2022). *Estadísticas a propósito del día Internacional de los Pueblos Indígenas* [Comunicado de Prensa Num. 430/22]. EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de las Mujeres [INM]. (2020). *Estadística, población indígena*. http://estadistica.inmujeres.gob.mx/formas/tarjetas/Poblacion_indigena.pdf
- Institución Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI]. (2018). *Programa Nacional de los Pueblos Indígenas 2018-2024*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/423227/Programa-Nacional-de-los-Pueblos-Indigenas-2018-2024.pdf>
- Jordá, J. (2009). *Un acercamiento a la realidad escolar indígena y propuesta de cambio*. https://www.nacionmulticultural.unam.mx/edespig/diagnostico_y_perspectivas/RECUADROS/CAPITULO%207/2%20UN%20ACERCAMIENTO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- _____. (1979). *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf
- _____. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf
- _____. (2015). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>

- _____. (2016). *El derecho de los pueblos indígenas a la educación*. https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/2016/Docs-updates/SPANISH_Backgrounder_IDWIPs.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). *Mensaje de la Sra. Audrey Azoulay, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374017_spa?posInSet=1&que ryId=83a1d182-a911-4f6d-988d-e20b317f7d58
- Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales [Red-DESC]. (2020). *El derecho a la educación*. <https://www.escr-net.org/es/derechos/educacion>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2016). *Los Fines de la Educación en el Siglo XXI*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacio_n_en_el_Siglo_XXI.PDF
- Trigos, G. (2020). *Educación futura “Más allá de los números”: “El caso de alumnos hablantes de lenguas indígenas de la UAT”*. <http://www.educacionfutura.org/mas-alla-de-los-numeros-el-caso-de-alumnos-hablantes-de-lenguas-indigenas-de-la-uat/>
- Universidad Autónoma de Tamaulipas. (2020). *Reglamento de Estudiantes de Educación del Tipo Medio Superior y Tipo Superior*. <https://www.uat.edu.mx/TRANS/Marconormativo/2.%20Reglamentos/Reglamento%20de%20Estudiantes%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Tipo%20Medio%20Superior%20y%20Tipo%20Superior.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México. (2009). *Programa Universitario México Nación Multicultural*. Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado de Guerrero. <https://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2009/PDF/6.21-PUMC.pdf>

CAPÍTULO 8

Estrategias para el aprendizaje desde la investigación en neurociencia

Daniel Cantú Cervantes

Jorge Alfredo Lera Mejía

Arturo Amaya Amaya

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Resumen

El presente capítulo ofrece estrategias de aprendizaje desde la neuroeducación. La metodología consiste en una revisión bibliográfica manual en las bases de datos ScienceDirect, PubMed y Google Scholar, utilizando las palabras clave “estrategias”, “neurociencia” y “aprendizaje” en trabajos publicados entre 2010 y 2020. Se generalizaron las estrategias más importantes y se colocaron junto con su respectiva praxis de uso. El apartado termina con una serie de conclusiones importantes y las referencias consultadas.

Introducción

Una de las causas de la desigualdad educativa es la falta de estrategias pedagógicas, lo que limita la capacidad de aprendizaje de los alumnos. Más allá de la infraestructura y de la disposición de los actores educativos en un contexto propicio, si los educadores desconocen estrategias didácticas, los resultados pueden ser limitados (Alarcón et al., 2018). Por otra parte, el desconocimiento didáctico de los alumnos también contribuye al problema.

En este texto se compilan estrategias de neurociencia aplicada a la educación. Estas técnicas no tienen el afán de profundizar en una discusión sobre cada una de ellas, sino de ofrecer a educadores y estudiantes un breve contexto sobre

cómo pueden aplicarlas para mejorar el aprendizaje (Álvarez, 2008). Este trabajo no pretende generar un entendimiento neurológico o clínico de las estrategias ni argumentar los contrastes que han surgido a raíz de los hallazgos sobre los avances de la neurociencia en el aprendizaje, sino encauzar los métodos prácticos derivados de la investigación en el campo.

El cerebro es la base de todos los aprendizajes, y sin él, no hay memoria ni educación. Los docentes que eviten comprender cómo funciona el cerebro equivalen a considerar a un químico de laboratorio sin entender la ciencia molecular (Alarcón et al., 2018). Las observaciones de Piaget sobre sus hijos, así como las teorías de otros psicólogos clásicos, develaron los paradigmas educativos que hoy se conocen. La neurociencia ha avanzado, ya que no solo pueden observarse las conductas externas, sino también las internas, así como la dinámica y la organización neuronales (Citri y Malenka, 2007). Ahora se cuenta con técnicas novedosas, como la ontogenética (que ilumina las conexiones neuronales), que permiten observar cómo las células nerviosas se extienden y se organizan a lo largo de interconexiones superpuestas en barrios neuronales extendidos, con conectivos explícitos y discretos que forman redes (que guardan recuerdos) denominadas “engramas”.

La doctrina del engrama ha desencadenado un nuevo paradigma de comprensión. Entender los engramas es comprender cómo el cerebro almacena los recuerdos, lo cual es clave para todos los aprendizajes, ya que sin memoria no hay enseñanza ni aprendizaje (Roy y Tonegawa, 2017).

No obstante, la neurociencia no desfasó ninguna teoría educativa contemporánea ni práctica tradicional, ni reinventó la didáctica, sino que reforzó los conocimientos bajo un esquema de comprensión que pueda beneficiar la práctica docente en constante actualización. Todo profesor sabe que su tarea continua radica en la investigación en su campo. Si bien algunos maestros pueden verse abrumados por el nuevo conocimiento neurocientífico, es deber de los investigadores estudiar estos hallazgos y ofrecerlos a toda la comunidad académica en un lenguaje sintetizado (Krebs et al., 2018). Por ello, el objetivo de este trabajo es agrupar estrategias pedagógicas orientadas a mejorar los aprendizajes en las áreas motora, creativa, mnémica y otras afines, con el propósito de ofrecer un compendio práctico.

Metodología

Según el método documental, se realizó una revisión bibliográfica manual en las bases de datos ScienceDirect, PubMed y Google Scholar, utilizando las palabras clave “estrategias”, “neurociencia” y “aprendizaje” en trabajos publicados entre 2010 y 2021. La búsqueda se realizó sin restricciones en los campos y se empleó

una estrategia bibliográfica iterativa para identificar hallazgos hasta alcanzar la saturación teórica. Se dio prioridad a los estudios más recientes; se utilizó la combinación de sinónimos y términos relacionados con las palabras clave de la búsqueda; además, se incluyeron las conjunciones técnicas “and” y “or”.

En este sentido, solo se incluyeron artículos científicos, capítulos de libro publicados y libros especializados, descartando otros trabajos como ponencias de congresos, cartas e introducciones editoriales de revistas. El filtro de selección se realizó, en primer lugar, por el título del artículo o capítulo; luego, por el resumen; y, finalmente, por el contenido del trabajo. Una limitación del presente estudio es que no se consideraron artículos sobre estudiantes con discapacidad. No se procuró tampoco comprender las relaciones y diferencias entre las zonas neurales preponderantes durante el uso de las estrategias de aprendizaje, así como las comparaciones grupales o experimentales que estas estrategias pudieran producir en una intervención. Del análisis se seleccionaron estrategias relevantes para incorporar la práctica sugerida. Se expusieron las consideraciones más sobresalientes. Al final del documento se presentan las referencias bibliográficas del trabajo.

Estrategia para mejorar las destrezas motoras de la mano preponderante

Los docentes saben que las manos predominantes son las que se lateralizan desde la niñez (zurdos y diestros). En su mayoría, las personas son diestras y, aunque no se conoce bien el porqué, el objetivo de este apartado es buscar una mejora motora en la extremidad dominante (Alarcón et al., 2018; Manes y Niro, 2014).

Esta primera estrategia está destinada al desarrollo de la destreza motriz, que se utiliza con fines motores, tanto gruesos como finos, tanto dentro como fuera del aula. Se trata de mejorar la pericia de la extremidad preponderante (mano o pie), lo que puede aumentar su precisión motora al usar primero, durante el ejercicio, la extremidad no preponderante (Krebs et al., 2018). Por ejemplo, si se requiere que un alumno de secundaria o primaria mejore su tiro a la canasta de básquet o que un estudiante de preescolar mejore su habilidad para recortar, que intente de forma intermitente con la mano no preponderante (por ejemplo, la izquierda) y luego con la preponderante. La pericia motora de la mano preponderante mejorará (Stöckel y Weigelt, 2011).

No se recomienda cambiar la lateralidad en niños o adultos, pero se pueden premiar ejercicios que favorezcan el trabajo con ambas extremidades con fines heurísticos. El ejercicio físico favorece la salud y beneficia el aprendizaje y el movimiento focalizado en contenidos estratégicos, por ejemplo, actividades motoras

para aprender a sumar, a contar, a restar o para memorizar datos precisos (Stöckel y Weigelt, 2011).

Potenciar el acto creativo espontáneo

La educación moderna exige que los estudiantes sean creativos, pero a muchos profesores les resulta difícil que sus alumnos lo sean. A medida que crecen, la creatividad espontánea disminuye. Esto se debe al tradicionalismo escolar que premia la sujeción y la obediencia ciega en lugar del pensamiento crítico y divergente. Sin embargo, no todo está perdido (Citri y Malenka, 2007; Razo, 2016). La creatividad espontánea puede generarse al promover la formación de una red del reposo (neuronal), una virtud del encéfalo que reúne información relacionada, tanto en la consciencia como en las áreas no conscientes de la memoria a largo plazo (Manes y Niro, 2014).

No todos los recuerdos (aprendizajes) pueden recuperarse de manera consciente. De hecho, más de la mitad de lo que sabemos no es accesible a la consciencia. Esta gran sección de la memoria se pierde (por así decirlo) debido a conexiones neuronales deficientes que la vuelven inaccesible al foco consciente, pero está allí y puede recuperarse (Shofty et al., 2022). Un ejemplo de la formación de la red del reposo es cuando se ha estado trabajando y estudiando para resolver un problema que no encuentra solución, y en el reposo previo a dormir se presenta una solución evidente y lógica al respecto (Quian, 2018).

Para hacer funcionar la red de reposo, se debe estudiar hasta sentir un bloqueo (por no encontrar la solución) y luego descansar (cerrar los ojos, tomar una siesta) de todo estímulo mental que requiera atención. Esto incluye redes sociales, televisión, videojuegos, noticias, entre otras (Shofty et al., 2022). Es necesario tomar notas y repetir el ciclo hasta que la red se forme (aunque la solución parezca obvia), ya que puede desdibujarse. Las redes sociales y los dispositivos de entretenimiento permean el reposo mental, por lo que cada vez hay más estudiantes distraídos por contenido en línea o en la televisión, de modo que no descansan la mente (Manes y Niro, 2014; Shofty et al., 2022).

La relación entre el efecto sorpresa y los contenidos difíciles

La escuela es retadora porque está llena de problemas analíticos y de contenidos difíciles para muchos estudiantes. Los profesores saben que entre más sepa un alumno sobre un tema, más aprenderá de él, porque no se ve con los ojos, sino con el cerebro (aprendizaje significativo). La deserción escolar, más allá de la

infraestructura o de los recursos monetarios, muchas veces recae en los contenidos difíciles que los alumnos enfrentan (Logatt y Castro, 2011). Entonces, muchos profesores se cuestionan cómo enseñar temas complejos cuando el tiempo es limitado. En este caso, el efecto sorpresa es un aliado para afianzar aprendizajes duraderos. Las sorpresas en el aula generan un pico emocional temporal, lo que ayuda a que los estudiantes recuerden mejor lo visto en clase. Entre mayor sea la emoción de sorpresa, mayor será el traspaso proteico axonal entre las conexiones del recuerdo, lo que lo hará más duradero frente a la interferencia (Ballarini, 2015; Roy y Tonegawa, 2017).

Los mejores recuerdos son motivos de sobra. Los recuerdos se tiñen de emociones (mediante el tálamo); estas sirven como pistas para que el cerebro consciente pueda localizarlos, ya que los recuerdos bloqueados en el cúmulo cognoscitivo serían inútiles. Además de esto, las emociones tiñen los recuerdos para etiquetarlos como memorias satisfactorias, neutras o negativas, todo ello para que sean recuperados según las circunstancias que estamos viviendo (Ozawa y Johansen, 2018). La memoria es un hecho físico y, por tanto, la doctrina neuronal permitirá potenciar la capacidad de almacenamiento y de recuperación.

Para lograr el efecto sorpresa, el profesor o instructor es quien debe preparar su tema y privarlo que los estudiantes conozcan la sorpresa (Quian, 2018). Esta estrategia no premia la memoria eidética (fotográfica), sino que refuerza el traspaso proteico sináptico neuronal durante el pico emocional para que los recuerdos sean más duraderos. No se recomienda abusar de esta práctica para no desensibilizar a los alumnos (Ballarini, 2015).

Los tiempos del día para un mejor aprendizaje

Los itinerarios escolares no siempre son elaborados por profesores-investigadores, sino por otras figuras administrativas. Levantar tan temprano a un alumno o forzarlo a que estudie a altas horas de la tarde no es conveniente, porque el cerebro tiene un ciclo promedio de actividad de mayor atención. En este sentido, los maestros se preguntan: ¿hay algún horario mejor para aprender? El trabajo mental no es el mismo en cada etapa del día desde que el estudiante despierta. Además, algunos alumnos se desvelan por los *smartphones* y presentan una mala alimentación (Alarcón et al., 2018; Carney et al., 2006).

El espacio de tiempo más propicio para los aprendizajes es aquel en el que el cerebro se encuentra más despierto, y este tiempo (en promedio) ocurre entre las 10 y las 11 de la mañana. A partir de esa hora, el rendimiento cerebral irá decreciendo hasta la tarde-noche, aun cuando el estudiante no se haya esforzado durante el

día. Además, ha sido evidente la distinción entre los turnos escolares vespertinos y nocturnos respecto de los matutinos en cuanto al rendimiento académico de los estudiantes (Carney et al., 2006; Razo, 2016).

Imágenes mentales: ayuda óptima para memorizar

Las imágenes mentales son la materia prima de la memoria, ya que constituyen la entrada sensorial más fiel (por así decirlo) que tenemos del mundo. La vista es el sentido más primitivo del ser humano para conocer el mundo. Desde que nacen, los bebés desarrollan el sentido de la vista antes que el habla y el pensamiento organizado. Los recuerdos se representan mediante imágenes; incluso los sonidos, olores y sensaciones hápticas (tacto) se relacionan con ellas (Manes y Niro, 2014; Roy y Tonegawa, 2017).

Las imágenes mentales, sin embargo, no son capturas fotográficas de la realidad. El cerebro no guarda todo como una videgrabadora, sino que la percepción y la atención son los filtros a través de los cuales pasa todo lo que captamos. Incluso los ciegos congénitos generan imágenes mentales (fosfenos o figuras destellantes) que utilizan su cerebro para relacionar información de todo tipo. Por ejemplo, cuando recuerdan a cierta persona, miran en su mente un fosfeno diferente del que cuando recuerdan o interactúan con otra (Damasio, 2010; Quian, 2018).

En este sentido, una estrategia importante para memorizar es usar imágenes mentales en entornos bien consolidados o aprendidos para asociar nuevas visualizaciones que sirvan de pista para recordar una secuencia de hechos abigarrados o datos precisos. Por ejemplo, supongamos que usted quiere memorizar estas palabras: “jeringa, tijeras, tinaco, auto, lentes, ancla y sacacorchos”. Para esta técnica, tiene que recordar un pasillo, calle, camino o vecindario que usted conoce bien desde niño, de tal manera que no le resulte difícil recordar alguna parte. Puede ser un trayecto que usted recorra o haya recorrido durante mucho tiempo y que ya se lo conozca de memoria (Ozawa y Johansen, 2018; Roy y Tongawa, 2017).

Imagine que está al comienzo de ese camino y empieza a asociar las palabras con el orden de las cosas, por ejemplo (para ilustrar), para empezar, mira a la vecina de la casa roja con una “jeringa” pequeña porque su gato está enfermo y el veterinario le indicó que lo vacunara. A su vez, esta vecina fue a pedir a la casa contigua unas “tijeras” azules para romper los empaques del material debido a su avanzada edad (Jiang et al., 2018).

Sigue caminando y, en la tercera casa, ve que el “tinaco” negro y viejo del vecino está tirando agua, y justo está escurriendo y mojando el “auto” verde y flamante del vecino, que tiene la costumbre de dormir hasta tarde. Nadie le ha dado aviso, pero está mojando y empañando los “lentes” de cada persona que pasa por la

banqueta. Por último, llega a la casa final de la cuadra y ve al vecino contento porque va de viaje; se lleva su bote al mar y no duda en mostrar y presumir su “ancla” nueva que acaba de comprar. Lo saluda al pasar y lo invita a una copa de vino antes de partir. Tiene problemas para usar su “sacacorchos” para destapar la botella. Usted le agradece y pasa de largo (Citri y Malenka, 2007; Cuetos, 2015; Damasio, 2010).

Lo que hizo fue armar una historia con la ayuda de un camino bien conocido. Este apoyo mnémico, junto con la historia, le ayudará a vincular las partes que necesita recordar. Recordemos que la memoria es vinculativa, porque se trata de redes neuronales superpuestas que guardan los recuerdos, que a su vez necesitan de conexiones entre sí para acceder a ellos. Entre más pistas conocidas haya en el camino, más fácil será recordar aquello que se vinculó con ellas.

Recomendaciones finales

El uso de los sentidos complementarios especiales como el olfato son componentes importantes para apoyar a la visualización durante el aprendizaje. El uso de estos sentidos favorece la generación de pistas clave para que el alumno recuerde más rápido la información que estudió. Por ejemplo, se puede estudiar un tema con ayuda de una vela aromática y llevarla al examen.

Las conexiones odoríficas asociadas al recuerdo inicial pueden detonarlo cuando se enfrente de nuevo al estímulo aromático. Al final, no importan mucho los caminos que se usen para llegar a su destino, sino saber llegar a él. Así funciona la reminiscencia del cerebro. Por otro lado, el descanso premia la consolidación de la memoria a largo plazo y por tanto es importante saber que se debe dormir adecuadamente para ayudar memorizar e incluso para que el cerebro no genere una respuesta fagocitaria (sistema inmunológico) que termine consumiendo las redes neuronales de los recuerdos.

Durante el día, la actividad neuronal provoca un desgaste en las conexiones sinápticas que requieren ser reparadas durante el sueño. Si esto no se da adecuadamente, las células atrofiadas pueden activar al sistema inmunológico y a la glía (célula de apoyo neuronal), que pueden inutilizar estas células “defectuosas”. Si dichas células de un engrama estaban relacionadas con un recuerdo, es posible que la recuperación de ese recuerdo se pierda en el olvido por falta de vínculo.

Es evidente que estudiar y desvelarse no son una buena combinación. La falta de un buen sueño perjudica al cerebro en una medida equivalente a la del consumo de sustancias nocivas. Desgraciadamente, muchos de nuestros estudiantes consumen contenido en pantallas que provocan el detrimento de la melatonina (hormona del sueño), extendiendo la vigilia por más tiempo.

Otras estrategias para dormir bien tienen que ver con el control del estrés, llevar un régimen alimentario saludable, evitar los azúcares y la cafeína, hacer ejercicio físico por la noche, vivir con orden y mantener niveles óptimos de melatonina. Entre otras recomendaciones para dormir adecuadamente, se encuentran tomar una ducha antes de dormir, estar en reposo durante algunas horas previas sin estímulos visuales (dispositivos, televisores), no comer mucho y controlar el pensamiento esforzado.

Es importante controlar nuestro pensamiento para enfocar la atención en los aprendizajes clave, ya que pretendemos ser sanos y sabios, pero a veces el cuerpo sigue otros caminos. No debe ser así. Cuando se habla de este tema, es necesario hablar del libre albedrío, que en realidad se basa en preconcepciones de decisión que se antelan al pensamiento consciente dándonos una sensación que estamos tomando una decisión “correcta y consciente” en el presente.

Cada decisión depende tanto de recuerdos no accesibles a la conciencia como de una pequeña parte de los que sí lo son. Sin embargo, el cúmulo de experiencias conscientes y no conscientes no debe controlarnos todo el tiempo; de lo contrario, las personas tienden a vivir con fobias, ansiedad, a culparse por todo, a tener pensamientos negativos, a procrastinar y a vivir con estrés.

La falta de control del pensamiento que provoca ansiedad y procrastinación suele generar una segregación constante de estrés que genera un vaciado crónico de cortisol en la sangre, alterando la homeostasis sanguínea, lo que termina provocando trastornos hormonales en el futuro, como alteraciones en el metabolismo, la autoinmunidad, reacciones dermatológicas y diabetes.

Aunque no parezca, la falta de control del pensamiento provoca una respuesta psicosomática: la mente afecta al cuerpo. Debemos acudir con un especialista en la materia que apoye con terapia de control del pensamiento antes que las consecuencias nos terminen por lastimar más poco a poco.

La educación médica y psicológica deben ser estándares de la educación escolarizada obligatoria, ya que sin salud no hay aprendizaje, pues ambas son partes inherentes de la fisiología humana. Para fines de la industrialización educativa, se ha separado históricamente la medicina y la psicología de la educación en general, pues no son necesarias para formar la diversidad de empleados especializados que requiere la mano de obra (fin de la educación pública). El cerebro y la educación están relacionados con la salud, ya que somos entes fisiológicos que operamos bajo el soma (cuerpo), que debe ser cuidado. No podemos divorciarnos de la salud cuando hablamos de la neurociencia educativa; si cuidamos nuestra salud, cuidamos nuestro aprendizaje.

Referencias

- Alarcón, F., Cárdenas, D. y Suárez, V. (2018). *Neurociencia, deporte y educación*. Wanceulen Editorial.
- Álvarez, I. (2008). Evaluación del aprendizaje: una mirada retrospectiva y prospectiva desde la divulgación científica. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14(1), 235-272. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121940013.pdf>
- Ballarini, F. (2015). *REC: por qué recordamos lo que recordamos*. Penguin Random House.
- Carney, C., McNeish, S. y McColl, J. (2006). The impact of part time employment on students' health and academic performance. *Journal of Further and Higher Education*, 29(4), 307-319. <https://doi.org/10.1080/03098770500353300>
- Citri, A. y Malenka, R. (2007). Synaptic plasticity: multiple forms, functions, and mechanisms. *Neuropsychopharmacology Journal*, 33(1), 18-41. <https://www.nature.com/articles/1301559>
- Cuetos, F. (2015). *Neurociencia del lenguaje: bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Panamericana.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind: Constructing the Conscious Brain*. Pantheon Books.
- Jiang, L., Stocco, A., Losey, D., Abernethy, J., Prat, C. y Rao, R. (2018). BrainNet: A Multi-Person Brain-to-Brain Interface for Direct Collaboration Between Brains. *BioRxiv*, 1-16. DOI: 10.1101/425066
- Krebs, C., Weinberg, J., Akesson, E. y Dilli, E. (2018). *Neuroscience*. Wolters Klower.
- Logatt, C. y Castro, M. (2011). *Neuroscioeducación para todos. Neurociencia para el cambio*. AE.
- Manes, F. y Niro, M. (2014). *Usar el cerebro*. Paidós.
- Ozawa, T. y Johansen, J. (2018). Learning rules for aversive associative memory formation. *Current Opinion in Neurobiology*, 49(1), 148-157.
- Quian, R. (2018). *¿Qué es la memoria?* Ariel.
- Razo, A. (2016). Time to Learn: Taking Advantage of Classroom Periods. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 611-639. https://www.researchgate.net/publication/303565446_Tiempo_de_Aprender_EL_aprovechamiento_de_los_periodos_en_el_aula
- Roy, D. y Tonegawa, S. (2017). Manipulating memory in space and time. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 17(1), 1-7. 10.1016/j.cobeha.2017.05.020
- Shofty, B., Gonen, T., Bergmann, E., Mayseless, N., Korn, A., Shamay-Tsoory, S. et al. (2022). The default network is causally linked to creative thinking. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 1848-1854. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01403-8>
- Stöckel, T. y Weigelt, M. (2011). Brain lateralisation and motor learning: selective effects of dominant and non-dominant hand practice on the early acquisition of throwing skills. *Laterality*, 17(1), 18-37. doi: 10.1080/1357650X.2010.524222

CAPÍTULO 9

Hijo de tigre... ¿pintito?

La trayectoria laboral de las educadoras foráneas en Zacatecas

Zulma Raquel Zeballos Pinto

Iris Selene Hernández Reyes

Normal Superior de Ciudad Madero, Cinvestav

Resumen

Este capítulo analiza la trayectoria laboral de profesoras foráneas de educación básica en Zacatecas, con énfasis en la influencia del legado familiar docente en su identidad profesional y en su desempeño laboral. El objetivo fue comprender cómo la herencia educativa y las condiciones laborales inciden en la práctica docente y en el desarrollo profesional de estas educadoras. Se empleó una metodología cualitativa, con un diseño transversal no experimental, basada en entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y análisis documental, con tres profesoras originarias de Loreto, Zacatecas. Los resultados evidencian que el capital sociocultural heredado fortalece la vocación docente y la resiliencia ante contextos laborales adversos, caracterizados por la precariedad, el desplazamiento y la valoración profesional limitada. Se concluye que el legado familiar constituye un factor clave de permanencia y compromiso en la docencia, aunque persisten desafíos estructurales que requieren políticas educativas orientadas al reconocimiento y al apoyo de las educadoras foráneas.

Introducción

Hijo de tigre... ¿pintito? Este refrán ilustra cómo las profesoras foráneas de educación básica, hijas de profesores, heredan no solo una vocación, sino también un enfoque pedagógico enriquecido por sus experiencias familiares. Al haber estado inmersas

en el entorno educativo desde temprana edad, desarrollan un estilo de enseñanza que integra las prácticas y filosofías de sus padres, lo que les permite enfrentar los desafíos del sistema educativo con mayor resiliencia y compromiso. Esta conexión familiar también les brinda una identidad profesional sólida, lo que las impulsa a contribuir a la comunidad educativa.

La educación básica en México es de vital importancia, ya que sienta las bases y la estructura fundamental del Sistema Educativo Nacional (SEN). Este nivel abarca desde la educación preescolar hasta la secundaria, formando un continuo de aprendizaje. En el contexto del Acuerdo Educativo Nacional, se promueve la Nueva Escuela Mexicana (NEM), implementada en 2019 por la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2024) como parte de una serie de reformas educativas del gobierno de Andrés Manuel López Obrador (AMLO). Esta propuesta pedagógica está destinada a lograr la equidad y la excelencia en la educación, situando el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el centro de la acción pública.

Desde una perspectiva jurídica, la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (2019) regula los mecanismos de admisión, promoción y reconocimiento del personal con funciones docentes, directivas y de supervisión, en tanto que la Ley Reglamentaria del artículo 3.º en materia de Mejora Continua de la Educación (2019) establece un sistema nacional para su desarrollo y coordinación.

La SEP (2017a) enfatiza la importancia de educar en libertad y creatividad, organizando los componentes del sistema educativo desde la gestión hasta el diseño curricular. De esta forma, propone una reestructuración basada en cinco ejes para que los niños y los jóvenes desarrollen su potencial en el siglo XXI. Junto a esto, el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* establece un plan de estudios que respalda este modelo y detalla la educación básica, que comprende la formación de niños de tres a quince años en tres niveles: tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria (SEP, 2017b).

El Instituto Mexicano para la Competitividad (IMCO, 2023) reconoce que los profesores son fundamentales para lograr el acceso universal y una educación de calidad en un México más competitivo. Sin embargo, además de la falta de docentes, quienes optan por esta carrera enfrentan condiciones laborales deficientes que restringen su desarrollo profesional y su capacidad para desempeñarse en el aula. A pesar de su relevancia, los docentes no reciben reconocimiento ni salarios competitivos. Su labor va más allá de lo que realizan en el aula, pues dedican tiempo a preparar clases, evaluar a los estudiantes, comunicarse con los padres, realizar tareas administrativas y asistir a capacitaciones.

Castro (2010) resalta que la creencia de que cualquier persona puede ser maestro y que este rol no requiere especialización refuerza la percepción de los educadores como “todero” o “todera”, lo que contribuye a considerarlos profesionales subalternos. Esta percepción degrada la figura del docente y justifica su baja remuneración. La acumulación de estas actitudes afecta la autopercepción de los docentes y genera una crisis de identidad que puede derivar en autodevaluación. Esto es relevante para las profesoras foráneas, quienes enfrentan no solo el estigma del “todero”, sino también el desafío adicional de ser percibidas como foráneas en entornos a menudo carentes de recursos.

Las reformas implementadas en la educación básica, según Alaníz (2018), no han tenido en cuenta la voz de los docentes, a diferencia de lo que ocurre en la educación superior. La nueva identidad docente que surge a raíz de estas reformas se basa más en discursos que en hechos concretos. La retórica sobre la transformación educativa genera la percepción de que el trabajo docente requiere una mayor capacitación profesional. Esto cobra especial relevancia cuando se trata de profesoras foráneas, que asumen el desafío de trasladarse a nuevas comunidades.

Las profesoras foráneas desempeñan un papel esencial en la dinámica educativa de México, especialmente en comunidades rurales y marginadas. Estas educadoras, gracias a su compromiso con la diversidad cultural, pueden enriquecer el ambiente escolar. Sin embargo, enfrentan condiciones laborales difíciles y a menudo carecen del apoyo para desempeñar su trabajo. A pesar de estas adversidades, su dedicación les permite tener un impacto positivo en la vida de sus alumnos.

El legado familiar, en el contexto educativo, puede ejercer tanto apoyo como presión. Para muchas profesoras foráneas, provenir de familias con antecedentes en la educación puede ser una fuente de motivación, pero también genera expectativas sobre su rendimiento y su rol como educadoras.

La educación básica constituye un pilar para el desarrollo socioeconómico de las naciones, al sentar las bases del capital humano y de la cohesión social (UNESCO, 2023). En este contexto, el estudio busca comprender y visibilizar el papel de las profesoras foráneas en este nivel educativo en Zacatecas, donde su presencia es clave para garantizar el acceso equitativo a los servicios educativos en contextos rurales y dispersos. La escasez de docentes en zonas alejadas y las brechas en las condiciones laborales representan desafíos persistentes para los sistemas educativos en países con desigualdades territoriales (OECD, 2023).

En este marco problemático, la investigación se centra en las profesoras foráneas que imparten educación básica en México, con énfasis en Zacatecas. El análisis reconoce sus contribuciones al sostenimiento del sistema educativo, así

como las dificultades que enfrentan, entre ellas, condiciones laborales complejas, desplazamientos prolongados y limitaciones en el apoyo institucional. En el contexto de la NEM, resulta pertinente examinar cómo las reformas educativas inciden en los docentes de contextos de alta vulnerabilidad, a fin de aportar al debate académico y de política pública sobre la necesidad de estrategias que reconozcan, fortalezcan y dignifiquen la labor docente.

El objetivo de la investigación es analizar cómo el legado familiar y los desafíos laborales inciden en la práctica docente de estas educadoras. Se busca comprender la interacción entre su historia personal y las condiciones laborales que enfrentan, y explorar cómo estas variables inciden en su capacidad para enseñar, en su desarrollo profesional y en su bienestar general.

La pregunta que orienta esta investigación es: ¿Cómo influye el legado familiar en la práctica docente de las profesoras foráneas en Loreto, Zacatecas? ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan en su trayectoria profesional?

El supuesto de investigación plantea que la influencia del legado familiar en la trayectoria profesional de las profesoras foráneas se manifiesta en su compromiso con la enseñanza, su resiliencia ante los desafíos laborales y en el desarrollo de prácticas pedagógicas, lo que les permite superar las dificultades económicas y sociales.

Los hallazgos de esta investigación pueden contribuir al discurso educativo en México, especialmente en relación con la importancia del legado familiar y con las condiciones laborales que afectan a estas educadoras. Los resultados podrían servir de base para impulsar políticas educativas que mejoren las condiciones laborales y el apoyo a los docentes foráneos, contribuyendo así a un sistema educativo más equitativo y eficaz. Sin embargo, es importante considerar que los hallazgos pueden no ser generalizables, ya que se centran en un grupo específico de profesoras en una localidad particular, y que la subjetividad inherente al análisis cualitativo puede influir en la interpretación de los datos.

Esta investigación se sustenta en los referentes teóricos sobre la interacción entre el capital social, la cultura, la resiliencia y la vocación profesional de las profesoras foráneas, con el fin de comprender los desafíos y las oportunidades que enfrentan en entornos educativos diversos y multiculturales.

Desarrollo

El concepto de “capital” se refiere a los recursos utilizados para generar beneficios, y Adam Smith (1937, en García, 2011) amplió esta noción al incluir, además de los aspectos económicos, los conocimientos y las habilidades prácticas que los individuos desarrollan. El capital humano, originado por Smith, se enfoca en el valor añadido

del desarrollo de competencias, como el nivel educativo y la experiencia laboral, mientras que el capital social se centra en las ventajas derivadas de las relaciones interpersonales. García (2011) define el capital social como los recursos presentes en las redes sociales que pueden invertirse para aumentar las probabilidades de éxito.

Según Bourdieu (1986), el capital social implica la acumulación de recursos a través de redes duraderas de relaciones institucionalizadas y destaca su papel en el desarrollo de trayectorias profesionales, como el acceso a la información y el apoyo emocional. Las definiciones de autores como Bourdieu (1986), Coleman (1988; 1990) y Lin (2001) subrayan la importancia de las redes y las estructuras sociales, mientras que Putnam (2000) introduce una perspectiva culturalista que resalta las virtudes cívicas y las redes sociales. En conjunto, estas nociones sobre el capital social subrayan la importancia de las conexiones interpersonales para el desarrollo profesional y el bienestar.

La cultura, más allá de un conjunto de tradiciones y expresiones artísticas, es un fenómeno dinámico que influye en la percepción, el pensamiento y la acción de las personas, afectando su desarrollo individual y colectivo (Bauman, 2002). En el siglo XXI, han cobrado relevancia los debates sobre el desarrollo socioeconómico en México, en los que se busca mejorar las relaciones sociales y promover la participación política (Yúdice, 2002). La cultura, entendida como capital, se conceptualiza como un conjunto de activos simbólicos que sirven como herramientas de distinción y se manifiesta en tres estados, según Bourdieu: incorporado, objetivado e institucionalizado (Oliva, 2018). La teoría del capital cultural sostiene que las prácticas culturales resultan de la interiorización de valores y emociones, y están influenciadas por la distribución desigual del capital cultural y económico, lo que lleva a que quienes poseen mayor educación formal y recursos económicos exhiban comportamientos más sofisticados (Bourdieu, 1979).

La resiliencia en el ámbito educativo es esencial tanto para el desarrollo personal de los estudiantes como para la capacidad de los docentes para enfrentar desafíos. En contextos de diversidad y de adversidades sociales, emocionales y académicas, se les permite a los individuos reconocer sus capacidades y adaptarse a situaciones difíciles. Ortunio y Guevara (2016) destacan que la resiliencia ayuda a los estudiantes a fortalecer su salud mental y su confianza al proporcionarles herramientas clave como la autoadaptación y la tolerancia a la frustración. Gil (2014) propone un enfoque holístico para comprender la resiliencia, analizando tanto factores positivos como negativos que la afectan. La motivación, como subrayan Álvarez y Cáceres (2010), es crucial para facilitar la adaptación y evitar alteraciones emocionales. Sin embargo, varios estudios (Bragagnolo et al., 2005; Gargallo et al., 2007; Solórzano y Ramos, 2006) revelan deficiencias en la resiliencia estudiantil. Además, la

resiliencia docente desempeña un papel fundamental en contextos desafiantes, como lo muestra Martínez (2020), quien destaca los factores que influyen en ella y su contribución al bienestar estudiantil. En la educación básica, Silas (2008) señala la importancia de la resiliencia docente en contextos de marginación.

La vocación es un impulso interno que guía a las personas en la realización de sus aspiraciones, como señalan Franco et al. (2017), y constituye un proceso mental que orienta la realización de actividades significativas. En el contexto docente, Larrosa (2010) define la vocación profesional como una inclinación natural hacia la enseñanza, caracterizada por el entusiasmo y el compromiso. La vocación es un camino hacia la autorrealización, como afirman Mujica y Orellana (2018), lo cual fortalece la identidad y da sentido a la vida. Investigaciones, como la de Juraz y Campa (2022), destacan cómo la vocación influye en el liderazgo y el bienestar emocional de los docentes, especialmente durante la pandemia. Además, Torres (2023) muestra que una vocación fuerte reduce el riesgo de *burnout*, y que factores como el estado civil y la experiencia docente ayudan a prevenir el agotamiento.

Metodología

El enfoque de investigación cualitativa se centra en comprender la complejidad de las experiencias humanas, explorando cómo las personas perciben y atribuyen significado a su cotidianidad laboral. La investigación cualitativa se interesa por los relatos, las narrativas y las interacciones de los individuos en contextos específicos. Este enfoque permitió explorar las trayectorias profesionales de las profesoras foráneas. El estudio se llevó a cabo con un diseño de investigación no experimental, transeccional o transversal, con un alcance exploratorio y descriptivo, lo que permitió una observación puntual de las experiencias de las profesoras foráneas. La población estuvo compuesta por todas las profesoras foráneas que trabajaban en la educación básica en el estado de Zacatecas. Estas educadoras provienen del municipio de Loreto; sus contextos laborales son rurales y marginados. Se seleccionó una muestra intencional de tres profesoras foráneas: Sofia, Irma y Mabel (seudónimos). Estas participantes fueron elegidas por sus antecedentes familiares en la educación y por sus experiencias diversas dentro del sistema educativo.

Tabla 1*Características, origen social, perfil profesional y trayectoria laboral de las profesoras foráneas*

Datos generales	Origen social y familia actual	Perfil profesional	Trayectoria laboral y mecanismo de ingreso
Sofía, 26 años, soltera, sin hijos	Sus padres eran profesores; actualmente, la madre está jubilada y el padre está en activo. Tiene dos hermanos: uno es ingeniero y otro profesor; también era foráneo, “pero le llegó el amor y dejó de serlo”.	Licenciatura en Educación Preescolar (2020). Estudiante de maestría. Certificado de inglés. Diplomados “Vida Saludable” y “Nueva Escuela Mexicana”. Talleres “Evaluación Formativa” y “Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita”.	2020 como docente de apoyo en escuela pública. Nombramiento provisional SEP (2022). Nombramiento por tiempo fijo (2023). Nombramiento definitivo (2024). 5 horas de docencia. Gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Mecanismo formal mediante examen en convocatoria para participar por una plaza docente, con dos intentos.
Irma, 34 años, soltera, sin hijos	Sus padres eran profesores; fallecieron. Tiene dos hermanos que son profesores de educación básica, uno en preescolar y otro en secundaria. Uno de ellos es ingeniero industrial y, para ser maestro, tuvo que cursar la maestría en educación, heredando una plaza docente de sus padres.	Licenciada en Educación Primaria (2012). Egresada de la Maestría en Educación. Diplomados “Vida Saludable” y “Nueva Escuela Mexicana”. Talleres “Evaluación Formativa” y “Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita”.	2012 como docente en escuelas particulares. Nombramiento provisional SEP (2018). Nombramiento por tiempo fijo (2019). Nombramiento definitivo (2021). Cinco horas de docencia. Gobierno de Enrique Peña Nieto. Mecanismo formal mediante examen en convocatoria para participar por una plaza docente, con cinco intentos.
Mabel, 39 años, soltera, sin hijos	Sus padres eran profesores; fallecieron. Tiene dos hermanos que también son profesores de educación básica.	Licenciada en Educación Preescolar (2007). Maestra en Educación. Diplomado “Nueva Escuela Mexicana”. Taller “Evaluación Formativa”.	2007 como docente titular en escuela pública. Nombramiento definitivo SEP (2007). Cinco horas de docencia. Gobierno de Felipe Calderón. Mecanismo formal para solicitar el ingreso a la SEP.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2*Empleo actual, lugar de residencia y desplazamiento de las profesoras foráneas*

Entrevistada	Empleo actual	Lugar de residencia y desplazamiento al lugar de trabajo
Sofía	Educadora en preescolar con 4-5 horas. Escuela unitaria, turno matutino. Única profesora y directora en su comunidad, atendiendo a 21 alumnos. Nombramiento de base en SEP. 12 000.00 pesos mensuales. Prestaciones laborales. Seguro social en el ISSSTE. Bonos, aguinaldos y prima vacacional. No tiene actividades laborales adicionales.	Loreto, Zacatecas. Tiene carro propio que utiliza para desplazarse a su lugar de trabajo, ubicado en una comunidad rural a 30 minutos de la ciudad. Todos los días laborales va y viene; sale de casa a las 6 a. m. Y regresa por la tarde, a más tardar a las 4 p. m.
Irma	Profesora de primaria con 5-6 horas. Escuela primaria de organización completa, en turno vespertino. 12 profesores, un director, un subdirector y personal de apoyo. 200 alumnos en la escuela. Atiende a 27 alumnos de tercer grado de primaria Nombramiento de base en SEP. 12 000.00 pesos mensuales. Prestaciones laborales. Seguro social en el ISSSTE. Bonos, aguinaldos y prima vacacional. Tiene actividades laborales adicionales en el sector informal, donde vende servicios y productos de belleza; también organiza viajes turísticos durante las vacaciones.	Loreto, Zacatecas. Utiliza autobuses y carros particulares para desplazarse a su lugar de trabajo, ubicado en una comunidad urbana a tres horas del municipio. Los lunes por la madrugada sale de casa a otro municipio y se queda allá toda la semana, en un cuarto de renta, regresando los viernes por la tarde-noche y, a veces, los sábados por la mañana.
Mabel	Educadora en preescolar con 4-5 horas. Jardín de niños de organización completa, turno matutino. Cuatro docentes y un director, todos foráneos. 86 alumnos en la escuela. Atiende a 18 alumnos en preescolar. Nombramiento de base en SEP. 12 000.00 pesos mensuales.	Loreto, Zacatecas. Tiene carro propio que utiliza para desplazarse a su lugar de trabajo, una comunidad rural a 15 minutos fuera de la ciudad. Todos los días laborales va y viene, sale de casa a las 7 a. m. y regresa por la tarde máximo 4 p. m.

Entrevistada	Empleo actual	Lugar de residencia y desplazamiento al lugar de trabajo
	Prestaciones laborales. Seguro social en el ISSSTE. Bonos, aguinaldos y prima vacacional. Tiene actividades laborales adicionales en el sector informal, en el negocio de globos y en la decoración de eventos.	

Fuente: elaboración propia.

Las técnicas de investigación empleadas incluyen entrevistas en profundidad, realizadas con las profesoras foráneas para explorar sus historias de vida y experiencias laborales; relatos personales, que permitieron recopilar información sobre sus trayectorias laborales y familiares, contextualizando así sus vivencias en el ámbito educativo; y análisis documental de planes de estudio e informes educativos, para situar las experiencias de las docentes. Para el procesamiento de la información, se utilizó el *software* Atlas.ti, que facilitó la organización, codificación y análisis de los datos cualitativos recopilados en el estudio. Este programa permitió gestionar las transcripciones de entrevistas, relatos personales y observaciones, optimizando la identificación de patrones y temas relevantes en las experiencias de las profesoras foráneas. En el análisis de datos se realizó una lectura inicial de las transcripciones y las notas de observación para familiarizarse con el contenido; posteriormente, se identificaron categorías y temas emergentes. Se aplicó un sistema de codificación que permitió clasificar la información en segmentos significativos, lo que facilitó la búsqueda de patrones y relaciones entre los datos. Este proceso sintetizó las experiencias de las profesoras foráneas y proporcionó una visión holística de su contexto educativo. Finalmente, se realizó una triangulación de datos, lo que enriqueció la interpretación y validó los hallazgos.

Resultados

Sofía, Irma y Mabel, tres profesoras de educación básica originarias de Loreto, Zacatecas, son hijas de educadores que han decidido enfrentar el desafío de ser profesoras foráneas. A pesar de sus diferencias de edad y experiencia, comparten una pasión común por la enseñanza y el legado familiar. Sofía, la más joven, tiene 26 años y busca inspirar a sus alumnos. Irma, de 34 años, es una educadora respetada que considera su trabajo una forma de transformar vidas. Mabel, la mayor del grupo, de 39 años, cuenta con amplia experiencia en educación preescolar. Juntas, demuestran que ser profesoras foráneas, aunque esté lleno de retos, también lo

está de oportunidades, recompensas e impacto en sus estudiantes. Las profesoras foráneas provienen de familias arraigadas en la educación. Sofía, la más joven, es hija de dos educadores y, aunque su madre está jubilada, su padre sigue activo en la docencia. Soltera y sin hijos, valora la libertad de dedicarse por completo a su carrera. Irma, de 34 años, también creció en una familia de educadores y, aunque sus padres ya han fallecido, su legado sigue vivo a través de sus tres hermanos, todos ellos en el ámbito educativo. Mabel, la mayor, de 39 años, comparte este trasfondo familiar y es también soltera, enfocada en su carrera. Las tres mujeres han decidido no formar una familia propia, priorizando su independencia y su compromiso con la enseñanza como una forma de honrar el legado de sus padres.

Son profesoras foráneas con perfiles profesionales sólidos y dedicados. Sofía, la más joven, comenzó su carrera en 2020 como licenciada en Educación Preescolar y continúa su formación con una maestría en curso y varios diplomados, destacándose por su pasión y entusiasmo por enseñar. Irma, con 34 años y licenciada en Educación Primaria desde 2012, ha seguido los pasos de sus padres y, además de su maestría en Docencia e Investigación, se dedica a innovar en su enseñanza, buscando siempre el desarrollo integral de sus alumnos. Mabel, la mayor del grupo, se graduó en 2007 en Educación Preescolar y cuenta con una maestría en Educación y una vasta experiencia, dedicándose completamente a su carrera. Las tres profesoras, comprometidas con su vocación y con el legado familiar de educadores, no solo impactan la vida de sus alumnos, sino que también redefinen el éxito profesional en la educación.

Las profesoras foráneas, han recorrido trayectorias laborales diversas en el sistema educativo. Sofía, a los 26 años, comenzó en 2020 con determinación, obtuvo su plaza docente tras varios intentos y logró un nombramiento definitivo en 2024. A pesar de su corta experiencia, trabaja con dedicación en la educación preescolar. Irma, con 34 años, ingresó en 2012 tras varios intentos, y, con siete años en el sistema, obtuvo su nombramiento definitivo en 2021. Su perseverancia y compromiso con la mejora educativa se evidencian en su búsqueda constante de nuevas metodologías. Mabel, de 39 años, tiene 17 años de experiencia y ha sido directora interina, lo que le ha permitido ver la educación desde una perspectiva más amplia. Las tres, comprometidas con su legado familiar, transforman vidas y dejan un impacto duradero en sus comunidades. La trayectoria profesional de las profesoras foráneas ha sido influenciada por los cambios en las políticas educativas de los diferentes gobiernos. Durante el mandato de Felipe Calderón (2006-2012), Mabel se benefició de programas de modernización y de formación continua que impulsaron su carrera en la educación preescolar. Con la reforma educativa de Peña Nieto (2012-2018), Irma enfrentó tensiones derivadas de las evaluaciones

estandarizadas, pero aprovechó las oportunidades de capacitación y promoción que la reforma ofreció. Finalmente, Sofía, quien comenzó su carrera durante el gobierno de López Obrador (2018-2024), se beneficia de políticas más inclusivas y de un enfoque centrado en el bienestar de estudiantes y docentes, lo que le permite desarrollar su estilo pedagógico. En conjunto, las políticas educativas de cada administración han dejado su huella en las trayectorias de estas profesoras, quienes continúan comprometidas con la enseñanza en un sistema educativo en constante cambio. Son educadoras en preescolar y primaria, con nombramientos de base en la SEP, y enfrentan desafíos comunes como el trabajo foráneo, los largos desplazamientos y la gestión de sus ingresos. Sofía viaja diariamente una hora y 40 minutos para enseñar en una comunidad rural y también desempeña la labor de directora sin remuneración adicional. Irma, que viaja a Fresnillo, complementa su salario con actividades comerciales informales, como la venta de cosméticos y la prestación de servicios de peinado. Mabel, quien trabaja en una comunidad cercana a Loreto, colabora con sus compañeras para compartir gastos y genera ingresos extra organizando eventos de decoración. A pesar de las dificultades, las tres demuestran un compromiso con su labor educativa y una gran capacidad de adaptación a las exigencias de su entorno. Las profesoras foráneas comparten una profunda satisfacción con su labor educativa, pero también enfrentan desafíos significativos. Sofía destaca la carga de trabajo adicional fuera del aula, los largos desplazamientos y la falta de acceso a Internet en algunas escuelas, aunque se siente orgullosa de seguir el legado de sus padres. Irma, apasionada por su labor, lamenta la injusticia de los sacrificios y los gastos derivados de la distancia, pero ha aprendido a gestionar su tiempo y su salud a pesar de las dificultades. Mabel, aunque también satisfecha con su trabajo, enfrenta momentos de desánimo y siente que los maestros son poco valorados; sin embargo, su fe y la inspiración de sus padres la mantienen firme. A pesar de los riesgos y las tensiones, las tres siguen adelante, motivadas por su vocación y el deseo de contribuir a la educación, y buscan equilibrar sus vidas personales y profesionales.

Discusión

El impacto del capital social en la trayectoria de educadoras foráneas

El capital social se refiere a las redes, relaciones y normas que facilitan la cooperación y el acceso a recursos dentro de una comunidad. Se compone de conexiones sociales que ofrecen apoyo, acceso a información y recursos; abarca aspectos como la confianza, la reciprocidad y la colaboración. Sofía, Irma y Mabel provienen de

familias de educadores, lo que les brinda un sólido capital social desde sus inicios. Este trasfondo les permite acceder a una red de apoyo que valida su vocación y les ofrece recursos, consejos y experiencias compartidas.

Además de sus orígenes familiares, las profesoras construyen redes en sus lugares de trabajo. Mabel menciona la importancia de coordinarse con sus compañeras para compartir los gastos de gasolina, lo que facilita la movilidad y fomenta un sentido de comunidad y apoyo mutuo. Esta colaboración es un aspecto clave del capital social, lo que contribuye a su resiliencia y adaptabilidad en contextos desafiantes.

Las distintas administraciones gubernamentales han influido en las condiciones laborales de las profesoras. Durante el mandato de Calderón Hinojosa, se promovieron políticas que favorecieron la capacitación docente, fortaleciendo el capital social al permitirles acceder a nuevas oportunidades de desarrollo. Sin embargo, la reforma educativa de Peña Nieto, centrada en evaluaciones estandarizadas, generó tensiones que podrían haber debilitado las redes de apoyo entre los docentes y fomentado la desconfianza en lugar de la colaboración.

El capital social se vuelve aún más relevante en tiempos de crisis o de cambio. Sofía, Irma y Mabel enfrentan desafíos significativos, como el desplazamiento y la precariedad económica. Su capacidad para apoyarse y mantener relaciones de confianza les permite superar estos obstáculos, demostrando resiliencia al movilizar su capital social para acceder a apoyo emocional y profesional.

El sentido de pertenencia y el apoyo recibido a través de sus redes sociales contribuyen a la satisfacción laboral de estas educadoras. Sofía y Mabel, al compartir sus experiencias, encuentran validación de sus esfuerzos y un propósito renovado. Esto sugiere que el capital social no solo influye en su desempeño profesional, sino que también es crucial para su bienestar emocional y su motivación en la enseñanza. El concepto de capital social permite una comprensión más profunda de cómo las redes sociales inciden en las trayectorias profesionales y personales de Sofía, Irma y Mabel. Las relaciones construidas a lo largo de sus vidas les ofrecen apoyo y oportunidades fundamentales para su resiliencia y adaptación en un contexto educativo lleno de desafíos.

El capital social actúa como un recurso que facilita la cooperación y el crecimiento profesional, fortaleciendo su compromiso con la educación y su capacidad para superar dificultades. Esta perspectiva resalta la importancia de mantener redes sociales en el ámbito educativo para el bienestar personal y la efectividad en la enseñanza.

El capital cultural en las trayectorias de las profesoras foráneas

El análisis de las experiencias de Sofía, Irma y Mabel, a partir de la teoría del capital cultural de Bourdieu, ofrece una comprensión profunda de cómo sus antecedentes familiares influyen en su desempeño como profesoras foráneas. La cultura es un recurso valioso que se manifiesta en sus trayectorias profesionales y en la manera en que enfrentan los desafíos en un entorno educativo complejo.

Las tres profesoras provienen de familias de educadores, lo que implica una transmisión de valores, actitudes y prácticas educativas desde temprana edad. Este capital cultural incorporado les proporciona una base sólida para su vocación, reflejada en la dedicación de Sofía y en el legado que motiva a Irma y a Mabel a continuar en la docencia.

El capital cultural también se manifiesta en los recursos formativos tangibles de las docentes, así como en la formación continua mediante estudios de posgrado, diplomados y actualización profesional. Desde la perspectiva de Bourdieu (1986), este tipo de capital se expresa en sus formas incorporadas e institucionalizadas, al traducirse tanto en disposiciones pedagógicas internalizadas como en credenciales académicas socialmente reconocidas. En el caso analizado, Sofía y Mabel han fortalecido su perfil profesional mediante procesos formativos sistemáticos, lo que amplía su repertorio pedagógico y legitima su posicionamiento en el sistema educativo. Estas trayectorias coinciden con lo señalado por Hargreaves y Fullan (2012), quienes destacan que el capital profesional docente se construye mediante la interacción entre la formación, la experiencia y la colaboración profesional, lo que impacta directamente en la calidad de la enseñanza.

Asimismo, la búsqueda de innovación metodológica, como en el caso de Irma, evidencia cómo el capital cultural se traduce en prácticas pedagógicas renovadas y adaptativas en el aula. El reconocimiento formal mediante nombramientos en el sistema educativo refuerza el capital cultural institucionalizado al otorgar legitimidad y estabilidad profesional (Bourdieu, 1986). No obstante, estas dinámicas también revelan desigualdades estructurales en el acceso a oportunidades de desarrollo profesional. Tal como advierte Tenti-Fanfani (2021), las trayectorias docentes en América Latina están profundamente condicionadas por factores territoriales y socioinstitucionales, lo que genera asimetrías en la acumulación de capital cultural y en las posibilidades de profesionalización docente.

A pesar de su capital cultural, las profesoras enfrentan desafíos significativos derivados de la falta de recursos, las condiciones laborales y el contexto político. Sofía menciona el desgaste físico y emocional del transporte diario, mientras que Irma habla de las injusticias inherentes a ser profesora foránea. Estas dificultades

subrayan la importancia de la resiliencia, un rasgo que todas comparten y resulta fundamental para su permanencia en el sistema educativo. Además, sus historias destacan la necesidad de políticas educativas que reconozcan y apoyen el capital cultural de los educadores. Integrar la dimensión cultural en el desarrollo profesional puede contribuir a un ambiente educativo más inclusivo y equitativo.

El análisis de las experiencias de estas profesoras a través de la lente del capital cultural revela cómo su herencia familiar y sus trayectorias profesionales se entrelazan e influyen en su desempeño y resiliencia en un entorno desafiante. A medida que enfrentan obstáculos, su compromiso con la educación contribuye al desarrollo de futuras generaciones y reafirma el papel crucial de la cultura como capital educativo.

La resiliencia en el desarrollo profesional de las profesoras foráneas

La resiliencia se erige como un concepto clave en el ámbito educativo, influyendo tanto en el desarrollo personal de los estudiantes como en la capacidad de los docentes para superar desafíos. En el contexto de las experiencias de las profesoras foráneas, Sofía, Irma y Mabel, se observa que su formación y sus antecedentes familiares les otorgan un capital cultural que les permite enfrentar situaciones adversas con una actitud proactiva. Este capital, aunque no elimina los desafíos asociados a su labor, les proporciona un soporte que les ayuda a adaptarse y a buscar soluciones innovadoras ante las dificultades, lo cual se alinea con la noción de resiliencia en la educación.

Las profesoras, al igual que los estudiantes resilientes, demuestran la capacidad de reconocer y valorar sus propias capacidades. Sofía, por ejemplo, refleja una dedicación que le permite superar los retos y fortalecer su identidad profesional. Este proceso de autoevaluación y crecimiento, descrito en la literatura sobre resiliencia, es esencial para mantener la salud mental y la confianza en sus habilidades. Al enfrentar la adversidad, estas docentes no solo buscan sobrevivir, sino también prosperar en su entorno laboral.

Desde una perspectiva holística de la resiliencia, es crucial examinar tanto los factores que favorecen como los que obstaculizan el desarrollo de esta habilidad. Las experiencias de las profesoras muestran que, aunque poseen un capital cultural significativo, también enfrentan desafíos estructurales, como la falta de recursos y las condiciones laborales precarias. Estos factores adversos pueden actuar como barreras a su resiliencia, lo que evidencia la necesidad de políticas educativas que reconozcan y apoyen a los educadores en contextos difíciles. Al igual que en los estudios sobre resiliencia docente, las experiencias de Sofía, Irma y Mabel subrayan la importancia de crear entornos de apoyo en el aula.

La gestión pedagógica también se ve influida por la resiliencia. La motivación permite a los docentes responder a los retos de su práctica. En este sentido, las profesoras foráneas se esfuerzan por autorregularse ante las exigencias del contexto, lo que se traduce en un compromiso activo con su desarrollo profesional. Su capacidad para adaptarse, buscar nuevas metodologías y mantener la curiosidad evidencia su deseo de superar las adversidades para ayudar a sus estudiantes (Ortunio y Guevara, 2016).

La resiliencia es un marco para comprender las dinámicas de aprendizaje en la educación básica en contextos adversos. El análisis de la resiliencia educativa pone de relieve que las experiencias de las profesoras foráneas reflejan un proceso más amplio que abarca la interacción entre el capital cultural, la resiliencia y los desafíos del contexto escolar. Al entender cómo estos elementos se entrelazan, se pueden implementar estrategias efectivas que apoyen a los docentes y fortalezcan el desarrollo de los estudiantes, creando un entorno educativo más inclusivo.

La vocación profesional en el contexto educativo de las profesoras foráneas

La vocación profesional de los docentes influye en su desempeño y bienestar emocional. La vocación se define como un llamado interno a la enseñanza que impulsa a los educadores a comprometerse con su labor a pesar de los desafíos. En el caso de Sofía, Irma y Mabel, su vocación se manifiesta en su dedicación a la enseñanza, lo que les otorga un sentido de propósito que les permite enfrentar las adversidades de su labor.

La literatura sobre vocación docente resalta que cuando los educadores sienten una conexión profunda con su trabajo, experimentan un crecimiento tanto en su carrera como en su vida personal. Las profesoras foráneas, a través de su vocación, encuentran un espacio para la autorrealización y para alinear sus valores con su labor educativa. Al enfrentar los retos del aula, su vocación les proporciona un sentido de dirección y compromiso.

Desde la perspectiva de la identidad, el vínculo entre la vocación y el desarrollo personal resulta relevante. Mujica y Orellana (2018) sugieren que la identidad de los docentes se construye en paralelo a su vocación. Para estas profesoras, su vocación no solo representa una elección profesional, sino también un camino hacia la autorrealización, ayudándolas a definir quiénes son y cómo desean contribuir al mundo.

Además, la investigación sobre el impacto de la vocación en el bienestar emocional de los docentes refuerza la importancia de este concepto en el contexto

de las profesoras foráneas. Torres (2023) sostiene que una vocación sólida puede mitigar el riesgo de agotamiento emocional. En el caso de Sofía, Irma y Mabel, su vocación parece servir de motor que las impulsa a seguir comprometidas con su labor. La vocación de las profesoras foráneas destaca la importancia de reconocer cómo se manifiesta en su experiencia laboral. La vocación impulsa su sentido de propósito y enriquece su práctica educativa, creando un entorno de aprendizaje más significativo para sus estudiantes.

Conclusiones

La trayectoria de las profesoras foráneas en Loreto, Zacatecas, es una construcción sociocultural en la que convergen aspectos laborales, la herencia familiar, el capital cultural acumulado y las condiciones estructurales del sistema educativo. Los casos analizados muestran que el legado familiar docente opera como una socialización profesional temprana que configura disposiciones, valores y sentidos de pertenencia hacia la enseñanza, consolidando una vocación que trasciende lo ocupacional. No obstante, este capital simbólico convive con contextos territoriales precarios, desplazamientos prolongados y una infraestructura educativa limitada, lo que genera tensiones entre la vocación y las condiciones materiales para el ejercicio profesional.

Los hallazgos evidencian que el legado familiar influye en la elección de la carrera docente y actúa como factor de resiliencia en escenarios adversos. La internalización de valores asociados al compromiso socioeducativo fortalece la identidad profesional de estas educadoras, permitiéndoles resignificar las dificultades laborales como parte de una misión vocacional. La transmisión intergeneracional del *habitus* docente reproduce trayectorias profesionales y configura formas específicas de afrontar la adversidad, articulando el capital cultural, el capital social y la agencia individual.

Asimismo, el estudio confirma el supuesto de investigación al demostrar que la herencia familiar se traduce en prácticas pedagógicas sostenidas por una sólida orientación ética y vocacional. Sin embargo, también revela que el capital heredado no elimina las desigualdades estructurales del sistema educativo, sino que actúa como un amortiguador simbólico frente a ellas. La resiliencia docente es tanto un atributo individual como una construcción relacional que emerge de la interacción entre las trayectorias biográficas y los contextos institucionales. Desde una perspectiva más amplia, los resultados subrayan la necesidad de repensar las políticas educativas dirigidas al magisterio en contextos periféricos. La evidencia sugiere que las profesoras foráneas deben ser reconocidas mediante incentivos administrativos, movilidad docente, bienestar profesional, desarrollo formativo

situado y acompañamiento institucional. Fortalecer estos ámbitos contribuiría a la permanencia docente en zonas de difícil cobertura, con impacto en la equidad educativa territorial.

Finalmente, esta investigación contribuye a la comprensión del trabajo docente en clave sociológica al evidenciar cómo la interacción entre capital cultural, resiliencia y vocación configura trayectorias profesionales complejas en contextos de desigualdad. Si bien los hallazgos no pretenden ser generalizables, sí ofrecen claves analíticas transferibles a otros escenarios latinoamericanos en los que las brechas territoriales condicionan el ejercicio docente. Futuras investigaciones podrían profundizar en estudios comparados, incorporar análisis de género o explorar la evolución de estas trayectorias, lo que contribuiría a una agenda de investigación más robusta sobre docencia, territorio y desigualdad educativa.

Referencias

- Alaníz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: De la profesionalización a la precarización. *Apuntes Universitarios*, 8(2), 48-68.
- Álvarez, L. Y. y Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i2.252>
- Bauman, Z. (2002). *La cultura como praxis*. Paidós.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinción: Critique sociale du jugement*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. En J. G. Richardson. (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Bragagnolo, G., Rinarudo, A., Cravero, N., Fomía, S., Martínez, G. y Vergara, S. (2005). *Optimismo, esperanza, autoestima y depresión en estudiantes de psicología*. Universidad Nacional de Rosario.
- Castro, H. (2010). Formación de maestros y maestras: Rostros del pasado que permanecen y reconfiguran la profesión docente. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 557-576. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079026.pdf>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(1), S95-S120. <https://www.jstor.org/stable/2780243>
- _____. (1990). *Foundations of social theory*. Harvard University Press.
- Franco, J., Vélez, F., López, H. y Becerra, M. (2017). Análisis de relevancia para la valoración de la vocación docente a partir de variables extrínsecas e intrínsecas: Caso colegios del área metropolitana de Medellín-Colombia. *Revista Espacios*, 38(20), 1-7. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n20/a17v38n20p10.pdf>
- García, J. (2011). Una definición estructural de capital social. *REDES. Revista Hispana para el Análisis de Redes Sociales*, 20(6), 132-160.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ross, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(Extra1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2237637>
- Gil, G. (2014). Fundamentos y aplicación de la resiliencia holística. En J. M. Madariaga. (Coord.), *Nuevas miradas sobre la resiliencia* (pp. 191-207). Gedisa.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Instituto Mexicano para la Competitividad [IMCO]. (2023). *Día del Maestro: Atender los retos de la docencia para mejorar la educación*. <https://imco.org.mx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Censo de población y vivienda 2020*.

- Juraz, N. y Campa, R. (2022). Vocación y liderazgo docente ante los efectos de la pandemia. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1583. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1583
- Larrosa, F. (2010). Vocación docente *versus* profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. (2019, 30 de septiembre). Cámara de Diputados. DOF 30-09-2019. Ley Reglamentaria del Artículo 3º Constitucional en materia de Mejora Continua de la Educación. (2019, 30 de septiembre). Cámara de Diputados. DOF 30-09-2019.
- Lin, N. (2001). *Social capital: A theory of social structure and action*. Cambridge University Press.
- Martínez, T. (2020). Resiliencia docente: Un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-20. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.882
- Mujica, F. y Orellana, N. (2018). Autopercepción de la vocación en docentes de educación física escolar en Chile. *Revista de Investigación Educativa*, (27), 203-229. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125468>
- Oliva, J. (2018). El concepto de capital cultural como categoría de análisis. *Revista Análisis*, 50(93), 337-353.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2023). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2023 results (Vol. 1)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5b7aaf4a-en>
- Ortunio, M. y Guevara, H. (2016). Aproximación teórica al constructo resiliencia. *Comunidad y Salud*, 14(2), 96-105.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon & Schuster.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2017a). *Modelo educativo para la educación obligatoria*.
 _____. (2017b). *Aprendizajes clave para la educación integral*.
 _____. (2024). *Subsecretaría de Educación Básica*. <https://educacionbasica.sep.gob.mx>
- Silas, J. C. (2008). La resiliencia en estudiantes de educación básica. Un tema primordial en comunidades marginales. *Revista Electrónica Sinéctica*, (31), 1-32. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99812248002.pdf>
- Solórzano, M. y Ramos, N. (2006). Rendimiento académico y estrés académico en estudiantes universitarios. *Revista de Ciencias de la Salud*, 1(1), 34-38.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La condición docente en América Latina: Análisis comparado*. Siglo XXI Editores.
- Torres, E. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos. *Educación XXI*, 26(1), 327-346.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2023). *Global report on teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession*. UNESCO Publishing.
- Yúdice, G. (2002). *El recurso de la cultura*. Gedisa.

CAPÍTULO 10

El rezago, abandono y deserción escolar: la desigualdad social y educativa como desafío jurídico en Ecuador

Miguel Emilio Félix Romero

Universidad Tecnológica ECOTEC, Ecuador

Resumen

El rezago, el abandono y la deserción escolar en Ecuador están ligados a la desigualdad socioeducativa, entendida como la disparidad en el acceso, la calidad y los resultados de los aprendizajes debido a diversos factores. Pese a su uso indistinto, el rezago es el retraso en los conocimientos requeridos; el abandono es la decisión voluntaria de salir del sistema educativo; y la deserción es la salida definitiva por factores externos. Este problema se relaciona con la discriminación educativa, la brecha digital como factor de exclusión y la falta de acciones que garanticen la educación intercultural en países como Ecuador. Para combatirlo, es necesaria la participación del Estado en su calidad de garante de los derechos, para mejorar el acceso y la calidad de la educación mediante la gestión político-normativa.

Palabras clave: discriminación escolar, desigualdad social, sistema educativo, derecho a la educación, política pública.

Introducción

El rezago, el abandono y la deserción escolar son conceptos independientes, aunque su uso suele ser indistinto. Al tratarlos en conjunto, constituyen una manifestación interconectada de una problemática educativa general que alude a brechas y

realidades opuestas en los diversos estados. No obstante, existe un denominador común: la falta de acción por parte del Estado, cuyo análisis debe centrarse en las particularidades de cada territorio, pues las necesidades sociales, económicas y políticas varían en cada comunidad, ciudad o nación.

Este capítulo aborda la problemática del rezago, el abandono y la deserción escolar en el sistema educativo desde la perspectiva de la desigualdad social y educativa en Ecuador. Este problema educativo se aborda desde un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación documental y la técnica de análisis de contenido, con el propósito de proponer soluciones en tres ámbitos: el interno de las instituciones educativas, el ámbito legal y la gestión del Estado, como protagonista en la garantía de los derechos.

Para ello, se busca diferenciar el uso de los conceptos de rezago, abandono y deserción, así como analizar la desigualdad socioeducativa desde la brecha digital, la discriminación educativa, el impacto de la desigualdad social en la educación, la educación intercultural en Ecuador y el rol del Estado ecuatoriano en la garantía de los derechos.

Rezago, abandono y deserción escolar: ¿sinónimos o conceptos independientes?

Un buen punto de partida consiste en definir tres conceptos que suelen utilizarse de forma indistinta: rezago, abandono y deserción escolar. Por un lado, se puede entender por rezago escolar la falta de capacidad para lograr los aprendizajes establecidos en el currículo formal (Robles, 2022); es decir, una situación en la que los estudiantes no alcanzan los conocimientos mínimos requeridos para su nivel o grado educativo. Además, esto no solo afecta de manera aislada el rendimiento académico o las calificaciones, sino que también puede ser un detonante para que los alumnos se den de baja del sistema educativo. Zozaya (2004) compara la democracia con la educación y sostiene que esta última debería entenderse como un “bien público”, de modo que la democracia no funciona sin ciudadanos bien formados, pues la capacidad de tomar decisiones es uno de los pilares de toda sociedad democrática. El rezago escolar no debe medirse en función de indicadores de asistencia a la institución educativa, pues, como refiere Schmelkes (2022), “se puede asistir a la escuela y no aprender, o aprender poco” (p. 41); lo importante a considerar son los aprendizajes alcanzados. No se debe medir la presencia física en las aulas, sino los logros académicos de los estudiantes, tomando como referencia los aprendizajes mínimos que deben alcanzar para ser promovidos al siguiente nivel académico. El sistema educativo no debe enfocarse solo en que los estudiantes

asistan a la escuela, sino también en que desarrollen competencias mediante una enseñanza de calidad, alineada con las políticas en la materia.

Ahora bien, la discusión teórica en torno a los conceptos “deserción escolar” y “abandono escolar” ha restado efectividad al diseño de programas institucionales (Orozco, 2022). La deserción escolar está ligada a un retiro voluntario debido a oportunidades laborales relevantes o a la falta de interés del sujeto en continuar sus estudios.

Arriaga et al. (como se citó en López, 2017) refieren que:

El abandono o deserción pueden usarse de forma indistinta y se puede definir como el proceso sea voluntario o forzoso, por el cual un estudiante no continúa en los estudios para los cuales se ha matriculado, bien sea por influencia positiva o negativa de circunstancias internas al mismo (p. 173).

Bajo otra línea, los autores Carranza et al. (2023) relacionan el concepto de abandono escolar con el rezago, pues indican que una persona que no cuenta con el nivel educativo para su edad se encuentra en un rezago escolar producto del abandono; si no se cuenta con el nivel esperado, se está en un rezago educativo; por otra parte, si no se asiste a un centro educativo formal, se entiende como abandono escolar. Si bien se establece una relación causal, también se distinguen dos conceptos: el rezago escolar y el rezago educativo.

La deserción escolar puede entenderse más como un fenómeno social (Ruíz-Ramírez y Pérez-Olvera, 2014), pues al considerar que un estudiante deja de asistir a su institución educativa, esto se analiza desde los factores sociales, económicos o de otra índole que obligan al estudiante a “desertar” –término que para otros autores puede resultar inapropiado–. Por otra parte, el abandono puede entenderse como la acción de dejar la institución educativa, que, si bien también puede estudiarse desde una relación causal, sus implicaciones están ligadas a un elemento volitivo.

Mientras que el abandono escolar podría estar ligado a este elemento, reflejado en una decisión intencional, la deserción escolar puede verse más como un proceso involuntario del que se sale de las manos del estudiante o de su familia, por lo que el estudiante se ve obligado a dejar sus estudios.

Ahora bien, comprendida la naturaleza individual de cada uno de estos tres conceptos: el rezago, como la falta de capacidad para adquirir los conocimientos requeridos; el abandono, como una decisión voluntaria de dejar los estudios; y la deserción, como el proceso que conduce a una salida involuntaria del sistema educativo, resulta importante tratarlos como “manifestaciones interconectadas” de

una problemática general en materia de educación. A partir de esta problemática educativa general se realizará un análisis integral, pues refleja las fallas estructurales del sistema educativo y la amplia necesidad de soluciones a nivel jurídico y de políticas públicas.

Desigualdad social y educativa

De todo lo expuesto, existe una “brecha educativa” que puede entenderse como la desigualdad en el acceso, la calidad y los resultados educativos. Esta brecha se intensificó con la expansión de la pandemia de COVID-19, un virus que se sabe que surgió por primera vez en Wuhan, China (Dussel et al., 2020). Este evento visibilizó en gran medida las desigualdades existentes en todos los aspectos de la vida, pero sobre todo en el educativo, que es objeto de análisis en el presente artículo.

En países como Ecuador, al trasladar la educación de manera abrupta hacia plataformas virtuales, se puso en evidencia el hecho de que muchas familias no contaban con acceso a las tecnologías básicas, como pueden ser dispositivos de acceso (como *laptops*, computadoras de escritorio, celulares o tabletas electrónicas), así como servicio de Internet, el cual puede entenderse como un servicio básico:

No hay duda alguna sobre la importancia del acceso a Internet como elemento básico para el desarrollo humano en el presente siglo, se ha convertido en algo más que una necesidad, y la ausencia de conectividad es un serio escollo para los individuos, organizaciones y economías modernas (Flores et al., 2020, p. 507).

Este cambio afectó la continuidad académica, sobre todo a los estudiantes que no contaban con los medios necesarios para acceder a la educación. La exigencia de los docentes también se redujo para mitigar los impactos de este cambio tan radical. COTEC (2020) señala que: “La transición a una educación a distancia es compleja y desigual, ya que ni todos los implicados (profesorado, alumnado, familias) parten del mismo punto, ni disponen de los mismos recursos o capacidades, ni existe una única tecnología educativa” (p. 18). Esto incluso se mantiene tras el regreso a las aulas, pues la educación se ha digitalizado y el acceso desigual a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) persiste en muchos sectores del Ecuador.

Martín (2020) enfatiza que hay varios factores o variables que contribuyen a las brechas existentes; entre ellas, 1) el económico, pues, si bien afirma que actualmente casi cualquier persona puede adquirir un dispositivo móvil con acceso a Internet, a criterio personal, a nivel educativo, no es suficiente. 2) El nivel de formación de los ciudadanos. 3) El aspecto territorial, pues hay lugares a los que

no es posible acceder a Internet. Es decir, existe una aproximación a la idea de si existen diferencias entre el contexto rural y el urbano, como se tratará más adelante. 4) La lengua o el conocimiento de idiomas, pues en países diversos, como Ecuador, la comunicación digital puede resultar compleja. 5) La edad, que, a criterio de la autora, genera una brecha generacional.

Discriminación en el contexto de acceso a la educación

De acuerdo con la Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México (2012), se puede definir el término discriminación de la siguiente manera:

Discriminar significa seleccionar excluyendo; esto es, dar un trato de inferioridad a personas o a grupos, a causa de su origen étnico o nacional, religión, edad, género, opiniones, preferencias políticas y sexuales, condiciones de salud, discapacidades, estado civil u otra causa [...] Se discrimina cuando, con base en alguna distinción injustificada y arbitraria relacionada con las características de una persona o su pertenencia a algún grupo específico, se realizan actos o conductas que niegan a las personas la igualdad de trato, produciéndoles un daño que puede traducirse en la anulación o restricción de goce de sus derechos humanos (pp. 5-6).

En la Constitución de la República del Ecuador, en el artículo 11 se establecen los principios por los cuales se regirá el ejercicio de los derechos, en el numeral 2, se reconoce la igualdad y no discriminación, reconociendo los mismos derechos, deberes y oportunidades a todas las personas, se enlistan las razones por las cuales nadie podrá ser discriminado y se obliga al Estado a adoptar medidas de acción afirmativa con el fin de promover la igualdad real de aquellos que se encuentren en desigualdad.

Bajo esa idea introductoria del presente apartado, la discriminación en el acceso a la educación es una problemática sumamente grave, ligada a la desigualdad social y educativa. Si bien la educación es un derecho humano fundamental, muchos grupos sociales enfrentan barreras y obstáculos significativos que les impiden acceder a una educación de calidad. Estas dificultades no solo están ligadas a la falta de recursos económicos, sino que también pueden deberse a los factores mencionados, lo que da lugar a una discriminación en el contexto educativo. Ahora bien, la discriminación escolar, puede definirse como:

[...] la exclusión, trato desigual o injusto que se realiza en el entorno educativo hacia ciertos individuos o grupos debido a características personales como su origen étnico, género, orientación sexual o discapacidad. Puede manifestarse de diferentes maneras, como el acoso, el trato diferenciado en el acceso a oportunidades o la segregación (Acosta et al., 2023).

El rezago, el abandono y la deserción escolar están ligados a estas formas de discriminación; esto se debe a que los estudiantes que enfrentan exclusión social tienen más probabilidades de quedar rezagados en sus estudios o de abandonar el sistema educativo. Con el fin de combatir esta problemática, la Organización de las Naciones Unidas y, en general, los Estados a nivel interno han optado por implementar estrategias de educación inclusiva. Por un lado, la educación es la adquisición de conocimientos para construir el conocimiento como base fundamental del aprendizaje, mientras que la inclusión, desde lo educativo, es la garantía del derecho a la educación para todos sin distinción alguna y en igualdad de oportunidades (Acosta et al., 2023).

Si bien en el Estado ecuatoriano se han implementado normas de diversa índole que buscan fomentar el derecho a la educación para todas las personas, así como políticas públicas orientadas a combatir estas dificultades, en la práctica se ha observado que la problemática persiste. Más adelante, se propondrá una revisión del marco normativo vigente en materia de educación en Ecuador.

Desigualdad social y su impacto en la educación en Ecuador

La desigualdad social en Ecuador tiene un gran impacto en el acceso y la calidad de la educación. La pobreza y la desigualdad de ingresos afectan el derecho a la educación de una gran cantidad de estudiantes, pues en hogares con ingresos y recursos limitados suele haber menor acceso a las herramientas necesarias para el aprendizaje, sobre todo con el avance de las TIC. El Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES, 2014) define la desigualdad social en los siguientes términos:

la diferencia en el acceso y ejercicio de derechos entre individuos o grupos con iguales necesidades y derechos. La desigualdad se puede manifestar en diferentes posiciones en una estratificación social o económica, con lo cual una gran parte de la población tiene acceso a una pequeña parte de los recursos nacionales; o también se puede producir cuando, independientemente del nivel de ingresos o recursos, personas o grupos están excluidos o acceden en menor proporción

a derechos por razón de sexo, edad, discapacidad, origen nacional, etnia, entre otros. Generalmente, esta última desigualdad (grupal o por condición) está vinculada también a pobreza y desigualdad económica (p. 19).

De esta forma, la desigualdad social está íntimamente relacionada con la desigualdad educativa en Ecuador. La desigualdad social no solo implica una falta de acceso a recursos económicos, sino también a los derechos, como la educación.

Ruiz (2020) afirma que, en el mundo globalizado, se debe ver más allá de las razas y cuestiones de género, no por factores que trascienden dichas líneas y se enmarcan en la posición de ciertos grupos sociales como más privilegiados que otros. Si bien en Ecuador la norma reconoce la igualdad formal y material, acontecimientos como la pandemia de COVID-19 han puesto en evidencia que, en la práctica, existen desigualdades, exclusión y disparidades en el acceso a la educación.

El artículo 1 de la Constitución de la República del Ecuador reconoce al Estado como intercultural y plurinacional. En cuanto a este tema, Mosquera y Ayala (2020) refieren que:

[...] la interculturalidad y la plurinacionalidad son bases estipuladas en la Constitución del Ecuador, pues esta, se basa en el modelo del Buen Vivir, con el que se busca la felicidad de los pueblos, a través de una planificación que atiendan las necesidades de cada sector y sobre todo teniendo en cuenta que se debe regir mediante lineamientos de igualdad y equidad, pues los grupos que han sido desatendidos a lo largo de los años son los representantes máximos de la cultura endémica del país (p. 989).

La Corte Constitucional, en su Sentencia 134-13-EP/20, establece que los principios de interculturalidad y plurinacionalidad son complementarios. Por un lado, la plurinacionalidad reconoce, respeta y articula las diversas formas de organización social, política y jurídica que deben coexistir, sin jerarquización. La interculturalidad, por su parte, se refiere a la pluralidad de culturas que conviven y comparten; la UNESCO la define como “la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo” (Burbano y Samson, 2016, p. 4).

Educación intercultural en Ecuador como una necesidad para garantizar el derecho a la educación

La educación intercultural tiene como propósito esencial promover un cambio de mentalidad, con el resultado de la valorización del ser humano como elemento sustancial para generar los cambios necesarios y alcanzar la equidad entre todos (Espinoza y Ley, 2020). Bajo esa premisa, el Ministerio de Educación del Ecuador ha incluido en el currículo resultados que promuevan el conocimiento bilingüe. “Estas herramientas curriculares son pertinentes a las culturas y lenguas de los pueblos nacionales e indígenas del país, y de carácter obligatorio en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB)” (Ministerio de Educación, como se citó en Espinoza y Ley, 2020, p. 280).

Ahora bien, a criterio de Bermeo-Mejía y Collado (2021):

Las escuelas deben contextualizar sus prácticas educativas de acuerdo a la idiosincrasia cultural de las comunidades, familias, estudiantes y docentes. Para reivindicar y revalorizar la pluralidad identitaria es necesario transformar la lógica institucional de las escuelas, repensar los conocimientos curriculares de las materias, fortalecer el perfil profesional docente, promover competencias interculturales con los estudiantes y trabajar de forma comprometida en vinculación de las comunidades (p. 183).

La educación intercultural en Ecuador debe procurar la diversidad y la igualdad, tanto formal como material. Lo que se busca con la educación intercultural es promover un cambio profundo en la mentalidad de la sociedad, fomentando la equidad y el respeto hacia todas las culturas que coexisten en Ecuador. De ese modo, es necesario adaptar las prácticas educativas al contexto de estos dos principios y promover una adecuada formación docente, cuyos ejes de enseñanza se basen en la promoción de la igualdad, para que se produzca una reivindicación y revalorización de los pueblos históricamente marginados.

El Estado ecuatoriano y su rol en la garantía del derecho a la educación

Para comprender el rol del Estado ecuatoriano en la garantía del derecho a la educación, resulta pertinente recurrir a la norma suprema. En ese sentido, la Constitución otorga un valor especial al derecho a la educación; la norma citada

implica que todos los ciudadanos deben acceder a la educación de manera equitativa y sin exclusiones (Ministerio de Educación, 2011).

Asimismo, en el Capítulo Segundo: Derechos del Buen Vivir, Sección Quinta: Educación, se reconoce la educación como un derecho y un área prioritaria de inversión pública. La educación es la base del desarrollo humano y responde al interés público, a la universalidad, a la laicidad y a la gratuidad hasta el tercer nivel de educación. Asimismo, resultan pertinentes la libertad de cátedra, el aprendizaje de la lengua propia y de la cultura (Secretaría de Educación Superior, 2010).

El Estado no se limita a promulgar normativa que reconozca los derechos a la educación en cuanto al acceso universal, intercultural y de calidad, sino que también garantiza que dicha normativa se ajuste a las necesidades contemporáneas, evaluando su suficiencia, financiando y promoviendo políticas públicas educativas de calidad para todos.

Metodología

Para el desarrollo del presente artículo se ha optado por una investigación cualitativa. Para Molano de la Roche et al. (2021): “La investigación cualitativa es un concepto en formación, la cual estudia de manera científica las experiencias, las culturas humanas, las ostentaciones y demostraciones. En una palabra, todo aquello que guarda relación con el ser humano y con el medio representacional del ser humano” (p. 19). Desde la perspectiva del derecho, el enfoque cualitativo permitirá centrar el análisis en la interpretación de la información recopilada a partir de diversos textos científicos de los últimos años, con el propósito de proponer planes de acción desde el ámbito jurídico.

Por otro lado, se empleará un diseño de investigación documental, que:

[...] se caracteriza por la utilización de los datos secundarios como fuente de información. Su objetivo principal es dirigir la investigación desde dos aspectos, primeramente, relacionando datos ya existentes que proceden de distintas fuentes y posteriormente, proporcionando una visión panorámica y sistemática de una determinada cuestión elaborada en múltiples fuentes dispersas (Reyes y Carmona, 2020, p. 1).

Aquello implica que se realizaron la selección, la recolección y el análisis de documentos para explicar la desigualdad socioeducativa, con el fin de construir nueva información a partir de la existente. Esto permitió comprender, en esencia, las deficiencias y errores del Estado al garantizar el derecho a la educación en Ecuador.

Ahora bien, respecto de las actuaciones concretas para responder a los objetivos de la investigación, se recurrió a la técnica de análisis de contenido, “una técnica que busca descubrir la significación de un mensaje ya sea este un discurso, una historia de vida, un artículo de revista, un texto escolar, un decreto ministerial, etc.” (Monje, 2011, p. 119). Esto permitió organizar la información de manera lógica, sintetizar el contenido y presentar una discusión coherente sobre la problemática tratada.

Resultados

De la lectura e interpretación de la información surge la sección de resultados sobre la brecha existente entre la normativa en materia de educación y la realidad, así como sobre las posibles acciones jurídicas que el Estado puede emprender para garantizar el derecho a la educación de calidad en Ecuador y evitar los rezagos, el abandono y la deserción escolar.

Brechas entre la normativa en materia de educación y la realidad de los estudiantes

Aunque el marco legal ecuatoriano reconoce el derecho a la educación, múltiples factores sociales, económicos y culturales limitan su pleno ejercicio, tal como lo establece la Constitución de la República del Ecuador en su artículo 3, numeral 1. Respecto a esto, Montoya y Correa (2011) señalan que:

[...] la relación normatividad-realidad vincula con el deber ser (deontológico) y con el ser (ontológico), en este sentido se desprenden los aportes de las ciencias regidos por las leyes de la causalidad, que generan relaciones necesarias de causa y efecto, y las ciencias deontológicas, expresadas en la ley de finalidad, que explica las formas y el porqué del porvenir de las varias tendencias que empujan al hombre y a la naturaleza a ciertas actitudes, y las normas regidas por el principio de imputabilidad (p. 39).

En tal sentido, la eficacia de la norma es un principio jurídico que, en este caso, implica que las leyes tienen por objeto garantizar el pleno goce y ejercicio de los derechos. Si bien en Ecuador, en materia de educación, el ordenamiento jurídico reconoce las siguientes normas para tal efecto.

Tabla 1

Normas jurídicas más relevantes en materia de educación en Ecuador

Norma	Objeto
Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI <i>Segundo Suplemento del Registro Oficial No. 417, 31 de marzo 2011</i>	Art. 1. Objeto.- La presente Ley tiene por objeto normar el Sistema Nacional de Educación con una visión intercultural y plurinacional acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades. El Sistema Nacional de Educación se articula a las instancias de protección integral de derechos, salud, gestión de riesgos, cultura física y deporte, arte, cultura e información, ciencia, tecnología, innovación y saberes ancestrales, así como de la producción.
Ley Orgánica de Educación Superior, LOES <i>Suplemento del Registro Oficial No. 298, 12 de octubre 2010</i>	Art. 1. Objeto.- Esta Ley tiene como objeto definir sus principios, garantizar el derecho a la educación superior de calidad que propenda a la excelencia interculturalidad, al acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y con gratuidad en el ámbito público hasta el tercer nivel.

Fuente: elaboración propia, a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2011).

Ambas normas coinciden en el objetivo de asegurar el derecho a la educación, con la diferencia de que la LOEI se aplica a la educación básica y media, mientras que la LOES se aplica a la educación superior. Es necesario que dichas normas no sean “meras declaraciones”, sino que produzcan efectos prácticos, sean verificables y permitan demostrar que, gracias a su eficacia, se obtienen resultados tangibles en la realidad educativa del país, donde los estudiantes tengan acceso y los aprendizajes esperados.

Posibles acciones para reforzar la garantía del derecho a la educación de calidad en Ecuador

Ahora bien, considerando que el Estado tiene un papel principal en la garantía del derecho a la educación de calidad, y ante los desafíos identificados, resulta pertinente proponer estrategias que permitan mejorar el acceso, la permanencia y el aprendizaje requerido de los estudiantes, combatiendo las brechas digitales, la desigualdad social y la discriminación en el contexto educativo. Para ello, conforme a lo abordado en las líneas precedentes, se proponen estrategias para reforzar el derecho a la educación de calidad en tres ámbitos de gestión.

Ámbito interno de las instituciones educativas

Por un lado, puede optarse por implementar tutorías que permitan un seguimiento individualizado de los conocimientos de los estudiantes, con enfoque en aspectos académicos y emocionales. Al respecto, Díaz (2020) afirma que:

La tutoría es una parte integrante de la educación integral, que se concibe mediante un sentido más amplio, como un derecho que tiene cada uno de los estudiantes al recibir orientación a lo largo de sus estudios, y esto conlleva a un importante papel en la formación integral de los estudiantes, por lo tanto, la elevación de calidad en la educación (p. 501).

Las tutorías pueden combatir la deserción, pues permiten al docente identificar posibles falencias y evitar la frustración de los estudiantes por diversas razones, combatiendo el fracaso escolar e inclusive mejorando la relación entre el alumno y el docente, mejorando sus habilidades de comunicación y control emocional. Asimismo, el acompañamiento psicosocial puede ayudar a los estudiantes a identificar problemas que puedan perjudicar el desempeño escolar.

El ámbito legal

Desde el ámbito legal, se puede promover la flexibilidad curricular:

La flexibilidad curricular es un enriquecimiento para los estudiantes compartir experiencias con otros docentes y compañeros. Permite implementar las clases fuera del salón en un ambiente natural. En los proyectos de los alumnos se aceptan las propuestas propositivas de cambio” (Carrillo y Benavides, 2022, p. 9).

A través de ello, y al impedir el cumplimiento de currículos inmutables, se pueden adaptar los conocimientos a las necesidades de los distintos estudiantes según el contexto y las circunstancias que puedan variar entre ellos. Para esto, será pertinente identificar las fallas en los contenidos curriculares y modificarlos conforme a criterios técnicos que garanticen la educación y la uniformidad de los conocimientos, es decir, un equilibrio adecuado.

Es necesario que el órgano legislativo actualice las normas para que estén acordes con la realidad cambiante, sobre todo en un país tan diverso como Ecuador. Esto permitirá que las normas respondan a las necesidades sociales y culturales de los estudiantes, con especial atención a situaciones de vulnerabilidad.

Ámbito de la gestión del Estado como protagonista en la garantía de los derechos

Desde la gestión del Estado se puede optar por la creación de becas y ayudas socioeconómicas para estudiantes en situación de vulnerabilidad, evitando que el factor económico sea un motivo de abandono escolar. Cornelio Landero (2022) refiere que:

[...] la política en el ámbito educativo no se debe reducir a la concepción teórica, se requiere remover los obstáculos de inequidad e inclusión conforme a las necesidades y desigualdades que contrarrestan el desarrollo de la persona y así, alcanzar la justicia social en educación como palanca para el desarrollo de los estudiantes y de la comunidad donde viven (p. 164).

Asimismo, es necesario promover políticas en tres ejes: 1) Programas de reintegración escolar que incentiven el retorno de estudiantes que hayan abandonado el sistema educativo. 2) Promoción de la educación en línea, aprovechando el avance de las TIC y promoviendo el acceso a Internet y dispositivos electrónicos con el fin de que estudiantes en situación de vulnerabilidad puedan acceder a la educación sin que la falta de escuelas en su sector sea un impedimento, y 3) Los programas de promoción de la educación vocacional en la que los estudiantes se vean motivados a conocer áreas prácticas previo a su ingreso al mundo laboral.

Conclusiones

En conclusión, es necesario combatir las problemáticas del rezago, del abandono y de la deserción escolar en Ecuador. Entre los principales problemas se encuentran la brecha digital, la desigualdad social y el acceso limitado a una educación de calidad. La reflexión final del presente trabajo confirma que el sistema educativo ecuatoriano enfrenta un conjunto de desafíos estructurales que requieren respuestas articuladas y sostenidas en el tiempo. El rezago, el abandono y la deserción escolar no solo son fenómenos pedagógicos, sino también resultados de la desigualdad social, la brecha digital, la falta de recursos materiales, la escasa infraestructura educativa y las deficiencias en la gestión pública. Estos elementos se acentuaron tras la pandemia de COVID-19, evidenciando el carácter desigual del acceso a las TIC y ampliando las brechas entre los sistemas urbano y rural, entre clases sociales y entre grupos étnicos.

La educación en línea, pese a sus ventajas en términos de flexibilidad y accesibilidad, evidenció las limitaciones estructurales que enfrenta la población

más vulnerable. Por ello, resulta indispensable que el Estado garantice el acceso a la conectividad digital y la capacitación continua. La alfabetización digital es una política de equidad educativa, capaz de mitigar los efectos de la exclusión y fomentar la participación igualitaria en los entornos virtuales de aprendizaje.

Asimismo, la lucha contra la discriminación y la desigualdad social debe ser el eje de las políticas educativas. La educación inclusiva e intercultural, más que conceptos normativos, debe traducirse en prácticas institucionales sostenibles, desde la revisión de los currículos para incorporar saberes locales y culturales hasta la creación de entornos en los que la diversidad sea reconocida como un valor que enriquece el aprendizaje colectivo. De este modo, la escuela se convierte en un espacio de convivencia democrática y de construcción de ciudadanía.

Por otra parte, el papel del Estado ecuatoriano debe trascender el ámbito declarativo, priorizando estrategias concretas de intervención, como la ampliación del presupuesto educativo, la mejora de la infraestructura en zonas rurales y la implementación de programas de acompañamiento psicológico y pedagógico para reducir los índices de abandono. La articulación interinstitucional entre los ministerios puede fortalecer un modelo educativo integral que asegure la permanencia y el éxito escolar.

Finalmente, la educación es un derecho constitucional y una política de Estado vinculada al desarrollo nacional. Garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa implica fortalecer las capacidades sociales del país, impulsando la innovación, la participación ciudadana y la cohesión social. En este sentido, el camino hacia la transformación educativa en Ecuador requiere compromisos compartidos entre el gobierno, la comunidad educativa, la sociedad civil y el sector privado. Solo así podrá construirse un sistema justo, equitativo y capaz de responder a la diversidad de su pueblo.

Referencias

- Acosta, N., Aldana, A., Herrera, D. y Luna, M. (2023). *Los ejes discursivos de la educación inclusiva para mitigar la discriminación escolar: una revisión documental* [Trabajo de grado, Universidad El Bosque]. Repositorio El Bosque.
- Bermeo-Mejía, L. y Collado, J. (2021). Globalización y aculturación: la influencia de los medios de comunicación en la Educación Intercultural en Ecuador. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 2(30), 167-188. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.09>
- Burbano, I. y Samson, E. (2016). Interculturalidad: Del dicho al hecho, del reglamento al impreso. *Revista Enfoque*. Enfoque.
- Carranza, D., García, O., Pascal, W. y García, H. (2023). Causas y efectos del abandono escolar en escuelas de la Amazonía Ecuatoriana. *Revista INNDEVE*, 1(11), 67-74.
- Carrillo, M. T. y Benavides, B. (2022). Percepciones de docentes sobre la flexibilidad curricular: un estudio de caso. *Revista Educación*, 1(2), 1-17.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos de México [CNDH]. (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. CENADEH.
- Cornelio Landero, E. (2022). Sistema de becas para garantizar con equidad el derecho humano a la educación. *Ius Comitalis*, 1(12), 147-167.
- COTEC. (2020). *Covid-19 y educación II: escuela en casa y desigualdad*. Cotec.
- Díaz, F. (2020). La tutoría, estrategia para combatir la deserción escolar. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 15(3), 1-15. [http://www.spentamexico.org/v15-n3/A13.15\(3\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n3/A13.15(3)1-15.pdf)
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia*. UNIPE.
- Espinoza, E. y Ley, N. (2020). Educación intercultural en el Ecuador: Una revisión sistemática. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(11), 275-288. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146018/html/>
- Flores, J. J., Hernández, R. y Garay, R. (2020). *Tecnologías de información: Acceso a Internet y brecha digital en Perú*. Biblat.
- López, I. (2017). Abandono escolar: Mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 163-190. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456040010/html/>
- Martín, A. M. (2020). La brecha digital generacional. *Revista Temas Laborales*, 77-93.
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Glosario de inclusión económica y social*. MIES.
- Molano de la Roche, M., Valencia, A. y Apraez, M. (2021). Características e importancia de la metodología cualitativa en la investigación científica. *Semillas del Saber*, 1(1), 18-27. <https://revistas.unicatolica.edu.co/revista/index.php/semillas/article/view/314>

- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Montoya, J. y Correa, M. (2011). Normatividad y realidad. *Revista Ratio Juris*, 37-57.
- Mosquera, M. y Ayala, L. (2020). La interculturalidad y la plurinacionalidad del Ecuador en el marco de los derechos del buen vivir. *Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, EPISTEME*, 7, 988-998. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/2275>
- Orozco, C. (2022). *Factores que influyen en el abandono escolar de la licenciatura en Matemáticas de la Universidad de Guadalajara*. UDG.
- Reyes, L. y Carmona, F. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio. Guías para la elaboración de informes de investigación*. Universidad Simón Bolívar.
- Robles, D. (2022). El rezago escolar en la educación a distancia. *Formación Estratégica*, 1-19.
- Ruíz-Ramírez, R. y Pérez-Olvera, M.A. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 51-74. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134004.pdf>
- Ruiz, C. (2020). Mujeres en la educación: desigualdades sociales más allá del género. *Revista Colombiana de Humanidades*, 53(1), 98-104.
- Secretaría de Educación Superior. (2010). *Ley Orgánica de Educación Intercultural, LOEI Segundo Suplemento del Registro Oficial NO. 417*.
- _____. (2011). *Ley Orgánica de Educación Superior, LOES Suplemento del Registro Oficial NO. 298, Ecuador*.
- Schmelkes, S. (2022). Pobreza urbana y rezago escolar. *Revista de la Universidad Iberoamericana*, (4), 36-41.
- Zozaya, M. (2004). *Rezago educativo en los Estados Unidos Mexicanos*. Universidad de Arizona.

CAPÍTULO 11

La escuela abierta como herramienta contra la deserción escolar: caso español

Marina Haro Sáez
Universidad de Málaga, España

Resumen

En la actualidad, es común observar en los centros educativos casos de abandono escolar, deserción y rechazo. La mayoría de las veces, esta situación se origina en contextos sociales, económicos y políticos que condicionan los procesos formativos. La pandemia generó inestabilidad y cambió las estrategias educativas a las que estábamos acostumbrados. En el capítulo se estudiará esta situación y se propondrán medidas para reformular los programas educativos en relación con la desigualdad social en la educación, basándonos en el modelo de escuela abierta como punto de partida hacia un sistema más igualitario y colaborativo. Se utiliza un modelo descriptivo-cualitativo para realizar el diagnóstico de la escuela abierta y plantear estrategias orientadas a mejorar la permanencia académica de los estudiantes mediante actividades, talleres, convivencias o adaptaciones curriculares.

Palabras clave: deserción, abandono escolar, desigualdad, educación, escuela abierta.

Introducción

Cuando trabajamos la deserción, abarcamos el ámbito del abandono escolar, que puede deberse a diversas situaciones del alumnado. A pesar de que todos los individuos deben tener derecho a la educación, inciden muchos factores, principalmente económicos, sociales, políticos y familiares, así como la falta de afinidad por los estudios y el ambiente escolar; además, distintos escenarios, como la

delincuencia o las situaciones de riesgo de exclusión social, dificultan la continuidad estudiantil. Según la LO 5/2000 (Ley Orgánica Española de Responsabilidad Penal de los Menores), los programas de intervención con menores dentro del sistema de justicia deben ajustarse a un modelo concreto de aprendizaje, a pesar de que cada caso es único y presenta requerimientos específicos (Herrera, 2021).

Figura 1

Mapa conceptual de los principales motivos del abandono escolar

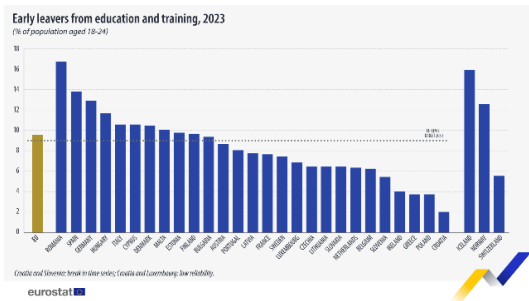


Fuente: ScalaLearning (s.f.).

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) (2024), en 2022 el abandono temprano en la educación-formación (educación secundaria, bachillerato y FP) en la población española de 18 a 24 años alcanzó el 13.9 %. Datos numéricos, bajando diez puntos respecto a hace una década. Sin embargo, en 2023, según el Centro de Documentación Europea de Almería, el porcentaje en Europa fue de 9.5 %, acercando a los miembros de la Unión Europea a reducir el número de abandonos escolares a 9.0 % para el año 2030. De este porcentaje, España registró la segunda tasa más alta de abandono escolar.

Figura 2

Gráfico de abandono escolar temprano realizado en 2023



Fuente: Centro de Documentación Europea (2024).

El abandono de los estudios se hace notar en las aulas y evidencia una falta de motivación que complica el desarrollo académico del estudiantado. A pesar de ser una situación recurrente en distintos centros y niveles, persiste y buscamos aportar herramientas que puedan mejorar este paradigma (López, 2004).

Además de las problemáticas que pueden surgir durante el periodo educativo, es probable que la deserción afecte la vida de los individuos y, a un nivel más amplio, a la sociedad en la que se incorporarán. El abandono de los estudios puede suponer un atraso en el desarrollo social de las ciudades y los países, por no hablar de la limitación de competencias específicas que fomenten la convivencia en un mundo en continuo cambio. Estas situaciones acentuarían la desigualdad socioeconómica y generarían oportunidades educativas muy limitadas. Debemos romper con esta tendencia antes de que desemboque en situaciones inhumanas e insensatas (Mora-Jauregualde et al., 2022).

En este punto, es normal pensar que la socialización y la educación se necesitan mutuamente. Todo ser humano aprende a lo largo de la vida, en todas las dimensiones posibles. Existe una serie de agentes socializadores que rodean a cada persona e influyen en su crecimiento y en la formación de su personalidad. Los principales agentes educativos-socializadores son las familias y los centros, que se ven influidos por la cultura. Esta cultura es la que nos modela y conforma; mediante la observación e imitación asimilamos los actos de nuestra cultura y las convenciones sociales. De esta forma, los humanos aprendemos a comportarnos en sociedad. Somos y actuamos de cierta manera debido a la cultura a la que pertenecemos.

Conocer otras culturas nos permite desarrollar un pensamiento crítico y aprender de forma natural y acrítica. La educación debe construir una cultura abierta a la evolución que nos haga mejores para la sociedad: más respetuosos y con libertad para cualquier tipo de diversidad (Orozco y Moriña, 2020).

Sin embargo, hay muchos códigos restringidos que giran en torno a significados dependientes del contexto. Hay una cultura dominante frente a una cultura en contextos de exclusión. Las personas que no dominan estos códigos están expuestas a la exclusión y a no tener las mismas oportunidades. Por ejemplo, a nivel educativo, emplear vocablos no adaptados puede provocar incompreensión y suspenso al recurrir a códigos restringidos (Pastor, 2020).

Los puentes deben construirse desde ambos lados; se debe educar a la cultura dominante para que respete a quienes no pertenecen a esta misma cultura; y educar de manera inclusiva. La educación debe servir para saber desenvolverse en cualquier contexto, combatir el determinismo y enseñar a los estudiantes a ser políglotas. Esto contribuiría a una sociedad inclusiva y a la justicia social.

Nos planteamos la posibilidad de trabajar con una “discriminación positiva”, es decir, conocer al alumnado y otorgar a cada uno lo que necesite: igualdad de oportunidades y una educación intercultural e inclusiva.

Por otro lado, es fundamental ser conscientes de que existe la educación informal (como las lecciones en casa). Como profesionales de la educación, debemos conocer en qué otros lugares se educan y cuáles son sus características para trabajar en sinergias (Suazo-Pérez, 2013). Esto lo relacionamos con la idea de trabajo en red, la búsqueda de estas conexiones y el trabajo cooperativo. Existen diversas herramientas, como Eurofamnet, dedicadas a establecer vínculos y comprender la importancia de la relación con las familias de los estudiantes.

El modelo de escuela abierta es comúnmente cuestionado por su funcionamiento y sus posibles resultados; sin embargo, se sabe que en la educación primaria e incluso en la enseñanza superior o en el mundo laboral se trabaja desde el aprendizaje abierto. Llama la atención lo poco común que es encontrar estas metodologías como herramienta de reinserción socioeducativa, que pueden llegar a mostrar unas estrategias de aprendizaje significativo muy útiles y prácticas para la futura vida adulta. De esta forma, en el siguiente punto desarrollaremos una propuesta de acercamiento gradual de los centros a las escuelas abiertas y a todas las ventajas que estas ofrecen (Carro y Lima, 2022).

En este artículo vamos a analizar dos modelos de escuela abierta que se dan en la provincia de Málaga (Andalucía, España). En un contexto rural, nos encontramos en el colegio Virgen del Rosario en la Axarquía de Málaga (en el pueblo de Totalán). Este pueblo, hasta hace pocos años, era poco conocido y contaba con recursos educativos aislados respecto de otros centros. A pesar de no contar con demasiados recursos, este colegio se reinventó mediante las comunidades de aprendizaje y la escuela abierta. Una serie de acciones emprendedoras (ecoescuela, patrimonio, espacio de paz y comunidades de aprendizaje) respecto del funcionamiento del colegio y de la educación supuso la creación de vínculos sólidos con el ambiente, los estudiantes y el pueblo.

Metodología

El trabajo se inscribe en una metodología cualitativa-descriptiva, con enfoque de análisis de casos y de diseño de propuestas educativas, cuyo objetivo principal es analizar el modelo de escuela abierta para combatir la deserción y el abandono escolar en contextos educativos españoles, especialmente en la provincia de Málaga. Para ello, se examinan dos casos concretos de centros (CEIP Virgen del Rosario de Totalán y CEIP Nuestra Señora de Gracia de Málaga) y se describen sus prácticas

de apertura, de participación comunitaria y de proyectos de inclusión, con el fin de identificar estrategias replicables en otros contextos.

El alcance del estudio se centra en la educación primaria y secundaria, sin abarcar toda la etapa obligatoria ni la educación superior, y se desarrolla en un marco específico andaluz-español, lo que limita la generalización automática a otros sistemas educativos, aunque se señala la posibilidad de adaptación. La investigación se apoya en el análisis documental de experiencias de comunidades de aprendizaje y de proyectos de escuela abierta, así como en la revisión de referentes teóricos sobre desigualdad, exclusión y participación comunitaria, lo que permite elaborar una propuesta de talleres contextualizados (según los recursos y la infraestructura) como medio para mejorar la permanencia académica y la motivación del alumnado.

La metodología combina análisis de casos reales, revisión documental y diseño de propuestas formativas orientadas a mostrar cómo la escuela abierta puede contribuir a reducir la deserción y mejorar la equidad. Partiremos de un estudio de la cuestión, analizaremos algunos ejemplos prácticos y nos cuestionaremos cómo aplicarlo a la educación social.

Desarrollo

El desarrollo de este capítulo profundiza en el modelo de escuela abierta como estrategia pedagógica integral para combatir la deserción escolar en el contexto español y se alinea directamente con el objetivo central de analizar y proponer herramientas que fomenten la permanencia académica y reduzcan la desigualdad social en la educación. Partiendo de la alta tasa de abandono temprano (13.9 % en España en 2022 según el INE), que supera el promedio europeo (9.5 % en 2023), se examinan los factores multifactoriales –económicos, sociales, familiares y contextuales– que generan desmotivación y exclusión, agravados por la pandemia. Este apartado hilvana el diagnóstico cualitativo descriptivo de la metodología con los casos prácticos de Málaga: el Colegio Virgen del Rosario en Totalán (rural), que integra comunidades de aprendizaje, ecoescuelas y tradiciones locales para fortalecer los vínculos comunitarios; y el CEIP Nuestra Señora de Gracia (urbano), que promueve el liderazgo compartido, la educación entre pares y las asambleas de aula para prevenir conflictos y fomentar el diálogo inclusivo.

La escuela abierta emerge como una propuesta transformadora, al abrir los centros a la comunidad mediante sinergias con familias, ayuntamientos y agentes externos, inspirada en iniciativas como el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) y las Comunidades de Aprendizaje del Centro de Investigación en Teorías y Prácticas para la Superación de las Desigualdades (CREA) de la

Universidad de Barcelona. Se enfatiza el aprendizaje dialógico, experiencial y significativo –a través de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Aprendizaje-Servicio (ApS) y talleres adaptados a recursos– que reconstruye el conocimiento en contextos reales, promoviendo la autonomía, el pensamiento crítico y la equidad cultural. Así, se conectan la revisión documental y el análisis de buenas prácticas con las propuestas concretas de talleres (innovación social, arte comunitario, teatro), asegurando la coherencia entre el estudio empírico y las recomendaciones para reformular programas educativos hacia una inclusión real. Este enfoque no solo diagnostica problemas, sino que también ofrece vías prácticas para una educación abierta a lo largo de la vida, rompiendo ciclos de exclusión y construyendo sociedades más justas.

Apertura de los centros educativos

La apertura de los centros educativos a la comunidad es una propuesta de mejora educativa que busca involucrarla en los procesos educativos y fomentar una mayor relación entre la escuela y la comunidad (Barrachina y Roqueta, 2012). Esta propuesta tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación y hacer que los centros educativos sean más inclusivos y respondan a las necesidades de la comunidad (Rodríguez et al., 2020). El modelo de escuela abierta permite a la comunidad educativa establecer vínculos con las familias y otros miembros de la comunidad, lo que puede mejorar el apoyo y la participación en el proceso educativo (Gairín, 2022).

En la actualidad, el contexto social que nos rodea nos marca constantemente las diferencias sociales que tenemos como individuos (ya sean económicas, étnicas, laborales o topográficas). Es necesario incorporar nuevos modelos pedagógicos que ofrezcan un abanico de igualdad de oportunidades a los miembros de una comunidad educativa y a quienes pertenezcan a grupos de exclusión social o estén expuestos al ausentismo. Con esta intención educativa, la escuela ha de ofrecer procesos de socialización entre los propios alumnos, así como experiencias distantes y culturas lejanas (Garrido-Miranda y Polanco, 2020).

El ritmo de las sociedades nos muestra cómo la educación se inscribe en otros ámbitos vitales, como el empleo, la vivienda, la salud o la política, y que esto debería reflejarse en el desarrollo del aprendizaje. En la escuela también influyen los agentes externos como las familias, los docentes y el contexto social. Además, los discentes perciben el aula como un espacio familiar, ya que pasan mucho tiempo en ella; por ello, debemos fomentar conexiones favorables para su desarrollo pedagógico.

Si la escuela pretende ejercer una función educativa, no será únicamente por el cumplimiento más perfecto y complejo de los procesos de socialización, sino por su intención sustantiva de ofrecer a las futuras generaciones la posibilidad de cuestionar la validez antropológica de aquellos influjos sociales, de elaborar alternativas y de tomar decisiones relativamente autónomas (Ramírez y Del Valle, 2023).

Cuando la escuela solo provoca el aprendizaje de contenidos académicos vitalmente indiferentes, que se estudian para aprobar los exámenes y luego se olvidan, y no estimula su aplicación reflexiva en la vida cotidiana, su tarea se vuelve instructiva. La ciencia y la cultura sirven para promover la reconstrucción del conocimiento y de la experiencia de los alumnos. El modelo de escuela abierta ofrece experiencias significativas y propicia la transformación personal (Suberviola, 2021). La educación es un “proceso” que requiere trabajo intelectual para construir aprendizajes de una vez y para siempre, de forma progresiva. Por tanto, estamos abiertos a la educación a lo largo de toda la vida (Zamora-Araya et al., 2023).

Experiencias prácticas

Algunos ejemplos destacables son los proyectos que han realizado para mantener y reforzar las tradiciones típicas del pueblo, como la celebración de festividades señaladas o el folclore del flamenco. También encontramos proyectos relacionados con el día del árbol, campañas, la semana cultural o diversas actividades solidarias. Estas propuestas han supuesto una mejora del nivel cultural del pueblo y han propiciado puentes para el desarrollo de los contenidos académicos. Este modelo de escuela es un claro ejemplo de un modelo educativo abierto y significativo. Educan desde el respeto público y el trabajo en equipo.

Nos parece muy interesante la coordinación que mantiene el colegio con el ayuntamiento del pueblo, con el fin de distribuir las actividades y gestionar cuáles de ellas pueden extrapolarse a lo didáctico y a la enseñanza. Otro ejemplo reseñable es el caso del CEIP Nuestra Señora de Gracia en el centro de Málaga, que desempeña una labor social estupenda con estudiantes (generalmente) de una zona de escasos recursos. Este centro pretende erradicar la desigualdad y los ambientes conflictivos a lo largo de todo el proceso de crecimiento del sistema educativo. Otro propósito importante es la participación igualitaria de la comunidad, mediante el liderazgo escolar compartido y la educación entre pares. Este sistema se estudia mediante una evaluación continua y sistemática de los esfuerzos que contribuyen a mejorar el proceso de aprendizaje, lo que posibilita otro método de educación.

Estas comunidades de aprendizaje suponen una vinculación de la comunidad educativa con el cambio social y pedagógico. Luchan de forma conjunta

(generalmente mediante proyectos) para transformar a los agentes implicados en el servicio a la comunidad. Un acercamiento a la apertura del centro hacia la comunidad quedaría incompleto si no se tuviese en cuenta su relación, como organización, con el alumnado, que constituye la savia que circula en su interior. Tanto en el caso de Totalán como en el del CEIP Nuestra Señora de Gracia, la apertura del centro hacia el exterior va acompañada de una apertura interna en el funcionamiento de su actividad docente, caracterizada por la ponderación de los valores democráticos y participativos, que procura transmitir al alumnado de manera práctica, a través de la experiencia, en lugar de limitarse a comunicarnos mediante la palabra hablada o escrita.

En ese sentido, es vital el papel de la asamblea de aula como catalizador de la actividad participativa del alumnado, que organiza proyectos, realiza investigaciones y analiza sus propios resultados, toma decisiones y planifica; además, proporciona conocimientos sobre aquello que investigan y les estimula, de manera transversal, a mejorar sus habilidades en trabajo en equipo, liderazgo, comunicación, capacidad emprendedora, etc. Además, se logra educar a los niños en un entorno donde lo natural es actuar con base en valores como la pluralidad, la diversidad, la responsabilidad hacia los bienes comunes y la libertad para expresar la propia opinión y respetar la de los demás.

La asamblea constituye, pues, un espacio en el que se fomenta el diálogo, que se practica sin importar las diferencias de raza, género o clase social, puesto que lo que cuenta es el valor común que se consigue mediante el entendimiento mutuo y la cooperación –aprendizaje dialógico–. La presencia sostenida del diálogo en el entorno educativo puede ayudar a prevenir conflictos y a resolverlos de manera pacífica. Un buen clima educativo es fundamental para crear espacios de trabajo saludables que reduzcan la deserción académica.

La participación en la asamblea contribuye a crear un sentimiento de pertenencia de los alumnos a la comunidad del centro, ya que en ella se pueden coordinar tanto los trabajos de los alumnos como el mantenimiento de ciertos bienes comunes o la planificación de acontecimientos del colegio. Por otro lado, puede conectar con la realidad externa mediante la organización de actividades en conjunción con la comunidad o en servicio de esta.

Además, el docente puede realizar un seguimiento de la clase para detectar tensiones y conflictos entre los alumnos, así como la aparición de problemas psicológicos o de desmotivación. También puede servir para que en ella se integren otros miembros del personal del centro, como los del Equipo de Orientación Psicopedagógica, cuya labor podría ser visibilizada y normalizada en la vida diaria del centro, procurando atenuar la estigmatización del alumno que solicitase sus servicios.

Para el buen funcionamiento de la asamblea de aula es necesaria la motivación tanto del tutor o tutora como del grupo y además se debe trabajar la estructuración de una organización sólida de las asambleas por parte del centro, que fijará la periodicidad mínima de las reuniones y otros aspectos estructurales, lo que dará un cierto grado de libertad a los propios alumnos de la asamblea para decidir o modificar sus normas de manera consensuada y responsable.

El órgano a través del cual se transmiten las propuestas de las asambleas de cada grupo es la Junta de Delegados/as, para que las propuestas que requieran la aprobación del centro lleguen al órgano competente. De esta forma, se dotará de un margen mayor o menor en la toma de decisiones, según el grado de madurez de cada grupo. La idea es que, en cada sesión, el grupo se autorregule para llegar a una decisión, de manera que, con el tiempo, los propios alumnos lleguen a darse cuenta de sus finalidades y/o consecuencias. El tutor debe desempeñar el papel de coordinador y puede aconsejar sobre las decisiones, pero, mientras sea posible, debe permanecer en ese papel.

Existen iniciativas colectivas creadas para difundir un espíritu democrático y participativo en la enseñanza, como el MCEP, que tiene un carácter sociopedagógico y busca aunar investigación tecnopedagógica con la puesta en común de experiencias mediante una organización confederativa, en la que los MCEP de cada territorio (21 territorios provinciales y comarcales en España) operan de forma autónoma. Esta confederación está integrada en la FIMEM (Federación Internacional de Movimientos de Escuela Moderna), que agrupa a movimientos similares de 30 países.

Otra iniciativa es la de Comunidad de Aprendizaje, proyecto inspirado en los principios del aprendizaje dialógico que se implantaron en varios centros educativos de preescolar, primaria y secundaria en la década de 1990, promovido por el CREA de la Universidad de Barcelona, siguiendo las conclusiones alcanzadas por proyectos internacionales como INCLUD-ED, desarrollado por la Comisión Europea para superar las desigualdades que generan la exclusión social y que pretende mejorar las estrategias de aprendizaje. Consideramos fundamental fortalecer los valores cercanos a los ideales de democracia, participación e inclusión a través de la educación, y es de especial interés hacerlo mediante la práctica y no solo mediante la transmisión teórica del conocimiento, para fomentar en los alumnos el pensamiento independiente y crítico y así sentar las bases de la democracia en el futuro.

Independientemente de los recursos de los distintos centros, combinar lo práctico y lo académico supondría un paso más en la enseñanza obligatoria. El alumnado desarrollaría con mayor potencial diferentes conocimientos en aquello que le interese, alejándose de lo memorístico. De esta forma, educaríamos desde lo

académico y lo moral, creando conciencia en los discentes sobre dónde se encuentran, haciéndolos partícipes de su propio contexto social y tratando de mejorarlo.

Además, las escuelas abiertas ofrecen un tipo de formación muy humanitaria. Mediante la propuesta de proyectos, los centros pueden trabajar de forma cooperativa con el fin de obtener un producto final –resultado de dicho proyecto–. La involucración de las distintas materias en los proyectos supone un aprendizaje más cercano que, además, invita a innovar en los sistemas de evaluación. Por otra parte, la participación de los centros, estudiantes, familias, profesores y demás agentes socializadores mejorará la relación entre estos componentes. Estos resultados pueden ser importantes, ya que los discentes observarían espacios de cohesión entre todo aquello que los rodea e influye en los espacios educativos.

Resultados

Los resultados expuestos permiten identificar, además, algunos efectos cualitativos de especial relevancia para comprender el potencial transformador de la escuela abierta. En el caso del colegio Virgen del Rosario, las vinculadas a la ecoescuela, al patrimonio local, a la semana cultural y a los proyectos solidarios no solo enriquecen el currículo, sino que también generan una red de apoyo comunitario en la que el alumno se siente reconocido, acompañado y útil para su entorno. Este sentido de propósito y pertenencia se traduce en un mayor compromiso con la asistencia, la participación en clase y la continuidad de las trayectorias educativas, incluso en un contexto inicialmente marcado por limitaciones de recursos.

En el CEIP Nuestra Señora de Gracia, los resultados se observan especialmente en el clima de aula y en la construcción de relaciones más horizontales entre estudiantes y docentes. La incorporación sistemática de asambleas de aula, proyectos cooperativos y liderazgo compartido ha permitido detectar los conflictos antes de que se produzcan, canalizarlos mediante el diálogo y reducir las conductas de rechazo escolar. Este cambio organizativo muestra que la prevención de la deserción no depende únicamente de las medidas sancionadoras ni del apoyo individual fuera del aula, sino de una cultura escolar que integra la voz del alumno, reconoce la diversidad y conecta lo académico con la realidad social. En conjunto, los resultados avalan la viabilidad de trasladar estos principios a otros centros mediante talleres contextualizados, lo que refuerza la idea de que la escuela abierta es una estrategia replicable y adaptable para combatir el abandono escolar.

A partir de este estudio de la cuestión y de algunos ejemplos, consideramos que este modelo educativo puede emplearse como herramienta contra el rezago, el abandono y la deserción escolar, así como recurso educativo para combatir la

desigualdad social y cultural. Esta propuesta puede suponer, en un futuro, una evaluación de los programas educativos y del impacto que la reformulación de algunos agentes clave puede tener.

Las escuelas, colegios e institutos de cada ciudad se rigen por una ordenanza jurídica específica en relación con los factores culturales de cada espacio, por lo que una transformación total de las instituciones educativas hacia el modelo de escuela abierta resulta complicada y puede conllevar numerosos problemas estructurales. Sin embargo, partiendo de este concepto, se puede trabajar mediante el formato de talleres prácticos y cooperativos, así como una medida ante la falta de interés, la desmotivación, el absentismo o los problemas sociales en los que pueden verse envueltos los estudiantes.

Esta metodología trabajaría desde la verdadera labor instructiva, aplicando de manera útil y con sentido la enseñanza contextualizada, empleando el conocimiento con sentido práctico. Aunque la educación proponga el conocimiento a través de un libro, no es el único instrumento que debe emplearse.

Estos talleres, basados en la escuela abierta, también se nutren del modelo de aprendizaje experiencial. Esta enseñanza, inspirada también en el aprender a aprender, tiene como finalidad desarrollar la capacidad de pensar con criterio y de manera autónoma. Ahora bien, estos propósitos solo se alcanzarán mediante actividades que faciliten la reflexión y la reconstrucción consciente y autónoma del pensamiento y de la conducta que cada individuo ha desarrollado a través de sus intercambios espontáneos con su entorno cultural; solo así tendremos un aprendizaje significativo en relación con un desarrollo-crecimiento.

Partiendo de esta premisa, proponemos una serie de talleres que pueden adaptarse a distintos contextos educativos. Para el diseño de estos talleres, hemos concluido que los recursos serán la principal variable en cuanto a las posibilidades de cada actividad, con dos diseños de creación de talleres diferentes: 1) Basados en la escuela abierta, con los recursos de un centro; 2) Basados en la escuela abierta, con recursos diversos. Además, hemos distinguido entre centros con grandes recursos, con recursos medios y con recursos escasos.

Empezaremos exponiendo las propuestas de talleres según el primer modelo de diseño; con base en los recursos de los distintos centros:

Centros escolares con altos recursos o talleres de innovación y emprendimiento social: los estudiantes trabajarían de forma cooperativa para desarrollar proyectos que aborden problemas sociales en su comunidad o a nivel general y, de ser necesario, formularían propuestas de ayuda o de mejora. Con este taller se trabajaría la creatividad, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico y las habilidades de comunicación.

El taller de educación ambiental y sostenibilidad: se trabaja con la naturaleza mediante, por ejemplo, la realización de un huerto por clases o niveles educativos. También se puede abarcar desde los problemas de reciclaje hasta la concienciación. Se desarrollarían la responsabilidad social, la competencia ambiental y la resolución de problemas.

Centros escolares con recursos medios, como un taller de arte comunitario: mediante la creación de productos artísticos que reflejen la identidad y promuevan la inclusión y la puesta en valor de las culturas y tradiciones que habitamos. Esto puede abordarse a partir de movimientos artísticos existentes, como la Deriva. Con este taller se trabajaría la expresión artística, el trabajo cooperativo y la apreciación cultural.

Taller de tecnologías con motivación social: se propone el uso de herramientas tecnológicas para abordar problemas como la educación y las diferencias sociales. Se pueden desarrollar diseños de folletos y revistas que den visibilidad a situaciones complejas e inviten a la reflexión sobre los dilemas que se presentan en las comunidades de aprendizaje. Se desarrollarían la alfabetización digital, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

Centros escolares con pocos recursos, como talleres vitales: formación y actividades que fomenten el crecimiento como individuos con pensamiento crítico, mediante charlas sobre la gestión del tiempo o la resolución de conflictos. También se puede trabajar a partir del debate y de la puesta en común de experiencias. De esta forma se trabajaría en la autonomía, las habilidades interpersonales y la autoeficacia.

Diario de clase: se pretende aumentar la cohesión de grupo y el apoyo entre iguales. Este documento (digital o físico) puede elaborarse de forma grupal, compartiendo experiencias o vivencias de los entornos más cercanos, lo que fomenta la identidad y la creatividad. Con esta actividad se puede trabajar la empatía y la comunicación.

Por otro lado, trabajamos la propuesta de talleres desde una idea común que se adapta a los distintos recursos sociales de los que cada centro puede disponer. Talleres de murales creativos: en este proyecto, los estudiantes realizan, de forma grupal, una pieza artística en la que se representan las distintas identidades, valores y sueños comunitarios. Con estos talleres se trabajaría la creatividad, el trabajo en equipo, la conciencia cultural, la resolución de problemas, la expresión artística y el sentimiento de pertenencia, entre otros.

Centros con altos recursos: pueden abarcarlo mediante el uso de vías tecnológicas o de técnicas avanzadas como el aerosol, la obra digital y la obra gráfica.

Centros con recursos medios: pueden emplear elementos propios de la expresión gráfica (acrílicos, acuarelas o ceras) e incluso experimentar con el collage o la fotografía.

Centro de recursos limitados: puede abarcar la actividad desde el reciclaje hasta el empleo de materiales naturales (por ejemplo, mediante la técnica del *collagraph*). De esta forma se trabajaría la concienciación medioambiental y la identidad de grupo.

Taller de teatro comunitario: se propone crear una obra teatral con un alto potencial de repercusión social, acercando los temas de la vida a la educación. Este taller ayudaría al desarrollo de la expresión verbal y corporal, del trabajo en equipo, de la confianza, de la empatía y de la creatividad, entre otros aspectos. Además, esta actividad puede ser interpretada ante un público (comunidad educativa, familiar y social) con el fin de recaudar fondos.

Centros de altos recursos: además de la escritura grupal de la obra, se puede trabajar en otros aspectos importantes como la escenografía o el vestuario.

Centros con recursos medios: además de la escritura grupal de la obra, se puede trabajar en otros aspectos, como el diseño del sonido.

Centro de recursos limitados: Además de la escritura grupal de la obra, se trabajará a partir de la improvisación teatral y del uso de elementos azarosos para representar escenas, priorizando el aprendizaje a través del juego.

Taller de solidaridad navideña: este proyecto propone participar en las festividades señaladas para realizar actividades en beneficio de la comunidad y de la sociedad. Además, sirve para promover la sensibilización y la puesta en común de los distintos contextos que se presentan durante las fiestas. Se trabajarían la empatía, el trabajo grupal, la solidaridad, los valores y la educación social.

Centro de altos recursos: puede participar y colaborar en diversos proyectos humanitarios (recaudación de fondos, recogida de alimentos y reparto de juguetes) junto con otros centros con menos recursos o con personas que lo necesiten.

Centros con recursos medios: se plantea la realización de un festival navideño, en el que se interpreten villancicos compuestos por los estudiantes, además de la puesta en escena (escenario y vestuario). Consideramos que la actuación debe realizarse en un lugar común al que puedan asistir profesores, padres, alumnado y miembros de la comunidad.

Centro de recursos limitados: proponemos realizar un mercadillo navideño en el que se habiliten distintos puestos con adornos elaborados por los estudiantes, con el fin de recaudar fondos.

Pensamos que la incorporación de estas propuestas en los planes de estudio puede generar nuevas oportunidades de aprendizaje significativo. Además, al ser

un concepto de trabajo abierto e influido por los distintos contextos sociales, se pueden diseñar actividades muy diversas, con las que trabajar en distintos ámbitos en función de necesidades e intereses. La educación abierta tiene la ventaja de estar en continuo diseño; aunque se trate de los mismos talleres, siempre se obtendrán resultados distintos al trabajar con grupos diferentes. Esta propuesta acentuaría el propósito de la educación respecto del desarrollo pleno de individuos competentes. Mediante el aprendizaje conjunto e integral podemos crear espacios y ambientes adecuados a cada caso específico.

Conclusiones

Las experiencias analizadas en este capítulo permiten concluir que el modelo de escuela abierta constituye una vía pedagógica sólida para prevenir el abandono, la deserción y el rezago escolar, especialmente en contextos atravesados por desigualdades sociales, económicas y culturales. El análisis cualitativo de los casos abordados muestra que, cuando la escuela se concibe como un espacio permeable al entorno y corresponsable con la comunidad, se incrementan la motivación, el sentido de pertenencia y las posibilidades de permanencia académica del alumno.

El caso del colegio Virgen del Rosario, en Totalán, evidencia cómo un centro rural con recursos limitados puede reinventarse a partir de proyectos comunitarios, de ecoescuela, de preservación de tradiciones locales y de actividades culturales y solidarias. Estas iniciativas convierten al pueblo en extensión del aula y permiten que los contenidos curriculares se vinculen con la vida cotidiana, las festividades, el patrimonio y la memoria colectiva. Este anclaje contextual reduce el absentismo, fortalece la identidad local y genera un entramado de apoyos entre escuela, familias y autoridades municipales, que actúa como factor protector frente a la deserción.

Por su parte, el CEIP Nuestra Señora de Gracia, situado en un entorno urbano con recursos limitados, demuestra que la escuela abierta también es una estrategia eficaz en contextos de mayor conflictividad social. La implementación de comunidades de aprendizaje, liderazgo escolar compartido, educación entre pares y asambleas de aula transforma el centro en un espacio de diálogo, participación y corresponsabilidad. Estos dispositivos democratizan la palabra, favorecen la resolución pacífica de conflictos, visibilizan las voces de los alumnos en riesgo y permiten detectar tempranamente la desmotivación y las dificultades personales o familiares.

Los resultados respaldan la propuesta de actividades basadas en el aprendizaje experiencial, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio, adaptados a distintos niveles de recursos. Dichas estrategias enriquecen el currículo, construyen puentes con la comunidad, integran saberes populares y fortalecen competencias

como la autonomía, el pensamiento crítico, la empatía y la responsabilidad social. En suma, la escuela abierta no se reduce a un cambio metodológico puntual, sino que representa una opción ética y política orientada a la justicia social: reconfigura la relación con el entorno, amplía las oportunidades de quienes están en riesgo de exclusión y contribuye a generar trayectorias educativas más estables para todos los estudiantes.

Por último, a nivel investigativo, este trabajo pretende crecer y seguir examinando experiencias a partir de la hipótesis propuesta en este apartado, estudiando con casos reales los talleres propuestos y analizando los resultados en distintos centros con características diversas.

Referencias

- Barrachina, A. y Roqueta, M. (2012). Aulas abiertas: una propuesta para la participación de la comunidad en la educación. *Educación XXI*, 15(1), 107-128.
- Carro, A. y Lima, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. *Revista Andina de Educación*, 5(2), 005210. <https://doi.org/10.32719/26312816.2022.5.2.10>
- Centro de Documentación Europea [CDE]. (2024, 23 de mayo). *Abandono escolar: España registró en 2023 la segunda tasa más alta de la Unión Europea*. Universidad de Almería. <https://www.cde.ual.es/abandono-escolar-espana-registro-en-2023-la-segunda-tasa-mas-alta-de-la-union-europea/>
- Gairín, J. (2022). *Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia* (1.ª ed.). Narcea.
- Garrido-Miranda, J. M. y Polanco, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar: Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos*, 42(170), 6-21.
- Herrera, D. (2021). Intervención con menores infractores: Revisión del enfoque educativo a través de una historia positiva. *Educación Social: Revista de Intervención Socioeducativa*, 79, 35-53.
- Instituto Nacional de Estadística [INE]. (2024). *Censo de población*.
- López, M. (2004). *Totalán: Un modelo cooperativo de escuela*. Junta de Andalucía.
- Mora-Jaureguialde, B., Triviño-García, M. de los Á. y García-Rojas, A. D. (2022). Aproximación formativa a las prácticas de Educación Social desde la reflexión. *Revista Practicum*, 7(2), 45-59. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.15506>
- Orozco, I. y Moriña, A. (2020). Estrategias metodológicas que promueven la inclusión en la educación infantil, primaria y secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(1), 81-98. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.1.004>
- Pastor, D.H. (2020). Aprendizaje-servicio: Análisis de una experiencia universitaria. *Investigación en la Escuela*, 102, 154-164.
- Ramírez, S. C. y Del Valle, M. S. (2023). Disminuir el abandono escolar y mejorar la persistencia. *Educatio Siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 41(1), 155-157.
- Rodríguez, C., Saforcada, F., Campos-Martínez, J. y Gimeno, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local*. Morata.
- ScalaLearning (s.f.). *Trabajamos junto a universidades para que crezcan mejor*. www.scalalearning.com
- Suazo-Pérez, L. (2013). *Escuelas abiertas al entorno: Las comunidades de aprendizaje* [Trabajo de grado, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVADOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/4668/TFG-L%20406.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Suberviola, I. (2021). Análisis de los factores predictivos del abandono escolar temprano. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, (154), 25-52. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1373>.
- Zamora-Araya, J.A., Aguilar, E. y Rodríguez, M. (2023). ¿Cuándo el abandono escolar se convierte en exclusión educativa? *Innovaciones Educativas*, 25(38), 97-115. <https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4212>

CAPÍTULO 12

Conocimiento y percepción del modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) entre universitarios: un análisis en estudiantes de educación sobre la prevención en dificultades de aprendizaje

Jennifer Balade González

Jairo Adrián Hernández

Samuel Delgado Hernández

Universidad de La Laguna, España

Resumen

Este capítulo analiza la importancia de la detección e intervención temprana de las dificultades de aprendizaje (DEA) en la etapa de educación infantil, poniendo el foco en el modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como marco preventivo e inclusivo. Se fundamenta la relevancia de la identificación temprana y del uso de medidas curriculares como herramientas de cribado universal. Posteriormente, se presenta un estudio empírico cuyo objetivo es conocer el nivel de conocimiento y las percepciones del alumnado del grado de educación infantil sobre las DEA, el modelo RtI y sus instrumentos asociados. Los resultados evidencian una formación limitada en estos enfoques preventivos, especialmente en relación con el RtI y las medidas basadas en el currículo (MBC), lo que subraya la necesidad de reforzar la preparación universitaria en prácticas inclusivas y basadas en la evidencia desde las primeras etapas de la formación docente y en la prevención de dificultades.

Introducción

Las dificultades de aprendizaje en la etapa de educación infantil representan un desafío significativo, ya que en estos primeros años los niños desarrollan habilidades fundamentales en áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas, esenciales para el éxito académico posterior (Bozatlí et al., 2024). Estas dificultades abarcan desde problemas en el procesamiento de la información hasta limitaciones en las habilidades fonológicas, que a menudo conducen a retrasos en el desarrollo del lenguaje y en la alfabetización temprana (Van der Gaag, 2000). Identificar y abordar estas dificultades de manera temprana es crucial, ya que la intervención oportuna permite evitar que se conviertan en barreras de aprendizaje persistentes (Bozatlí et al., 2024). En este sentido, los enfoques preventivos, como el modelo de RtI, han demostrado su eficacia en la reducción de las tasas de fracaso escolar y en la promoción de una educación inclusiva, ya que se basan en la identificación e intervención tempranas (Fuchs y Fuchs, 2007). No obstante, los profesionales de la educación deben contar con los recursos necesarios para aplicar este modelo.

La presencia de dificultades de aprendizaje durante los primeros años de escolaridad puede acarrear consecuencias negativas, como un bajo rendimiento académico, una baja autoestima y dificultades a largo plazo en la vida adulta, si no se interviene a tiempo. Para abordar estos desafíos, el modelo de RtI es un enfoque proactivo que facilita intervenciones tempranas para estudiantes en riesgo de presentar DEA, ya sea en lectura, escritura o matemáticas (Gil y Jiménez, 2019; Johnson et al., 2006; National Center on Intensive Intervention at the American Institutes for Research, 2021).

Modelos preventivos en dificultades de aprendizaje

El modelo RtI mejora las tasas de deserción escolar mediante la implementación de un sistema de apoyo escalonado, con un enfoque inclusivo y universal, lo que permite a los docentes identificar y ayudar a los estudiantes que enfrentan dificultades antes de que estas se arraiguen o se manifiesten de manera muy evidente (Gil y Jiménez, 2019). A diferencia de los criterios tradicionales para identificar dificultades de aprendizaje, como el de especificidad y el de exclusión, el modelo de RtI adopta un enfoque más inclusivo y holístico.

El criterio de especificidad se basa en la identificación de déficits específicos en áreas del aprendizaje, lo que puede derivar en un diagnóstico rígido y en la categorización de los estudiantes como “DEA”, sin considerar sus necesidades individuales ni el contexto en el que aprenden. El criterio de exclusión establece que

un estudiante solo debe ser considerado para servicios de apoyo si sus dificultades no se deben a factores como condiciones socioeconómicas desfavorables o a la falta de instrucción adecuada (Defior et al., 2015).

Estos enfoques pueden derivar en la estigmatización y la marginación de los estudiantes que necesitan apoyo, perpetuando la idea de que son “diferentes” o “inferiores” en comparación con sus compañeros.

El modelo RtI, en contraste, prioriza la intervención temprana mediante un enfoque escalonado o por niveles, basado en la respuesta del estudiante a la enseñanza. Este modelo permite identificar a estudiantes en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje antes de que estas se conviertan en problemas más serios. Mediante evaluaciones continuas y Medidas Basadas en el Currículo (MBC), los educadores pueden monitorear el progreso de todos los estudiantes y ofrecer apoyo personalizado.

Al implementar el RtI, se fomenta una cultura de inclusión en el aula, donde todos los estudiantes, presenten o no déficits, son evaluados mediante el cribado universal y acceden a intervenciones tempranas para aquel alumnado que las necesite, a fin de alcanzar sus objetivos académicos. Este enfoque ofrece oportunidades de éxito a todos los estudiantes del aula, sin importar sus antecedentes o dificultades. Así, el modelo RtI reduce las disparidades en los resultados educativos, promoviendo un entorno en el que cada estudiante puede desarrollarse plenamente y alcanzar su potencial.

Medidas de cribado en el modelo de RtI

En el contexto de la RtI, las MBC se emplean como herramientas eficaces de cribado en las evaluaciones universales (Dombek y Otaiba, 2016; Johnson et al., 2006; Tsuei, 2008). Estas MBC son instrumentos diseñados para evaluar habilidades específicas en función del currículo impartido, lo que permite un monitoreo continuo del progreso de los estudiantes. Así, los educadores pueden identificar dificultades en la escritura desde etapas tempranas del proceso educativo para evitar que estas se conviertan en problemas serios. Además, deben cumplir con las siguientes características: ser fáciles, rápidas y sencillas de administrar, a fin de evitar aumentar la carga laboral de los docentes (Hosp et al., 2012; Virinkoski et al., 2018).

La implicación de los profesores de educación infantil es fundamental para la detección temprana de dificultades de aprendizaje, ya que están en contacto directo con los alumnos y pueden identificar señales de riesgo en el desarrollo de habilidades esenciales (Jiménez, 2019). Por ello, es crucial que los futuros docentes reciban una formación sólida que incluya estrategias para identificar a estudiantes

en riesgo y conocer los recursos disponibles en el ámbito educativo (Silva et al., 2020). La capacitación en el modelo RtI les proporciona enfoques preventivos y de colaboración profesional (Jiménez, 2019).

Estudios previos han demostrado que en la comunidad de Canarias la implementación de este modelo ha obtenido resultados positivos en el rendimiento escolar de los estudiantes identificados en riesgo (Arrimada et al., 2018, 2022; Jiménez et al., 2021). Además, han validado herramientas y recursos para la identificación de dificultades de lectura (prueba IPAL, o Indicadores de Progreso de Aprendizaje en la Lectura), de escritura (IPAE, o Indicadores de Progreso de Aprendizaje en la escritura) y de matemáticas (IPAM, o Indicadores de Progreso de Aprendizaje en Matemáticas), desde educación infantil hasta primaria (de León y Jiménez, 2019; Gil y Jiménez, 2019; Gutiérrez y Jiménez, 2019).

Dotar a los futuros educadores de estos recursos y de formación desde la universidad es esencial para fomentar una educación inclusiva que responda a las necesidades de todos los estudiantes desde las primeras etapas del desarrollo. Por ello, el presente estudio mide los conocimientos de los alumnos de educación infantil sobre las DEA, la prevención de las DEA, el modelo RtI, las MBC y la percepción de su aplicación exitosa.

Metodología

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo de analizar el conocimiento y las actitudes de los estudiantes del grado de educación infantil respecto del RtI. Para ello, se diseñó una encuesta estructurada que abarcó diversas dimensiones relevantes del tema de investigación. La encuesta fue creada en Google Drive y difundida a través de diversos medios de comunicación. Participaron 51 estudiantes matriculados en el programa de educación infantil, de diferentes cursos (de primero a cuarto de grado) y de distintas localidades españolas. La encuesta se aplicó en línea, lo que permitió a los participantes completarla en un entorno flexible y accesible. Se envió un enlace a la encuesta a través del correo electrónico institucional de los estudiantes, lo que garantiza la confidencialidad de sus respuestas. La encuesta duró 20 minutos, lo que permitió a los participantes reflexionar sobre sus conocimientos y opiniones sin sentir presión por el tiempo.

La encuesta incluía preguntas dicotómicas (sí/no) y de tipo Likert con una escala del 1 al 6, donde 1 representaba “nada de acuerdo” y 6 “muy de acuerdo”, lo que facilitaba la expresión de sus actitudes y percepciones de manera más matizada. Este tipo de escala se considera más adecuado para comparar grupos (Heo et al., 2022). Las dimensiones fueron:

1. Conocimiento general sobre las dificultades de aprendizaje. Esta dimensión tiene como objetivo evaluar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre las diversas dificultades de aprendizaje que pueden afectar a los niños en la educación infantil. Esto ayuda a determinar si la formación universitaria les ha proporcionado la información necesaria para reconocer estas dificultades. Algunas de las preguntas de esta encuesta fueron: ¿En qué medida considera que su formación en el grado de educación infantil le ha preparado para identificar dificultades de aprendizaje en los niños? (1 - Nada preparado; 2 - Poco preparado; 3 - Neutral; 4 - Preparado; 5 - Muy preparado; 6 - Totalmente preparado).

2. Conocimientos sobre la detección y la prevención de estudiantes en riesgo. Esta dimensión tiene como objetivo examinar la comprensión de los futuros docentes sobre las señales y características que indican que un estudiante podría estar en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Esto es esencial para garantizar que puedan actuar de manera proactiva en el aula. Algunas preguntas fueron: ¿Cree que la formación recibida durante su grado le ha proporcionado las herramientas necesarias para identificar señales de riesgo de dificultades de aprendizaje en los estudiantes? (1 - Nada de acuerdo; 2 - Poco de acuerdo; 3 - Neutral; 4 - De acuerdo; 5 - Muy de acuerdo; 6 - Totalmente de acuerdo).

3. Conocimiento sobre el RtI. El objetivo de esta dimensión fue determinar el grado de comprensión de los estudiantes respecto del RtI y su relevancia en el contexto educativo. Este objetivo busca identificar si están familiarizados con los principios y objetivos del modelo, así como con su aplicación práctica. Un ejemplo de pregunta utilizada fue: ¿Considera que su formación universitaria le ha otorgado una comprensión clara del RtI y de su aplicación en el aula? (1 - Nada de acuerdo; 2 - Poco de acuerdo; 3 - Neutral; 4 - De acuerdo; 5 - Muy de acuerdo; 6 - Totalmente de acuerdo).

4. Conocimiento general sobre las medidas basadas en el currículo. Evaluar el nivel de información de los estudiantes sobre las CBM y su utilidad como herramientas de detección y monitoreo en el contexto educativo. Esto permitirá identificar si la formación ha incluido aspectos prácticos de estas herramientas. Algunas preguntas fueron: ¿Está familiarizado/a con el uso de MBC u otras medidas de cribado universales para la detección de dificultades de aprendizaje? (a - Sí, b - No, c - No estoy seguro/a). 5. Percepción sobre la aplicabilidad y la usabilidad del modelo de RtI en el contexto educativo español. El objetivo de esta dimensión fue explorar cómo perciben los estudiantes la aplicabilidad y los beneficios del modelo de RtI en el sistema educativo español. Este objetivo busca comprender las actitudes y creencias que tienen respecto a la implementación de prácticas inclusivas en su futuro ejercicio profesional. Una pregunta de ejemplo de esta dimensión fue:

¿Considera que el modelo Respuesta a la Intervención (RtI) podría reducir la carga docente del profesorado de Educación Infantil? (1 - Nada de acuerdo; 2 - Poco de acuerdo; 3 - Neutral; 4 - De acuerdo; 5 - Muy de acuerdo; 6 - Totalmente de acuerdo). Se utilizaron métodos estadísticos descriptivos e inferenciales. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo que incluyó el cálculo de frecuencias y porcentajes de las respuestas a las preguntas dicotómicas y a la escala de Likert. Para explorar posibles relaciones entre las diferentes dimensiones evaluadas en la encuesta, se aplicó un análisis de correlación mediante el coeficiente de correlación de Pearson. Este análisis ayudará a determinar si existe una asociación significativa entre la comprensión del modelo de RtI y la percepción de la formación recibida en el grado. Además, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las diferencias en las percepciones y los conocimientos entre grupos de estudiantes con distintos niveles de formación.

Resultados

Los análisis descriptivos indican que, en general, los estudiantes del grado de educación infantil presentan un conocimiento limitado sobre la prevención de las dificultades de aprendizaje, el modelo de RtI y las medidas MBC, pero no así en los conocimientos generales sobre las dificultades de aprendizaje, en los que obtienen mejores puntuaciones. Los resultados muestran que los estudiantes del grado en educación infantil perciben su conocimiento sobre dificultades de aprendizaje como limitado, con una media de 3.2 sobre 6, y el 65 % que su formación ofrece pocas herramientas para identificar estudiantes en riesgo de DEA. Además, 68 % de los estudiantes se siente poco preparado para detectar señales tempranas de riesgo, con una media de 2.9, y la mayoría desconoce el uso de MBC como herramienta de detección (media de 2.4). En cuanto a la aplicación del modelo RtI en el contexto español, la media fue de 3.0, mostrando dudas significativas sobre su aplicabilidad en su futura práctica docente, lo cual concuerda con sus puntuaciones reducidas sobre el conocimiento del modelo RtI, siendo esta la media de las puntuaciones 2.3 sobre 6.

El análisis de correlación mostró una relación positiva y significativa entre el conocimiento del modelo de RtI y la percepción de su aplicación en el contexto educativo español ($r = 0.58$, $p < 0.01$). Este hallazgo indica que los estudiantes con mayor conocimiento del modelo RtI tienden a percibir con mayor confianza la aplicabilidad de este enfoque en el sistema educativo español. No se encontraron correlaciones significativas con las demás dimensiones. El ANOVA reveló diferencias estadísticamente significativas únicamente en la dimensión de

conocimientos generales sobre dificultades de aprendizaje entre estudiantes de último año y de primer y segundo año ($F(1.49) = 5.78$, $p < 0.05$). Los primeros mostraron una media superior a 3.8 ($DE = 1.1$), en comparación con los estudiantes de primer y segundo año, que obtuvieron una media de 2.9 ($DE = 1.3$), lo que indica un mayor conocimiento en esta dimensión entre los estudiantes avanzados. No se observaron diferencias significativas en las demás dimensiones, lo que sugiere que el avance académico tiene un impacto limitado en otras áreas de conocimiento y en la percepción del modelo de respuesta a la intervención y de sus herramientas.

Conclusiones

Los resultados de este estudio ponen de relieve una percepción limitada de los conocimientos sobre el modelo de RtI y las herramientas de cribado, como las MBC, entre estudiantes de educación infantil, aunque evidencian una mayor familiaridad con aspectos generales de las DEA. Estas observaciones reflejan una situación que, de acuerdo con la literatura, podría tener implicaciones significativas para la intervención educativa en las etapas iniciales, especialmente si los futuros docentes carecen de una preparación integral para identificar y responder a los estudiantes en riesgo de DEA (Arias-Gundín y Llamazares, 2021; Silva et al., 2020).

La baja puntuación en el conocimiento del modelo RtI y de las MBC sugiere que los estudiantes no están recibiendo suficiente formación en herramientas clave para la detección temprana. Además, la percepción de la aplicabilidad del RtI en el contexto educativo español indica una posible falta de confianza en este enfoque, lo cual podría estar influido por el desconocimiento general del modelo RtI, como muestra la correlación positiva encontrada entre ambas variables ($r = 0.58$, $p < 0.01$).

El ANOVA destaca diferencias significativas en el conocimiento general de las DEA entre estudiantes de primer y de último año, en los que los estudiantes avanzados muestran una mejor preparación. Esto sugiere que, aunque algunos conocimientos sobre las DEA se desarrollan a medida que avanza la formación universitaria, el incremento de competencias en esta área sigue siendo insuficiente en temas como el modelo RtI y las MBC. Estos resultados subrayan la importancia de reforzar la formación universitaria en prácticas preventivas e inclusivas desde los primeros niveles de la carrera, asegurando que los futuros docentes comprendan las DEA y dominen el uso de herramientas eficaces para identificar a estudiantes en riesgo (Bozatlí et al., 2024; Gutiérrez y Jiménez, 2019).

En conclusión, se requiere fortalecer la formación de los futuros docentes en enfoques proactivos para las DEA, en cuanto al uso de MBC y la implementación

del RtI, con el objetivo de procurar una educación inclusiva y reducir el fracaso escolar. Esto también resalta la relevancia de integrar en los currículos de formación recursos estandarizados de detección que permitan a los docentes evaluar, identificar y apoyar a los estudiantes desde etapas tempranas del desarrollo académico (Jiménez et al., 2019).

Referencias

- Arias-Gundín, O. y Llamazares, A. G. (2021). Efficacy of the rti model in the treatment of reading learning disabilities. *Education Sciences*, 11(5), 209. <https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11050209>
- Arrimada, M., Torrance, M. y Fidalgo, R. (2018). Supporting first-grade writers who fail to learn: multiple single-case evaluation of a Response to Intervention approach. *Reading and Writing*, 31(4), 865-891. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9817-x>
- _____. (2022). Response to Intervention in first-grade writing instruction: a large-scale feasibility study. *Reading and Writing*, 35(4), 943-969. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10211-z>
- Bozatlı, L., Aykutlu, H. C., Sivrikaya, A., Ataş, T., Özkan, Ç., Güneydaş, B. et al. (2024). Children at Risk of Specific Learning Disorder: A Study on Prevalence and Risk Factors. *Children*, 11(7), 759. <https://doi.org/10.3390/children11070759>
- De Leon, S. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo respuesta a la intervención y matemáticas: principales habilidades y detección temprana. En *Modelo respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 249-290). Ediciones Pirámide.
- Defior, S., Serrano, F. y Gutiérrez, N. (2015). Definición de las dificultades de aprendizaje. En *Dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 31-51). Editorial Síntesis.
- Dombek, J. L. y Otaiba, S. (2016). Curriculum-Based Measurement for Beginning Writers (K-2). *Intervention in School and Clinic*, 51(5), 276-283. <https://doi.org/10.1177/1053451215606691>
- Fuchs, L. S. y Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Exceptional Children*, 39(5), 14-20. <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>
- Gil, V. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo respuesta a la intervención y escritura. En *Modelo respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 203-248). Pirámide.
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En *Modelo respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 109-150). Pirámide.
- Heo, C. Y., Kim, B., Park, K. y Back, R. M. (2022). A comparison of Best-Worst Scaling and Likert Scale methods on peer-to-peer accommodation attributes. *Journal of Business Research*, 148, 368-377. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.04.064>
- Hosp, M. K., Hosp, J. L. y Howell, K. W. (2012). *The ABC's of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement*. Guilford.

- Jiménez, J. E. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención: Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje*. Pirámide.
- Jiménez, J. E., de León, S. C. y Gutiérrez, N. (2021). Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of Reading and Math Learning Disabilities. *Spanish Journal of Psychology*, 24, e30. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25>
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D. y McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to Intervention (RTI): How to Do It. [RTI Manual]*. National Research Center on Learning Disabilities. www.nrcld.org
- National Center on Intensive Intervention at the American Institutes for Research. (2021). *Academic Screening Tools Chart*. https://charts.intensiveintervention.org/ascreening?_ga=2.76639253.1027108340.1669384254-1781633308.1666013227
- Silva, M. R., Collier-Meek, M. A., Coddington, R. S., Kleinert, W. L. y Feinberg, A. (2020). Data Collection and Analysis in Response-to-Intervention: a Survey of School Psychologists. *Contemporary School Psychology* 2020, 25(4), 554-571. <https://doi.org/10.1007/S40688-020-00280-2>
- Tsui, M. (2008). A web-based curriculum-based measurement system for class-wide ongoing assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(1), 47-60. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00242.x>
- Van Der Gaag, J. (2000). *From early child development. To human development*. The World Bank. https://books.google.com/books/about/From_Early_Child_Development_to_Human_Development.html?hl=es&id=peZSOkMjrMwC
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Holopainen, L., Eklund, K. y Aro, M. (2018). Teachers' Ability to Identify Children at Early Risk for Reading Difficulties in Grade 1. *Early Childhood Education Journal*, 46(5), 497-509. <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0883-5>

CAPÍTULO 13

Tutorías como estrategias para la permanencia de estudiantes indígenas en una universidad del norte argentino

Mirian Graciela Soto

Adriana Elizabeth Luján

Laura Liliana Rosso

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina,
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina*

Resumen

Se presentan avances de estudios derivados de la experiencia de gestión de una política institucional destinada a coadyuvar al ingreso, a la permanencia y al egreso de estudiantes indígenas (EI) en una universidad de Argentina. Se ubica la referida política institucional en el contexto de la desigualdad educativa que afecta a la población indígena a nivel nacional, para luego centrarse en la situación provincial de ingreso y permanencia en el nivel superior de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), institución que desde 2011 pone en marcha el Programa Pueblos Indígenas (PPI). Mediante tutorías académicas y tutorías pares a cargo de indígenas y no indígenas, se analiza el impacto de este dispositivo de acompañamiento mediante un diseño cualitativo, a partir de testimonios de quienes realizan y realizaron tareas de gestión en el PPI. Los resultados obtenidos vinculan al dispositivo de tutorías con el mejoramiento de las trayectorias académicas de los EI.

Palabras clave: enseñanza superior, estudiante universitario indígena, permanencia, relaciones interétnicas, tutoría.

Introducción

El presente capítulo analiza las tutorías implementadas en el marco del PPI de la UNNE como estrategias institucionales orientadas a favorecer la permanencia de los EI en la educación superior.

En un contexto nacional caracterizado por amplias condiciones formales de acceso a la universidad, pero atravesado por persistentes desigualdades estructurales que afectan a los pueblos indígenas, el trabajo se centra en las políticas universitarias destinadas no solo al ingreso, sino también a la permanencia y a la graduación posterior.

El objetivo principal de la investigación es caracterizar el sistema de tutorías (culturales, académicas y de pares) diseñado por el PPI de la UNNE, así como analizar su influencia en las trayectorias académicas de los y las EI. Se busca comprender en qué medida estas estrategias contribuyen a disminuir el abandono y fortalecer los recorridos formativos, atendiendo tanto dimensiones materiales como simbólicas de la experiencia universitaria.

Metodológicamente, la investigación adopta un enfoque cualitativo con aportes cuantitativos complementarios. Se emplearon técnicas de etnografía educativa, incluyendo observación participante, entrevistas tanto individuales como grupales con EI y tutores/as, análisis documental del PPI y revisión de estadísticas institucionales y de la normativa vigente en materia de derechos indígenas y de educación superior.

Los resultados evidencian que la institucionalización de un sistema integral de tutorías contribuye a disminuir las bajas en determinados periodos, fortalece la contención académica-emocional y genera condiciones más favorables para la persistencia estudiantil. La incorporación de tutores y tutoras pares indígenas emerge como un elemento clave al articular la experiencia académica con la identidad étnica y al potenciar procesos de acompañamiento desde una perspectiva intercultural.

Si bien las universidades estatales argentinas no cuentan con políticas específicas a nivel nacional destinadas a los pueblos indígenas, las iniciativas institucionales, como el PPI, constituyen experiencias relevantes para avanzar en el ejercicio efectivo del derecho a la educación superior. El sistema tutorial analizado impacta positivamente en la permanencia, aunque persisten desafíos estructurales vinculados a la desigualdad y a las limitaciones del marco normativo vigente.

Algunos datos de contexto

En Argentina el porcentaje de población que se reconoce como indígena o descendiente de pueblo indígena es bajo en comparación con otros países del cono sur como Bolivia y Perú. En el *Censo 2022* alcanzó el 2.9 % (1 306 730 personas) y en el censo anterior (2010) esta población representaba el 2.4 %. Solo el 29.3 % de la población indígena habla o entiende la lengua de su pueblo, dando cuenta de fuertes procesos de retracción lingüística; por otra parte, se destaca la diversidad étnica del país, ya que son 58 los pueblos que habitan el territorio. En Chaco, provincia ubicada al noreste del país, la proporción de población indígena es mayor que la media nacional, pues alcanza el 4.8 % y la habitan los pueblos Qom, Moqoit y Wichí.

Los datos del *Censo 2022* muestran desigualdades en el acceso a la educación superior, tanto universitaria como no universitaria, en función de la pertenencia étnica. Del total de población general (de 5 años y más), el 17.69 % posee estudios de nivel superior completos e incompletos; mientras que la población indígena de la misma franja etaria alcanza el 15.24 % del nivel de estudios referido. Sin embargo, en la provincia de Chaco, las personas que se reconocen como indígenas de la misma franja etaria alcanzan un 4.99 % de estudios de nivel superior completos e incompletos. De esta forma, se marcan las diferencias entre los porcentajes nacionales y los de los indígenas de Chaco que acceden a este nivel.

Breve caracterización de las universidades estatales argentinas

El subsistema de educación superior argentino incluye instituciones de educación universitaria y no universitaria; es mayoritariamente de gestión estatal y gratuito (Rezaval, 2008). La matrícula se ajusta a esta proporción, ya que el 74 % de la población asiste a las instituciones de educación superior (IES) estatales y el 26 % a las privadas (García de Fanelli, 2016). Las universidades estatales se caracterizan por la autonomía institucional, la autarquía económica y financiera, un régimen de acceso con bajo nivel de selectividad, y su financiamiento está a cargo del Estado, lo que permite concretar la gratuidad.

¿La gratuidad y el bajo nivel de selectividad aseguran el acceso, la permanencia y el egreso de los y las estudiantes? No, dado que existen brechas entre jóvenes de menor nivel de ingresos y los de mayor nivel de ingresos, a pesar de que las políticas implementadas en los últimos años han mejorado la situación del primer grupo (García de Fanelli, 2016). En esta línea, Ossola (2016) plantea: “... el debate [...] debe ser trasladado desde el análisis de las condiciones de accesibilidad

(amplias en comparación con otros sistemas de educación superior) a las condiciones de permanencia” (p. 66).

En Argentina, la totalidad de universidades nacionales estatales son convencionales, con este término nos referimos a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2017). Son instituciones educativas heredadas de la Colonia en las que predomina una concepción epistémica eurocéntrica, según la cual los conocimientos de estos pueblos no son explicaciones válidas de las realidades y, por lo tanto, quedan excluidos de los currículums, al igual que sus lenguas maternas.

Legislación sobre derechos de los pueblos indígenas en educación

Presentamos aquí una revisión sucinta de la normativa que contiene definiciones sustanciales en materia de derechos indígenas en general y de los específicos en materia de educación.

Durante la década de 1980, Argentina inicia un periodo ininterrumpido de gobiernos democráticos, lo que genera condiciones políticas y sociales propicias para el reconocimiento de derechos. Entre las leyes más importantes se encuentra la Ley N° 24.071/1992, que aprueba el *Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes* de 1989; en ella se define, entre otros, el derecho a la educación en todos sus niveles y a la participación de esta población en la formulación y ejecución de programas de educación (artículos 26 y 27).

En 1994 se produjo la reforma de la Constitución Nacional en 1994, la que entre sus postulados determinó el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas, el respeto a su identidad y derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades, la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos; así como, asegurar su participación en los intereses que los afecten.

En el ámbito educativo se aprobó legislación relevante entre 1995 y 2006. El subsistema de educación superior incluye a IES universitarias y no universitarias, ambos tipos de instituciones se rigen por la Ley de Educación Superior (LES) N° 24.521 aprobada en 1995 (Ley N° 24.521, 1995, Art.1).

Por otro lado, la Ley de Educación Nacional 26.206 de 2006 rige todos los niveles del sistema educativo (inicial, primario, secundario y superior), pero no las universidades. Esta normativa aprueba la educación bilingüe e intercultural (EBI) que alcanzó su institucionalización como una de las modalidades educativas

del sistema. Además, el Estado se compromete a financiar escuelas con matrícula indígena y reconoce a los pueblos indígenas como corresponsables de las acciones educativas, en conjunto con los estados, las confesiones religiosas, las organizaciones de la sociedad y las familias (Artieda y Rosso, 2019).

El conjunto de leyes referidas presenta, en relación con los derechos de los pueblos indígenas, una inconsistencia jurídica (Mato, 2021), pues la LES que rige a las universidades no recoge lo establecido tanto en el Convenio 169 como en la Constitución Nacional. Esta ley, aprobada hace más de 25 años, define en su artículo 2 que al Estado le cabe la responsabilidad indelegable de la prestación del servicio público de educación superior, al tiempo que reconoce y garantiza el derecho a acceder a ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que quieran hacerlo y cuenten con la formación requerida.

En 2015, el texto de la ley mencionada fue modificado; a partir de entonces, se le asignó al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en las IES, además de promover políticas de inclusión educativa que reconozcan de manera igualitaria las diferentes identidades de género y los procesos multiculturales e interculturales (artículo 2, inciso C). Como señala Mato (2021), “La imprecisa referencia a ‘procesos multiculturales e interculturales’ de ningún modo recoge lo establecido en los citados incisos del artículo 75 respecto de derechos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas” (p. 128).

Por lo antes expuesto, la ley no asegura los derechos de estos dos grupos de población, tampoco recoge el derecho a la EBI y el respeto a la identidad étnica. Del mismo modo, omite lo establecido en el *Convenio 169* de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) respecto, por ejemplo, de la responsabilidad que le asigna al Estado de garantizar la consulta previa e informada a las comunidades (Mato, pp. 127-130).

Siguiendo esta reflexión, ¿cómo se concretan los derechos en materia de educación superior de los PI en las universidades estatales argentinas? No existe una política estatal específicamente destinada a las demandas de los PI en materia de educación universitaria, sino que, a partir del ejercicio de la autonomía universitaria, se desarrollan experiencias y proyectos institucionales. Un trabajo de Guaymás y Cachambi (2021) da cuenta en términos cuantitativos de las experiencias que se llevan a cabo en Argentina en el subsistema de educación superior,

[...] alrededor de 25 universidades nacionales, 1 universidad provincial y al menos cinco provincias: Chaco, Formosa, Jujuy, Salta y Santiago del Estero, a través de sus Direcciones de Educación Superior, han puesto en marcha iniciativas con participación de pueblos indígenas, afrodescendientes y migrantes, en pos de atender sus demandas históricas y ofrecer una formación profesional... [pero] solo algunas de ellas lograron sostener en el tiempo su incidencia en las políticas institucionales... (pp. 101-102).

Lo expuesto da cuenta de las limitadas respuestas del Estado a las demandas de educación superior de los PI, en un país en el que en la totalidad de sus provincias habita población indígena y cuyo sistema universitario está compuesto por 57 universidades estatales nacionales y cinco universidades estatales provinciales.

El acceso de indígenas a la Universidad Nacional del Nordeste

La UNNE es una institución regional ubicada en las provincias de Chaco y Corrientes; desde 2011 implementa una política institucional orientada a responder a las demandas de los PI por educación superior. Se trata del PPI, mediante el cual la UNNE, en ejercicio de su autonomía, define acciones con base en sus funciones propias (docencia, extensión e investigación). Entre este conjunto de acciones se encuentran: la inclusión de personas de PI en las carreras que ofrece; actualización y capacitación sobre pueblos indígenas para docentes, investigadores y estudiantes de la universidad; diseño y ejecución de proyectos de extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los PI de la región; promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre estos pueblos. En este capítulo analizamos las acciones de inclusión, particularmente la implementación de estrategias que buscan favorecer el ingreso y la permanencia de jóvenes y adultos indígenas en las carreras de grado y pregrado de la universidad, tales como ayudas económicas, acompañamiento académico y de adaptación a la vida institucional mediante tutorías docentes y de pares. Los fundamentos del PPI sostienen que el Estado, a través de sus instituciones, debe apoyar la inclusión de jóvenes y adultos indígenas, cubriendo las necesidades materiales y pedagógico-académicas que presenten, asegurando su acceso a recursos didácticos, alimentación, transporte y alojamiento durante el cursado de las carreras elegidas. Tales condiciones se consideran imprescindibles para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes (Resolución No.733/10 C.S.).

Esta política institucional tiene la particularidad de poseer una comisión asesora con la que busca aportar al cumplimiento del derecho a la participación,

la comisión está compuesta por referentes de los pueblos qom, wichí y moqoit de Chaco. Actualmente, el PPI cuenta con 51 estudiantes becados/as de los pueblos qom, wichí, moqoit, guaraní y tonocoté, que cursan tanto en las sedes centrales como en los centros regionales. A la fecha, se graduaron 15 estudiantes y tres están transitando el tramo final de sus carreras.

En las entrevistas realizadas en la presente investigación, los EI valoran positivamente al PPI, definiéndolo como un espacio de contención en la universidad, concepción apoyada, sobre todo, en la labor de los y las tutores/as pares, y como una política que contribuye materialmente a su permanencia, teniendo en cuenta que las becas también otorgan apoyo económico para la compra de materiales de estudio.

En la UNNE, la presencia de EI es registrada formalmente desde el año 2011, a partir de la implementación del PPI, desde ese año hasta el presente se ha registrado un total de ingresos de 261 EI a la universidad, de los cuales 15 han logrado graduarse, estos datos son el resultado de la puesta en marcha de una política institucional inédita que busca concretar el derecho de los y las indígenas a la educación superior.

En esta línea, estudios sobre experiencias en las instituciones de educación superior (IES) de América Latina y de Argentina que buscan dar respuesta a las demandas de los PI, y sus organizaciones señalan que estas colaboran en el ingreso, la permanencia y el egreso de jóvenes y adultos indígenas (Mancinelli, 2024; Ossola, 2016). Aunque, tal como hemos anticipado, la mirada problematizadora sobre estas iniciativas institucionales en Argentina debe estar puesta en la permanencia y el egreso, antes que en el ingreso.

Si tenemos en cuenta los datos obtenidos a partir de la implementación del PPI, veremos que solo un/a estudiante de cada 17 ingresantes indígenas que transitaban la UNNE en los últimos 13 años logró culminar sus estudios. Durante este periodo la matrícula indígena experimentó un desgranamiento del 74.7 %. Es decir, más de la mitad de EI decidió abandonar la carrera o no logró permanecer en la institución, frente a un 19.5 % que persiste, pero no ha concluido sus estudios y un 5.8 % que logró graduarse.

En trabajos anteriores hemos planteado que las dificultades de acceso de los indígenas a la universidad en Chaco se explican por los procesos de exclusión económica y laboral que afectan a esta población, las limitadas respuestas de las políticas estatales y la distancia espacial entre sus lugares de residencia y las ciudades donde funcionan las IES. También resulta necesario considerar que los y las indígenas que ingresan presentan trayectorias educativas diferenciadas de las de los grupos en mejores condiciones socioeconómicas. Las desigualdades, las diferencias culturales y lingüísticas los y las alejan de la cultura escolar, lo que retarda u obstaculiza su inclusión en la educación superior (Rosso et al., 2020; Rosso et al., 2018).

Además de considerar estos antecedentes para explicar el bajo nivel de acceso, no debemos dejar de lado el alto porcentaje de desgranamiento que presenta esta matrícula una vez insertada en la institución universitaria. Mancinelli (2024) realiza una revisión bibliográfica en la que identifica la recurrencia de tensiones en las interacciones entre estudiantes de pueblos indígenas y afrodescendientes y estudiantes no indígenas, en las que se expresan estereotipos y prejuicios que afectan la convivencia y el intercambio académico.

Estas investigaciones han logrado identificar y comprender cómo un conjunto de estereotipos da lugar a mecanismos de discriminación en los ámbitos de la educación superior, ya sea de forma positiva o negativa, y cómo estos afectan las experiencias y oportunidades de los estudiantes y profesionales indígenas (Mancinelli, 2024, p. 318).

Según la UNNE (Rosso et al., 2021; Soto, 2017; Soto et al., 2020; Soto, 2021), las relaciones interétnicas en la institución son un factor relevante para la permanencia de los EI; en ellas se expresan visiones que otros/as actores/as institucionales construyen acerca de las comunidades indígenas y EI provenientes de ellas, algunas sustentadas en una concepción elitista de las IES, y otras sostenidas en proyectos de inclusión de grupos históricamente excluidos de este nivel.

En estos estudios, la permanencia se concibe no como un estado de conservación material del estudiante en la universidad, sino como un proceso en el que intervienen factores de índole institucional, personal y social (Suárez, 2017); de orden simbólico y material; factores ante los cuales EI responden mediante diversas estrategias que favorecen su persistencia. Para el despliegue de estas estrategias, los/as EI se valen de rasgos institucionales que son favorables (apoyo económico del PPI, vínculo con tutores/as pares, tutorías académicas y talleres de formación específica para estudiantes) combinándolos con una gama de condiciones (simbólicas y materiales) personales favorables para la permanencia en la institución, tales como, el apoyo familiar (en términos económicos y afectivos), la conformaciones grupales con pares no indígenas que los y las acompañan durante su recorrido académico, y el propio imaginario de lo que significa ser un estudiante universitario indígena y la posibilidad de aportar a su comunidad, a través del ejercicio de su profesión futura (Soto et al., 2020).

En este capítulo se caracterizan las tutorías diseñadas en el marco del PPI de la UNNE, en tanto estrategias para la permanencia de los y las EI. Identificar el impacto de tales estrategias tanto a través de datos cuantitativos como de las

visiones y percepciones de los propios protagonistas del PPI. Finalmente, conocer las modificaciones y los cambios que se generan al incluir en una universidad convencional a EI como tutores y tutoras pares.

Metodología

El presente estudio emplea un enfoque cualitativo, adecuado para comprender en profundidad las experiencias, percepciones y significados que actrices y actores atribuyen a su realidad. La elección de esta metodología responde a la naturaleza interpretativa de la investigación, que busca explorar el fenómeno complejo de la permanencia en la universidad y las medidas que la institución ensaya para favorecerla, en su propio contexto y desde la perspectiva de los/as participantes (Flick, 2015).

La recolección de datos para este estudio articula diversas fuentes de información, orientando la investigación hacia una perspectiva holística que relaciona a los individuos con su entorno, su condición de EI, sus visiones e interacciones con otros/as actores institucionales y un contexto sociocultural amplio (Sierra, 2002). Optamos por trabajar con técnicas de etnografía educativa, como la observación participante en reuniones de becarios/as realizadas por el PPI y en talleres de formación de tutores/as pares; entrevistas semiestructuradas, tanto individuales como en grupos focales, a EI y a estudiantes secundarios sobre el sistema universitario argentino; y estudios secundarios sobre el sistema universitario argentino.

También se trabajó con el análisis documental, mediante los formularios de solicitud de becas del PPI, para confeccionar un registro de ingresos de esta población a la universidad y las estadísticas generadas por el programa homónimo, además de la revisión de estadísticas oficiales y la legislación en materia derechos de los pueblos indígenas de los últimos 30 años.

Resultados

En 2011, el PPI identificó a 14 EI que cursaban en las facultades de Ciencias Económicas, Derecho y Humanidades y que accedieron a la beca. Hacia fines de 2012 eran 35 EI regulares cursando distintas carreras de la oferta académica. Entre 2013 y 2014, los datos arrojan un 23 % de bajas. Ante tal situación, el equipo de gestión del programa comenzó a delinear diversas estrategias para reducir los casos de abandono.

En esta dirección, en 2014 se formalizó el trabajo de los referentes indígenas, miembros de la Comisión Asesora del Programa como tutores culturales, quienes entre sus funciones plantearían criterios para el examen de las problemáticas

presentadas por los y las estudiantes, surgidas en el cursado de sus carreras; asimismo, transmiten el sentido que para las comunidades tiene el ingreso a la universidad, acompañando a los estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural. El grupo de tutores culturales implementa acciones de acompañamiento en casos específicos de estudiantes que abandonan sus carreras. Realizan entrevistas personales buscando conocer las razones de las problemáticas, aconsejando y sugiriendo soluciones, preservando en el espacio universitario, el valor que para estos pueblos tiene la palabra de adultos/as y sabios/as con quienes comparten cultura y lengua.

A esta estrategia de contención se sumó, a partir de 2016, la incorporación de tutores y tutoras pares indígenas (TPI), cuyo rol, como se describe más adelante, fue clave para el fortalecimiento de las trayectorias académicas de EI. Siguiendo este análisis, observamos que en el periodo de 2015 a 2020 disminuyeron las bajas de EI (dos bajas en promedio por año), por lo que sostenemos que la implementación de ambas estrategias coadyuvó a dicha disminución.

En el año 2020 hubo un aumento importante en la matrícula, 55 EI regulares, más 31 ingresantes, pero debido a la pandemia por COVID-19, el grupo se vio notablemente afectado, entre otras razones, por la adopción de la modalidad virtual en el cursado de las materias. Si bien durante ese año se desplegaron diversas estrategias institucionales y pedagógicas, el impacto del aislamiento se advirtió claramente en el número de bajas en 2021 (31.4 %). El 2022 se caracterizó por el retorno paulatino a las actividades presenciales, lo que representó un nuevo incentivo para los y las estudiantes. Durante ese año, las acciones se centraron en optimizar los recursos y los dispositivos, a fin de brindar contención y sostener las trayectorias académicas y desarrollar estrategias para frenar el desgranamiento.

Tutorías como dispositivo de acompañamiento. Una medida contemplada desde un enfoque integral

A partir del trabajo del PPI, la universidad advirtió que los y las EI presentaban mayores dificultades de permanencia que, junto con las diferencias culturales y lingüísticas, los alejaban del ejercicio de su derecho a la educación superior. Ante tal situación, como se mencionó en el apartado anterior, se planificaron acciones, asumiendo que la respuesta a esta realidad debía ser integral. En virtud de lo expuesto, el programa prevé la organización de un sistema de tutorías para apoyar el ingreso y fortalecer las trayectorias académicas. Las tutorías comprenden acciones articuladas para acompañar el recorrido académico y generar condiciones de respeto a su identidad étnica en el ámbito universitario.

Un abordaje conceptual del término nos permite definir el sistema tutorial como aquel que puede ser llevado a cabo por estudiantes o docentes, en el que la función de orientación es una de las constantes de la tarea. Esta función constituye variantes referidas a tareas burocráticas, a procesos de ayuda, a la canalización de inquietudes, a la conducción de grupos, a la consejería en cuestiones académicas, entre otras (Capelari, 2016). El hecho de considerar la tutoría como un sistema pone el foco en el aspecto institucionalizado de la función; además, ya sea que la actividad esté realizada por estudiantes o por docentes, el sistema tutorial se considera complementario de la actividad educativa común y de alto valor pedagógico (Luzuriaga, 2001).

El sistema de tutorías implementado desde el PPI de la UNNE, diferencia aquellas que están destinadas a fortalecer los aprendizajes de contenidos teóricos y prácticos en el interior de cada carrera y espacio curricular, a las cuales nos referiremos como “tutorías académicas” y que se encuentran desarrolladas por docentes de la misma universidad; de aquellas que se encuentran destinadas a aportar a la conexión del/a estudiante con la vida institucional, además de contribuir al seguimiento de cada trayectoria estudiantil, detectando dificultades de diverso tipo y contribuyendo con la autonomía paulatina del/a estudiante becario/o, denominadas “tutorías pares” y son llevadas a cabo por estudiantes avanzados/as en cada carrera particular.

Las tutorías pares se diferencian de las tutorías académicas por los matices que adquieren cada una. En el caso de las tutorías académicas, se centran en un modelo docente y académico (Lázaro, 2004, como se citó en Capelari, 2016), en el que los/as tutores/as intervienen en los aprendizajes de los/as estudiantes tutorados/as (ET), abordando aspectos vinculados al ámbito de la formación, identificando dificultades de aprendizaje y proponiendo alternativas de solución. La función docente dota al/la tutor/a académico/a (TA) de la autoridad para profundizar, debatir o aclarar determinados temas o conceptos trabajados en las clases, se propone una tutoría participativa que favorece la comprensión de ideas.

Respecto a las tutorías pares del caso estudiado, consideramos que la figura se centra en un modelo burocrático-funcional, pero, a su vez, adquiere características personales, dada la cercanía y el vínculo que logra establecer con cada ET. Lázaro (2004, en Capelari, 2016) describe estos modelos como aquellos que atienden consultas de tipo institucional o normativo y que ayudan al desarrollo integral del estudiante, centrándose en cuestiones y dificultades personales y relacionales, además de las profesionales. Esta tendencia se vincula con un rol informativo-profesional, por un lado, y con un rol íntimo-personal, por otro. Si bien el autor considera que este último rol no debería llamarse tutorial, creemos que, en el caso

estudiado, se convierte en un aporte importante al acompañamiento estudiantil, favoreciendo las trayectorias académicas de los y las ET, por lo que las funciones de acompañamiento burocrático, personal, vincular e informativas constituyen una de las características principales de esta figura.

Tutorías académicas

Como resultado del trabajo del equipo de tutores culturales, y las tutorías de pares, se detectaron nudos críticos en las trayectorias académicas de determinados estudiantes, donde las correlatividades y el trayecto formativo se estancaron generando el abandono de la asignatura y su recorrido académico. A esto se sumaron las reiteradas presentaciones en instancias de evaluación, la interrupción de la carrera elegida o la extensión de los años para su egreso.

Ante lo expuesto, se ponen en marcha estrategias pedagógicas que atienden especialmente los aspectos formativos, de apoyo y de seguimiento en las situaciones identificadas, desde una perspectiva intercultural. Estas medidas se planifican con la mirada puesta en la trayectoria formativa, para el logro de aprendizajes específicos en las asignaturas, que han sido obstáculo en el avance académico de cada estudiante, con especial atención en dificultades presentadas en el plano cognitivo. Se trata de una acción de intervención focalizada desarrollada por profesores y profesoras con el fin de detectar y abordar –con recursos técnicos propios de las disciplinas– las causas del estancamiento y de las dificultades en el recorrido académico.

Durante 2022 y 2023, el PPI desarrolló 5 talleres en los que se realizaron tutorías académicas con 17 estudiantes, quienes lograron la promoción en sus materias en un 90 %. A partir de informes del equipo docente, se desprende que en este proceso tutorial se abordaron ejes específicos de las asignaturas, fortaleciendo el vocabulario técnico y reconociendo las formas de abordaje de cada disciplina. Expresan que los/as EI presentan buen desempeño en exposiciones orales, pero no en la competencia de escritura, por lo que se focalizaron en ese aspecto. Trabajaron en la elaboración de guías de estudio propias, finalizando con presentaciones orales con uso de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). En el caso de las ciencias de la salud, los ejemplos tomados de las prácticas de la medicina ancestral resultaron clave en el proceso. Paralelamente, al tratarse de casos de reiteradas presentaciones a exámenes sin buenos resultados, trabajaron en la identificación de sus propias fortalezas y debilidades para descubrir oportunidades y plantear estrategias.

Estos talleres fueron planificados en modalidad presencial para propiciar un espacio y un tiempo cara a cara, con el fin de afianzar el vínculo docente-estudiante

y generar las condiciones de apertura necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Desde la perspectiva de EI, el dispositivo constituyó un aporte beneficioso para sus trayectorias, articulándose con características propias del estudiantado, tal como lo expresaba un estudiante:

[...] la implementación de esta política es muy beneficiosa, es una exclusividad con los docentes y el docente con los alumnos. El alumno es como exclusivo en ese momento, no es como cuando ustedes hablan así nomás, nosotros tenemos un aspecto especial de que demoramos mucho, cuando el profe dice “entendieron” y nosotros queremos esbozar una pregunta ya 20 o 30 nos ganaron, ya es nuestra forma de ser. Entonces las tutorías son como personalizadas, se incorporó y para mí es muy bueno (Estudiante de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Centro Regional Universitario-UNNE-Castelli).

Tutorías pares. Una doble instancia de acompañamiento en la historia del dispositivo

En 2011, el PPI no contaba con EI avanzados/as en las carreras, por lo que se optó por incorporar tutores/as pares (TP) no indígenas para realizar estas tareas. Para el 2023, el programa llegó a contar con 18 TP de las distintas unidades académicas de la universidad y con una coordinación general de tutores. El proceso de selección de TP se realiza a través de las secretarías estudiantiles de cada facultad, que preseleccionan a estudiantes avanzados/as en función de su buen desempeño académico y de sus actitudes de respeto y valoración hacia los pueblos indígenas.

Desde 2012, el PPI implementa espacios de formación para el equipo de TP con el objetivo de fortalecer el rol de las tutorías, conocer la problemática de la escasa presencia indígena en nuestras universidades y la legislación vigente a nivel provincial y nacional sobre pueblos indígenas y educación superior. Además de estas actividades de formación, el equipo de tutorías diseña un plan de trabajo anual acordando con sus ET, las vías de comunicación y encuentros periódicos gestionan entrevistas con profesores, facilitan materiales de estudio a sus ET, asisten a reuniones de trabajo convocadas por la coordinación y realizan informes periódicos sobre el desempeño de ET a cargo.

El acompañamiento a EI por parte de TP constituye, además de un instrumento de seguimiento institucional, un recurso de aprendizaje necesario para que cada ET logre desenvolverse como estudiante universitario/a, puesto que su objetivo es acompañar al ingresante (como primer paso) en el conocimiento de

cuestiones administrativas o burocráticas de la institución (como la inscripción a materias, la presentación de notas, la tramitación de becas, entre otras).

Con el tiempo, cada tutor/a se convierte en un andamio para que el/la ET pueda construir ciertos hábitos indispensables para su permanencia y avance académico, como lo significan los hábitos de trabajo en equipo y estudio en el caso que lo requieran, además de constituirse en un o una referente al que suelen acudir en situaciones de inconvenientes o conflictos, dificultades académicas o personales que pudieran llegar a afectar a su desempeño como EI. Es desde allí que cada TP orienta y brinda información para la toma de decisiones de cada ET, considerando aspectos personales, grupales e institucionales.

Estas tareas llevadas a cabo por los y las TP son valoradas de manera positiva entre los EI, reforzando la consideración de su necesidad y aporte a las trayectorias individuales, como se evidencia en las citas siguientes:

[...] los tutores vendrían a ser (*sic*) un trato más cercano con la persona, y como estudian las carreras saben qué sugerencias te pueden dar [...] También la confianza que se genera del estudiante hacia el tutor, de contarle sus problemas que quizás no se los contaría al que está en la coordinación del programa. Es otro el sentimiento (EI mujer de la Facultad de Humanidades, Sede Central UNNE).

[...] siempre me preguntaban cómo me sentía o como me iba, ¿qué tal tu clase? Como que tenía dieciocho años, diecisiete cuando vine acá y sentía como un resguardo frente a las tutoras (EI varón de la Facultad de Humanidades, Sede Central UNNE).

Sentía un lugar un afecto un cariño, fue el primer lugar al cual me acerque bastante creo que hay un poco de sentimiento nostálgico o algo así con los tutores, esas cosas, que fue con los que más empecé a hablar [...] siempre cuando los veo los saludo y siento un respeto muy grande por los tutores que me ayudaban (EI varón de la Facultad de Arquitectura, Sede Central UNNE).

En los relatos de estos/as estudiantes, podemos ver al dispositivo de tutorías pares como una medida de mitigación ejecutada en una de las aristas simbólicas de la problemática de abandono, que refiere a la contención del estudiantado; pero a su vez es un valioso recurso institucional, puesto que con los datos que generan a partir de informes respecto a la situación de cada ET a cargo, aportan elementos para la toma de decisiones de la coordinación como la necesidad de reforzar algún área curricular con tutorías pedagógicas o impulsar nuevos cursos específicos de formación.

Tutores pares indígenas: una doble fortaleza

La incorporación de la figura del/a tutor/a par indígena (TPI) estuvo habilitada principalmente por el avance de los y las estudiantes en sus carreras. En la actualidad, el programa cuenta con cinco TPI, quienes, como nuevos/as actores institucionales, manifiestan que su rol constituye la concreción del siguiente nivel de avance en el marco de relaciones de los pueblos indígenas con la universidad, como estudiantes y tutores/as a la vez, desarrollando una nueva dinámica en la cual la pertenencia institucional y el fortalecimiento de los lazos con las comunidades de origen se encuentran en el mismo nivel de importancia.

En este sentido, el papel ejercido por TPI los/as coloca como nuevos/as actores y actrices institucionales, lo que contribuye a la visibilización de lo indígena en la universidad. Pero esta visibilización es desde otro posicionamiento, han llegado a ocupar este lugar luego de un recorrido importante –más del 50 % de la carrera aprobada– y complejo, ya que han experimentado el choque con las imágenes y prejuicios que sostienen los distintos actores universitarios sobre los/as indígenas. Los y las TPI poseen esta “doble fortaleza”: la experiencia académica, por un lado, y la identidad étnica, por el otro. Para ellos/as, su presencia en la universidad significa: “[...] romper una barrera, una barrera negativa que se tiene de lo indígena... romper con la carga despectiva de que el indígena era un ignorante, que no tenía la posibilidad de ser una persona ‘realizada’ (*sic*), mucho menos un profesional” (TPI 1).

La función del TPI no se aparta de características principales mencionadas como el acto de acompañar, sin embargo, al compartir la condición étnica con sus ET, generan lazos de confianza y entendimiento mayores. Una tutora nos expresaba: “[...] incorporé métodos de enseñanza que valoraban y respetaban la cultura indígena. Esto incluía la integración de ejemplos y referencias relevantes para ellos, facilitando la conexión entre el contenido académico y su vida cotidiana” (TPI 2).

En este rol de TPI, la dinámica de las relaciones con los y las ET se ve modificada por una mayor comprensión de los espacios, tiempos y modos. No solo en el ámbito académico, sino también en el cultural, ya que las dificultades y desafíos a los que se enfrentan EI y TPI han sido y serán similares. Esta mayor comprensión permite, además, forjar un frente común ante determinados planteamientos que configuran la formación profesional y comprometen sus pautas culturales. Frente a casos puntuales de abandono, una TPI nos compartía su experiencia:

Como tutora, el primer paso fue establecer una relación de confianza con las estudiantes. Escuchar sus historias personales me permitió comprender los desafíos que enfrentan [...] algunas estudiantes lidiaban con inseguridades y miedos relacionados con su capacidad para afrontar los estudios. Ofrecer apoyo emocional fue crucial para motivarlos. Realizamos sesiones de grupo donde compartían sus sentimientos y se alentaban mutuamente (TPI 2).

Estas expresiones presentan un escenario en el que los y las TPI se posicionan como actores clave en las trayectorias académicas de los y las EI, ya que pueden ser canales de interpretación y contención de sus tutorados y tutoradas desde una dimensión intercultural, ejerciendo con eficacia en el manejo de momentos de aprendizaje, motivación o frustración.

Entendemos que la conjunción de los dispositivos de acompañamiento y contención analizados favorece la retención, manteniendo un bajo número de estudiantes que abandonan la carrera durante el año lectivo. Al mismo tiempo, estas acciones impactan en la graduación, que, desde 2016, ha contado con los primeros graduados, alcanzando un número final de cinco en 2023, que, sumado a los anteriores, llega a 15.

Conclusiones

La educación superior en Argentina posee amplias condiciones de accesibilidad; sin embargo, estas disminuyen al analizar el acceso de las comunidades indígenas a dicho nivel, cuyo derecho de inclusión a este subsistema se encuentra escasamente contemplado en legislaciones fundamentales. Es desde las universidades, haciendo uso de su autonomía y en consonancia con los procesos nacionales y regionales de lucha de las poblaciones indígenas, que se proponen iniciativas institucionales para contribuir al cumplimiento de este derecho, aunque estas políticas quedan supeditadas a las decisiones individuales de cada institución.

En el caso estudiado, la UNNE implementa el PPI como política institucional, con el objetivo de contrarrestar los procesos de exclusión sufridos por los pueblos indígenas regionales y de buscar “contar con profesionales que puedan asistir en el desarrollo de sus comunidades en materia de salud, educación, derecho, medio ambiente, vivienda y toda otra formación y disciplina de la oferta universitaria” (Resolución No.733/10 C.S.). Como parte de la estructura de esta política, las tutorías comprenden acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los y las estudiantes, generando condiciones de respeto a su identidad étnica en el ámbito académico.

El dispositivo de tutorías, subdividido en culturales, pares y académicas, responde a modelos burocráticos funcionales, íntimo-personales, pero también docente-académicos, lo que define al sistema como integral al permitir un acompañamiento que considera al estudiante en su totalidad, atendiendo no solo sus necesidades de orientación académica, sino también sus aspectos personales, culturales y administrativos. De este modo, el sistema se constituye en un modelo holístico, en el que cada componente pretende contribuir al desarrollo integral de los y las EI, al tiempo que fomenta la continuidad de su trayecto educativo en la institución.

La consideración de pares indígenas como tutores y tutoras adquiere relevancia, en tanto se ha constituido como espacio en el cual EI avanzados y avanzadas en sus carreras pueden aportar apoyo tutorial, administrativo y experiencial a quienes ingresan a la universidad, si se tiene en cuenta la mediación que realizan respecto del acceso a nuevos códigos propios de la cultura institucional universitaria. La incorporación de TPI trajo aparejadas modificaciones favorables en el sistema tutorial, tanto en la vinculación con estudiantes como en los aportes que realizaron a la formación de otros y otras TP.

El sistema tutorial de la UNNE se basa en la institucionalización de la función, por lo que el rol del TPI los posicionó como nuevos actores institucionales capaces de articular su doble pertenencia; a la comunidad universitaria por un lado y a la comunidad indígena por otro, aportando al dispositivo, tanto en su funcionamiento como en los soportes para la comprensión de ciertas pautas culturales y procesos identitarios atravesados por los y las ET, en su autopercepción como estudiantes indígenas.

En cuanto al dispositivo de tutorías académicas, con base en los informes y los relatos de esta experiencia, tanto de TA como de EI, observamos que la relación pedagógica se lleva a cabo en un espacio de relaciones interétnicas, lo que complejiza las estrategias a adoptar e interpela al equipo docente a pensar en otros modos de plantear la relación docente-estudiante y también la relación con el conocimiento. Cabe preguntarse si esa complejidad que se trabaja en las tutorías académicas puede permear todas las carreras de la UNNE, de manera que se fortalezca a los y las EI, favoreciendo su permanencia y graduación, a la vez que se enriquecen los procesos de interculturalidad en el interior de las aulas.

Referencias

- Artieda, T. y Rosso, L. (2019). Las luchas indígenas por la igualdad en educación en el Chaco, Argentina. *Rizoma Freireano*, 27. <https://www.rizoma-freireano.org/articles-2727/las-luchas-indigenas>
- Capelari, M. (2016). *El rol del tutor en la universidad. Configuraciones, significados y prácticas*. Sb Editorial.
- Flick, U. (2015). *Introducción a la investigación cualitativa* (5ª ed.). Editorial Morata.
- García de Fanelli, A. M. (2016). Informe Nacional Argentina. Educación Superior en Iberoamérica. En J. J. Brunner (Coord. y Ed.) y D. A. Miranda. (Ed.). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*. <http://www.cinda.cl/wpcontent/uploads/2016/11/ARGENTINA-Informe-Final.pdf>
- Guaymás, Á. y Patzi, N. E. (2021). Construyendo caminos para erradicar el racismo en la educación superior en Argentina. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 10(2), 90-112. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/3409>
- Luzuriaga, L. (2001). *Diccionario de pedagogía*. Losada.
- Mancinelli, G. (2024). Higher education and indigenous and afro-descendant peoples as a field of study and intervention in Latin America. *Alternautas*, 11(1). 10.31273/an.v1i1.1458
- Mato, D. (2017). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Democratización, interculturalización y descolonización. En D. Mato. (Comp.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalidad* (pp.19-38). EDUNTREE.
- _____. (2021). Derechos educativos de personas y comunidades afrodescendientes y de pueblos indígenas en Argentina: Inequidades estructurales, inconsistencias jurídicas e insuficiencias de políticas públicas. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, 1(1), 121-140. <https://portalrevistas.unipe.edu.ar/index.php/raie/article/view/13>
- Ossola, M. M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1), 57-77. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4383>
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú* [Tesis de Maestría, FLACSO]. Repositorio Digital FLACSO Argentina.
- Rosso, L., Artieda, T. y Soto, M. (2020). Ingreso universitario indígena y experiencias de participación. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 8(2), 255-273. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/cisen/article/view/4572>
- Rosso, L., Soto, M. y Luján, A. (2021). Ingreso y participación indígena en una universidad argentina. Reflexiones desde la gestión y la investigación. En J. Briseño Roa y M.

- Bergamaschi. (Coords.), *Boletín Educar en la Diversidad: Desafíos Contemporáneos de las Etnografías en el Campo de la Educación Intercultural* (pp. 63-73).
- Rosso, L. Luján, A., Soto, M. y Vilte, M. (2018). Ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina: un análisis desde los sentidos dados por los sujetos, las estrategias y las condiciones materiales diversas [congreso]. *56° Congreso Internacional de Americanistas Universidad de Salamanca*, Salamanca, España.
- Sierra, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica: metodología general de su elaboración y documentación* (5ª. ed.). Editorial Paraninfo.
- Soto, M. (2017, 15 de junio). Estudio de las experiencias de ingreso y permanencia de estudiantes indígenas a la Universidad Nacional del Nordeste [congreso]. *XXIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste*, Resistencia, Chaco, Argentina.
- _____. (2021, del 15 al 16 de junio). Permanencia de estudiantes indígenas en la UNNE. Percepciones y expectativas de cambio institucional. En *XXVI Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas, Universidad Nacional del Nordeste*, Resistencia, Chaco, Argentina.
- Soto, M, Luján, A. y Rosso, L. (2020). Nuevas lecturas a la permanencia de estudiantes indígenas en una universidad argentina. *Movimento-Revista de educação*, 7(13), 219-242. <http://repositorio.unne.edu.ar/handle/123456789/56341>
- Suárez, C. (2017). *La permanencia de estudiantes indígenas en instituciones de educación superior en América Latina* [Tesis de Doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. Repositorio CORA.

EPÍLOGO

Héctor M. Cappello

*Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades de la
Universidad Autónoma de Tamaulipas*

La publicación de este libro contribuye a reflexionar sobre la educación y a explicar los cambios en esta situación sociocultural, en la que pasamos de la modernidad a la posmodernidad. Este cambio altera todo lo conocido para responder a los problemas que se manifiestan a nivel mundial, como los que enfrenta la sociedad contemporánea ante la emergencia de nuevas pandemias.

Los investigadores de las condiciones de la sociedad contemporánea informan que está sucediendo un cambio profundo, al pasar de un sistema de organización moderna a uno posmoderno, lo cual influye en la solución de la incertidumbre que produce el no poder resolver los problemas que la aquejan, en su tránsito hacia la era de la posmodernidad, la cual pone en entredicho los principios y funciones de la organización social usual.

Muchos problemas sociales no parecen resolverse debido a la ignorancia que tenemos sobre los nuevos parámetros que influyen en la construcción de esta sociedad posmoderna. Problemas graves, como la aparición de pandemias, muestran la insuficiencia de los resultados ante la ignorancia resultante de una sociedad dividida, que impidió conocer su origen y retrasó los intentos de solución, así como la cooperación mundial, ante la fragmentación de las naciones integradas a distintas ideologías socioculturales y económicas, cuyo conocimiento careció de elementos suficientes para responder con eficacia y eficiencia ante el embate de la pandemia. A más de cuatro años de la aparición de esta pandemia, aún hay enfermos. México ha sido un ejemplo de esta problemática, que ha tenido un coste de más de 800 000 decesos y más de 20 000 enfermos actuales de distintas variantes de dicha pandemia, sin que, al parecer, haya remedios definitivos para esta infección.

Sin una comprensión de este paso de la sociedad moderna a la posmoderna, el desarrollo de la sociedad mundial permanecerá en una hostil división y en una falta de ánimo para resolver lo que ocurre en las estructuras políticas, económicas, sociales y culturales, que constituyen la emergencia de esta nueva sociedad posmoderna.

Este libro, que expone las principales condiciones en las que se encuentra la educación en las poblaciones de Latinoamérica, indica el efecto que la desigualdad social y educativa en México tuvo como factor predictivo de la ya endémica prevalencia de la desigualdad social y educativa sobre el posefecto de COVID-19. Estos indicadores se deben no solo a la desigual distribución del ingreso, al pobre desarrollo socioeconómico y a los exacerbados prejuicios entre las clases sociales, sino también a gobiernos en descomposición y a la falta de conocimientos suficientes para alcanzar los objetivos de desarrollo de la sociedad. La globalización económica no logró el desarrollo predicho por los autores de este cambio, en el que se estableció apartar a los gobiernos de los procesos económicos, dejando a los actores económicos –agrupaciones de inversionistas, productores industriales, asociaciones de comerciantes y financieros nacionales e internacionales– intervenir libremente en estos procesos de negociación e inversión.

Actualmente estamos sufriendo problemas constantes derivados de los rápidos cambios que transforman los procesos políticos, económicos y socioculturales. Esto se debe a la emergencia de un nuevo orden que ha iniciado el tránsito hacia la época moderna. Lo que hacemos para adaptarnos a esta nueva era no concuerda con las nuevas estructuras socioculturales y que podemos denominar el advenimiento de la época posmoderna. David Harvey, estudiando los cambios que ocurren a nivel mundial, señala –como lo hemos indicado– que la globalización, la tecnología y el incremento de la cultura del consumo han llevado a la fragmentación y dislocación de la experiencia del tiempo-espacio, lo que contribuye a un desarrollo perverso y a la incompreensión de estos procesos.

Un efecto poco comprendido es la aparición de nuevas dificultades en los procesos educativos, debido a la velocidad de los cambios gubernamentales y de los descubrimientos sobre los procesos del cambio físico, que incluyen su efecto en un amplio campo del comportamiento humano. Estos avances, con su rápida continuidad, superan la actualidad de nuestros programas en todos los niveles de enseñanza, produciendo un atraso consuetudinario que afecta la cultura del educando y los procesos conductuales en todos los niveles de interacción social. La obsolescencia de nuestros conocimientos sobre todos los aspectos de la realidad genera una incultura respecto a cómo resolver con certeza la mayoría de los problemas que nos aquejan en nuestra vida ciudadana. El conflicto y la insuficiencia son efectos de este retraso sustancial en el conocimiento general de la ciudadanía.

Si leemos con cuidado el índice de los aspectos que abordan los capítulos de este libro, observamos la incidencia de problemas que afectan cotidianamente a la sociedad y la falta de recursos suficientes para resolverlos. Los temas reflejan cierta protesta por la ausencia de procesos gubernamentales que atiendan su solución

(desigualdad social y educativa, formación ciudadana y abandono escolar en la universidad: pérdida de la ciudadanía, derechos no respetados de las comunidades indígenas en su educación, problemas derivados de la desigualdad social que afectan la deserción escolar, etcétera). Esta problemática no es exclusiva de unos pocos países latinoamericanos; por el contrario, es característica de todos ellos. El conjunto de problemas que presentan estas sociedades y su casi ausencia de solución no es solo un resultado particular de las características de sus ciudadanos, sino producto de condiciones del orden —o desorden— que ha producido la integración en un complejo proceso de cambio, que los estudiosos de las sociedades reconocen como el advenimiento de una nueva etapa de organización societaria posmoderna. Esto significa que, continuar con procedimientos propios de la sociedad moderna para resolver los problemas actuales de la sociedad, es incurrir en el error de la ignorancia.

El libro expone muchas de las problemáticas cuya incidencia no es temporal, sino que se han acrecentado a medida que la población ha aumentado considerablemente, mientras que los recursos y medios empleados para su solución resultan insuficientes e inadecuados.

Es posible que la desaparición de antinomias que acontece en la sociedad moderna se sintomatice por su crecimiento poblacional, pero la historia nos señala que, a la par de este crecimiento, ocurren cambios debido a la reestructuración de los procesos de interacción, al dominio bélico y económico, a la competencia comercial y al aumento progresivo de las emigraciones extranjeras. Todo ello influye en cambios en normas, hábitos, lenguaje, valores y actitudes, tanto a nivel nacional como internacional, que dificultan la convivencia pacífica entre poblaciones de distinta procedencia.

Muchas de las aportaciones que se presentan en este libro ofrecen perspectivas sobre los problemas de las poblaciones universitarias, en las que las instituciones rectoras proponen paliativos frente a la desigualdad y el abandono escolar derivados de una formación ciudadana deficiente. A pesar de los 205 años de independencia, continúan en México, como en muchas partes de Latinoamérica, África y ciertas regiones de Asia, los problemas de desigualdad y abandono escolar, relacionados con poblaciones indígenas que tienen diferentes lenguajes y en su mayoría han permanecido bajo un trato discriminatorio, a pesar de ser ciudadanos legítimos de estos países, situación que se acentúa con el acceso de nuevas poblaciones migrantes, impulsadas por problemas económicos, maltrato social, violencia y abandono social. Esta pauta de poblaciones especiales constituye parte de los cambios en costumbres, hábitos sociales y respuestas culturales que, al generalizarse, contribuyen —por estos usos y costumbres diferenciales— a la emergencia de una innovación compleja de las interrelaciones ciudadanas dentro y

entre países, y al abandono de la actual sociedad moderna, ante la así denominada sociedad posmoderna.

Este libro reúne diversas investigaciones que proponen nuevas estrategias para abordar las condiciones de desigualdad. Su complejidad comprende muchas novedades que los ciudadanos de los países actuales no aciertan a comprender, y sus gobiernos no aciertan a darse cuenta de la necesidad de crear sistemas racionales de interdependencia y no de dominio bélico o socioeconómico. Esto implica procesos de renovación complejos y los valores que comienzan a predominar en las ciudadanías de todos los países. La investigación, las tecnologías, el desarrollo económico y la liberación personal adquieren nuevos significados, ideas y motivaciones en este paso de la ilusión individualista hacia la participación y los intercambios interpersonales. Un claro ejemplo de ello son los cambios en la investigación, la cual se ve impulsada a abandonar modelos que pasan de aproximaciones multidisciplinarias a modelos interdisciplinarios, a partir del reconocimiento de que los problemas poseen más dimensiones de las que los enfoques tradicionales comprenden en su totalidad.

La lógica de las actuaciones de la sociedad no es homogénea, sino causalmente heterogénea; por tanto, los programas para su estudio y solución que de ellas derivan deben concebirse y aplicarse con modelos de mayor complejidad. Esta es una recomendación que pocos proyectos académicos toman en cuenta, lo que genera un retraso general en todos los ámbitos de la interacción humana y en sus relaciones socioeconómicas. En la sociedad posmoderna, la relación, la integración y la comprensión humanas constituyen la esencia para lograr ciclos reales de desarrollo humano y una orientación múltiple del futuro, en contraposición a lo que se ha impuesto en la investigación monodisciplinaria.

En muchas partes del mundo actual se observa una proliferación de problemas políticos, sociales, culturales y económicos, que suelen atribuirse a causas únicas. Su análisis sigue, con frecuencia, un proceso estratégico simplificador. La historia ha demostrado la multicausalidad en el tiempo y el espacio y, de no tomarse en cuenta, muchos problemas no serán reconocidos, lo que conduce a la permanencia del conflicto y a la generación de costos, sin más resultado que la producción de enfrentamientos de largo, mediano y corto plazo. Algo semejante sucede en el ámbito universitario contemporáneo. Estamos muy preocupados por los aspectos residuales complejos que dejó la COVID-19 en nuestros entornos académicos. El abandono frecuente de los cursos y la baja inscripción en muchas especialidades nos llevan a pensar en la presencia de una crisis *sui generis* en las claves de la organización social que incide en las instituciones educativas. Sin lugar a dudas, esta crisis presenta condiciones inéditas que nos conducen a una nueva ola de incidencias producto del ingreso inminente a una nueva organización mundial, que

sucede a la etapa moderna y da lugar a la sociedad posmoderna. Una característica de esta posmodernidad es la insuficiencia del desarrollo socioeconómico y la persistencia de problemas sistémicos en la educación, tanto en su filosofía como en su organización, estructura y vicios de funcionamiento.

El presente libro muestra numerosos intentos metodológicos para estudiar el efecto de esta crisis en la educación, así como diversos hechos que se interpretan como procesos negativos del orden social que afectan la eficiencia de la acción universitaria. Es interesante observar cómo este fenómeno se presenta en diversas latitudes geográficas de Latinoamérica y España, lo que obliga a interpretarlo como un conjunto de condiciones anómalas que trascienden las propias naciones y parecen producto de cambios societarios fundamentales, que los sociólogos, psicólogos y economistas representan como la emergencia de un nuevo orden social denominado sociedad posmoderna.

El libro sugiere la necesidad de introducir la investigación sistemática, con nuevos modelos que alcancen una mayor utilización y generen resultados interdisciplinarios que representen no solo la independencia de las aproximaciones académicas, sino también la explicación de nuestros problemas mediante un entendimiento más global, en el marco de modelos de investigación sistémica.

Recomiendo este libro para evaluar y analizar los problemas comunes que se presentan en nuestras distintas sociedades y para orientar nuevos sistemas de investigación que tomen en cuenta los problemas originados ya en la sociedad moderna y que, por su generalidad, se complican con el inicio de un nuevo modelo de sociedad posmoderna.

Sobre los autores

Armando Valdez Cantú

Prologuista

Posdoctorado por Harvard Extension School & UDEM. Doctor en Educación por el ICEST. Maestro en Educación y Docencia. Directivo y docente en instituciones de educación superior y de posgrado. Asesor de tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Exrector de universidades tecnológicas. Exdirector de institutos tecnológicos y de centros de bachillerato. Auditor en sistemas de calidad educativa IWA-2. Revisor árbitro de artículos para revistas científicas. Investigador educativo, miembro de REDMIIE y de COMIE México. *Summa cum laude* de la UNESCO por su aportación a la ciencia pedagógica y por 45 años de docencia en México, América Latina y Europa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4376-3812> Correo: avaldezcantu@gmail.com

Jorge Alfredo Lera Mejía

Introducción, Capítulos 1 y 8

Posdoctorado en Economía por la Universidad Anáhuac Querétaro, becado por el Sistema de Estancias Académicas Posdoctorales de la SEP (2019-2020). Doctor en Administración Pública con Mención Honorífica *Cum Laude* por la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (FDCSV) de la UAT. Maestro en Economía y Desarrollo Regional por la FMVZ de la UAT. Licenciado en Economía por el ITAM. Licenciado en Administración por la FCAT de la UAT. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), antes CONAHCYT. Miembro del Cuerpo Académico Consolidado: “Bienestar Económico y Social” –CABiES– UAT-CA-177. Líneas de investigación: desigualdad social y educativa, migración, remesas y precarización de grupos vulnerables. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2149-9923> Correo: jalera@uat.edu.mx

Daniel Cantú Cervantes

Introducción, Capítulos 1 y 8

Doctor en Educación por la Universidad de Baja California, maestro en Comunicación Académica por el Centro de Excelencia de la UAT. Licenciado en Ciencias de la Educación en Tecnología Educativa por la UAMCEH de la

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor-investigador de tiempo completo en la UAT. Ha realizado estudios y trabajos de investigación sobre objetos de aprendizaje (OA), *mobile learning*, uso de las TIC en educación, gobernabilidad educativa, economía de la educación, sociología de la educación, calidad y equidad educativa. Sus líneas de investigación actuales son: neurociencia del aprendizaje, M-learning y TIC aplicadas a la educación. Integrante del Cuerpo Académico: “Nuevas Tecnologías, Capital Humano y Competitividad”. Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel I. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8652-3707> Correo: dcantu@uat.edu.mx

Juan Enrique Martínez Cantú

Capítulo 1

Doctor en Educación, maestro en Docencia y licenciado en Ciencias de la Educación con Especialidad en Ciencias Sociales por la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor de tiempo completo en la FCEH de la UAT. Líder del Grupo Disciplinar: “Innovación, Sociedad y TIC en el Contexto Educativo”. Perfil PRODEP. Autor de artículos indexados y de capítulos de libros editados por la UAT. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3955-9947> Correo electrónico: jemartine@uat.edu.mx

Luis Alberto Cepeda Villasana

Capítulo 2

Doctorando en Administración en la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Economista y maestro en Economía Industrial por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). Maestro en Finanzas por la Universidad Anáhuac. Licenciado en Filosofía por el Seminario de Monterrey. Exprofesor de tiempo completo en la Escuela de Finanzas y Contaduría Pública de la Universidad Anáhuac, Querétaro. Formó parte del Consejo Directivo Local del Instituto Mexicano de Ejecutivos en Finanzas (IMEF), capítulo Querétaro. Se desempeñó en instituciones académicas y públicas. Asesor en empresas del sector privado. Líneas de investigación: microeconomía y macroeconomía aplicadas, análisis económico, empleo regional y finanzas. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9946-0503> Correo luis.cepeda61@anahuac.mx

Mariana Santillán Magaña

Capítulo 2

Estudiante de la Licenciatura en Economía de la Universidad Anáhuac Querétaro. Miembro del Programa de Liderazgo de la Universidad Anáhuac Querétaro. Línea

de investigación sobre desigualdad y educación. Alumna tutorada por el maestro Luis Cepeda Villasana, actuando en coautoría del capítulo dos del presente libro como asistente de investigación. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7320-2676> Correo: mariana.santillan@anahuac.mx

Abimael Bolaños López

Capítulo 3

Doctor en Administración Pública, maestro en Finanzas, licenciado en Derecho, Contador Público por la UAT. Integrante del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel Candidato. Profesor de carrera y de posgrado. Posdoctor en epistemología, ponencias internacionales, publicación internacional de artículos y de capítulos de libro. Participa en el Cuerpo Académico Consolidado: “El Impacto de las Reformas del Estado en la Legislación Nacional” (CA-UAT-141). Certificado de Medios Alternos de Solución de Controversias. Líneas de investigación: derechos humanos; migración; diseño de políticas públicas; democracia y participación ciudadana; desarrollo sustentable nacional y regional; partidos políticos y sistemas electorales; teoría de la democracia; transparencia y rendición de cuentas; sistema nacional anticorrupción; derecho fiscal; y marco jurídico del sistema educativo nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7270-5374> Correo: abolanos@uat.edu.mx

María de la Luz Guevara Calderón

Capítulo 3

Doctora en Derecho, maestra en Derecho Penal, licenciada en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora de carrera y de posgrado. Ponencias internacionales, publicación de artículos y de capítulos de libro. Líneas de investigación: derechos humanos; migración; diseño de políticas públicas; democracia y participación ciudadana; desarrollo sustentable nacional y regional; partidos políticos y sistemas electorales; teoría de la democracia; transparencia y rendición de cuentas; sistema nacional anticorrupción; derecho fiscal; y marco jurídico del sistema educativo nacional. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4599-9263> Correo: mlguevara@uat.edu.mx

Humberto Rubén Dragustinovis Perales

Capítulo 3

Licenciado en Derecho, maestro en Derecho Fiscal y doctor en Derecho, todos de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Maestro en Administración Pública por la Universidad Internacional de América. Profesor de tiempo completo en la

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Victoria (FDYCSV). Perfil deseable PROMEP. Integrante del Cuerpo Académico: “Régimen Jurídico y Políticas Públicas Regionales”. Ha dirigido tesis de licenciatura, maestría y doctorado. Estancias de investigación en la Universidad Autónoma de Nuevo León. Integrante del SNII Nivel Uno del CONAHCYT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2238-9737> Mail: hdragustinovis@docentes.uat.edu.mx

Gabriela Alejandra López Rosales

Capítulo 4

Estudiante del octavo periodo de la Licenciatura en Sociología de la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades (FCEH) de la UAT. Tesista de la doctora María del Rosario Hernández Fonseca. Ha participado en diversos foros académicos como Sociología y Responsabilidad Social, Coloquio entre Sociólogos 2023, Migración desde un enfoque sociológico, Encuentro entre estudiantes y egresados de Sociología e Historia y Gestión del Patrimonio Cultural, y el Diplomado en Historia, Memoria y Patrimonio Cultural de Tamaulipas. Realizó esta investigación bajo la asesoría y la dirección de la doctora Rosario Hernández, profesora y coordinadora de la carrera de Sociología en la FCEH. Correo electrónico: a2213030134@alumnos.uat.edu.mx

María del Rosario Hernández Fonseca

Capítulos 4 y 5

Doctora en Gerencia Pública y Política Social por la Universidad de Baja California, maestra en Ciencia Política con orientación en democracias contemporáneas por la Universidad de Guadalajara, licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la UAT. Es integrante del Cuerpo Académico en Consolidación: “Evaluación Educativa” y cuenta con el perfil deseable de PRODEP. Actualmente es la coordinadora de la Licenciatura en Sociología de la FCEH, así como candidata del SNII-CONAHCYT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8388-0362> Correo: Mrhernand@docentes.uat.edu.mx

Rodrigo Alejandro Galván Hernández

Capítulo 5

Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad del Norte de Tamaulipas, maestro en Tecnología Educativa y licenciado en Informática por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es profesor de horario libre en la UAT. En su experiencia profesional, destaca su participación en la administración y el

diseño de cursos en línea, y es invitado como facilitador en línea en un proyecto interinstitucional que lidera la Universidad de Tlaxcala mediante el Diplomado Interinstitucional de Educación Inicial. ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6247-8257> Correo: ragalvan@docentes.uat.edu.mx

Hugo Isaías Molina Montalvo

Capítulo 5

Doctor en Ciencias de la Educación por la UAMCEH de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor-investigador de tiempo completo en la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades (FCEH) de la UAT. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación: UAT-CA-135 “Evaluación Educativa”. Cuenta con el reconocimiento al perfil deseable de PRODEP y es candidato del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0914-7597> Correo: himolina@docentes.uat.edu.mx

Xochithl Guadalupe Rangel Romero

Capítulo 6

Doctora en Ciencias Penales y Política Criminal por el Instituto Nacional de Ciencias Políticas en México. Doctora en Gestión Educativa por el Centro de Investigación para la Administración Educativa, A.C. Profesora en la Facultad de Derecho de la UASLP. Cuenta con diversas publicaciones en libros, capítulos de libro y artículos indexados. Actualmente se clasifica como Nivel 1 del SNII del CONAHCYT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0543-2852> Correo: xochithl.rangel@uaslp.mx

María Taide Garza Guerra

Capítulo 7

Doctora en Derecho por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesora-investigadora y docente en la Licenciatura y el Posgrado de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (FDYCSV) de la UAT. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel I del CONAHCYT. Primera Titular de la Defensoría de los Derechos de los Universitarios de la UAT. Integrante del Cuerpo Académico: “Migración, Desarrollo y Derechos Humanos”. Actualmente es presidenta de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas (CODHET). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0430-8083> Correo: mtgarza@docentes.uat.edu.mx

Martha Cecilia Manzano Ortiz

Capítulo 7

Maestra en Desarrollo de Recursos Humanos. Profesora de tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales Victoria (FDYCSV) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Participó como miembro del Cuerpo Académico: “Comunicación Humana y Tecnología”. Fue directora de Responsabilidad Social de la Defensoría de los Derechos de los Universitarios de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Actualmente, directora de Divulgación, Capacitación y Vinculación de la Comisión de Derechos Humanos del Estado de Tamaulipas (CODHET). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3021-2207> Correo: mmanzano@uat.edu.mx

Perla Janeth Charles Gómez

Capítulo 7

Posdoctorado en Políticas Públicas para la Sustentabilidad y el Desarrollo, otorgado por la Academia Internacional de Ciencias Político-Administrativas y Estudios de Futuro, A. C. (IAPAS). Doctora en Comunicación por la FDYCSV de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Máster en Tecnología Educativa por la UAT. Profesora-investigadora de medio tiempo en la UAT. Profesora en educación media superior del subsistema DGETAyCM. Ponente en congresos internacionales. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5701-9606> Correo: pjcg@uat.edu.mx

Arturo Amaya Amaya

Capítulo 8

Doctor en Educación Internacional con especialidad en Tecnología Educativa. Maestro en Big Data & Business Intelligence. Maestro en Big Data e Inteligencia Organizacional. Maestro en Administración de Empresas y Licenciado en Informática. Profesor-investigador en Educación a Distancia de la UAT. Perfil PRODEP de la SEP y Nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT, México. Su producción científica se compone de 8 libros, 16 artículos indexados y 14 capítulos de libro. Sus líneas de investigación son: educación a distancia, análisis de datos e inteligencia artificial. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6614-4256> Correo: arturo.amaya@docentes.uat.edu.mx

Zulma Raquel Zeballos Pinto

Capítulo 9

Doctora en Educación y maestra en Gestión y Políticas de la Educación Superior por la Universidad de Guadalajara. Licenciada en Ciencias de la Educación por la

Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Especialista en Planeación y Evaluación Universitaria por el Instituto para la Medición, Mejoramiento y Aseguramiento de la Calidad de la Educación (IMMACE). Líneas de investigación: educación y mercados de trabajo, políticas, gestión y procesos educativos, evaluación y acreditación de programas educativos. Investigadora en el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV-IPN). Nivel 1 de SNII CONHACYT. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2442-7610> Correo: zzeballosp@gmail.com

Iris Selene Hernández Reyes

Capítulo 9

Profesora de educación primaria en la Secretaría de Educación del Estado de Zacatecas. Maestra en Educación en el Área de Docencia e Investigación por la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero y licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural General Matías Ramos Santos. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6606-4014> Correo: irisr1265@gmail.com

Miguel Emilio Félix Romero

Capítulo 10

Magíster en Derecho de Comercio Internacional y maestrando en Derecho Laboral y Seguridad Social por la Universidad del Ecuador, especializado en gestión pública, con varios años de desempeño en distintos cargos en instituciones públicas y privadas del Ecuador. Ponente en congresos internacionales. Profesor-investigador de grado y de posgrado en diversas universidades del Ecuador. Docente revisor de la *Revista Científica ECOCIENCIA*, con ISSN 1390-9320, indexada en LATINDEX Catálogo 2.0 (folio 24698). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9810-8090> Correo: efelix804@gmail.com

Marina Haro Sáez

Capítulo 11

Doctoranda en Educación del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social de la Universidad de Málaga (UMA), España (UMA). Grado en Bellas Artes, Universidad de Málaga. Máster en profesorado de educación secundaria obligatoria y bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas por la Universidad de Málaga. Becaria de Iniciación a la Investigación (2021-2022), Facultad de Bellas Artes, Universidad de Málaga. Proyecto de Investigación Nacional (Plan propio): Aplicaciones artísticas de las tecnologías de corte láser digital en la producción de la obra gráfica contemporánea. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9810-8090> Correo: Marinaharo16@gmail.com

Jennifer Balade González

Capítulo 12

Doctoranda de la Universidad de La Laguna, con tesis sobre el desarrollo típico y atípico de la escritura en educación infantil. Predoctoral Researcher. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología y Logopedia. The Canary Islands, Campus de Guajara. Graduada en Logopedia, Máster en Neurociencia Cognitiva y del Comportamiento. Máster en Atención Temprana de la Universidad de Granada, España. Sus investigaciones se han centrado en la prevención de las dificultades de aprendizaje mediante modelos preventivos y estudios longitudinales. Estancia de investigación en la Universidad de Toronto, Canadá, donde continuó con esta línea de investigación. Actualmente sigue trabajando como doctoranda en la Universidad de La Laguna, desempeñando funciones de investigación y docencia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4917-7506> Correo: jbiladeg@ull.edu.es

Jairo Adrián Hernández

Capítulo 12

Doctor por la Universidad de La Laguna, con una tesis sobre la literatura misionera en el sur de la India. Su investigación gira en torno a las culturas de la India, los estudios *queer* y la literatura de viaje anglo-canaria. Maestro por la Universidad de La Laguna. Departamento de Filología Inglesa. Facultad de Humanidades, Campus de Guajara, La Laguna de Tenerife. Graduado en estudios ingleses, con máster universitario en investigación literaria y otro en enseñanza del inglés. Ha publicado artículos y capítulos de libro sobre estas cuestiones. Cuenta con dos estancias de investigación en el Centre of South Asian Studies y en el School of Oriental and African Studies. Actualmente trabaja como profesor en el Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2964-0958> Correo: jadrianh@ull.edu.es

Samuel Delgado Hernández

Capítulo 12

Doctor en Química por la Universidad de La Laguna, con tesis sobre síntesis orientada a la diversidad mediante nuevas metodologías. Máster Universitario en Evaluación y Desarrollo de Medicamentos en la Universidad de Salamanca y otro en Biotecnología en la Universidad de La Laguna. Su investigación gira en torno a la química supramolecular, la organocatálisis y la metodología sintética. Ha publicado artículos y ha participado en congresos. Estancia de investigación en la Universidad de Münster, Alemania, y beneficiario del contrato posdoctoral Juan de la Cierva

Formación en la Universidad de Granada. Actualmente trabaja como investigador posdoctoral en el Centro Superior de Investigaciones Científicas de Tenerife. Profesor-investigador del Departamento de Ciencias Moleculares. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9952-6480> Correo: samuel@ipna.csic.es

Mirian Graciela Soto

Capítulo 13

Doctoranda en Educación (UNNE). Profesora en Ciencias de la Educación (UNNE). Diplomada en Migraciones, Movilidades e Interculturalidad (FLACSO). Docente-investigadora en proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina; Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET). Laboratorio Centro de Estudios Sociales (UNNE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2598-3715> Correo: miriansoto@unne.edu.ar

Adriana Elizabeth Luján

Capítulo 13

Doctoranda en Educación (UNNE). Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE). Docente auxiliar de 1.^a categoría en la cátedra “Historia General de la Educación”, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Humanidades. Docente-investigadora en proyectos acreditados por la Secretaría General de Ciencia y Técnica de la UNNE; los temas se vinculan con la educación superior y los pueblos indígenas. Coordinadora del Programa Pueblos Indígenas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2337-8033> Correo: adrianalujan@unne.edu.ar

Laura Liliana Rosso

Capítulo 13

Instituto de Investigaciones en Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional del Nordeste, Argentina. Doctoranda en Educación (UNNE), Magíster en Antropología Social (UNAM). Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación (UNNE). Directora de Proyecto de Investigación (Secretaría General de Ciencia y Técnica, UNNE), coordinadora del Grupo de Estudios y Extensión sobre Pueblos Indígenas y Educación en el Chaco argentino. Profesora-investigadora del Dpto. de Ciencias

de la Educación. Facultad de Humanidades. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0656-3416> UNNE. Correo: lauralirosso@gmail.com

Héctor Manuel Cappello y García

Epiloguista

Doctor en Psicología Social por la UNAM. Investigador titular del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM) de la UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Miembro de la Junta de Gobierno de El Colegio de Tamaulipas. Coordinador de la Estación de Investigación del CRIM en el Centro Multidisciplinario de Investigaciones Regionales (CeMIR) de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Profesor de posgrado en la Facultad de Derecho y en la FCEH de la UAT. Director de la *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOIAM*. Líneas de investigación: identidad nacional, educación en valores y enseñanza vivencial de las ciencias. Autor de numerosos libros y artículos, ha realizado estudios en la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Texas y la Universidad de Columbia, en Nueva York. Ha ocupado diversos cargos en la UAT, donde ha sido fundamental para el desarrollo de programas académicos y la promoción de la investigación social. Recientemente, fue distinguido con el Reconocimiento a la Trayectoria Docente por sus 45 años de labor en la Facultad de Ciencias, Educación y Humanidades de la UAT y también se destacó su participación como decano de esta dependencia universitaria e integrante del Cuerpo Académico: “Innovación Educativa”. Fundador del Doctorado en Seguridad y Defensa Nacional del Centro de Estudios Superiores Navales, organismo que, en su oportunidad, le ha reconocido su invaluable colaboración en el importante vínculo académico entre la UAT y la Secretaría de Marina. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7622-5102> Correo: hmcappello@gmail.com

Algunas obras de los coordinadores:

- *Desigualdad social y educativa en México, España y América Latina: distintos casos de un mismo problema*
- *Precariedad juvenil y sus nexos con la desigualdad educativa: casos en Argentina, Colombia, México y España*
- *Desigualdad en la educación e impacto COVID-19 en el sistema educativo: casos de México y América Latina*
- *Muestras de la desigualdad educativa y precariedad laboral en países hispanoamericanos*
- *Redes sociales : Perspectivas desde la neuroeducación*
- *Estrategias de aprendizaje desde la investigación en neurociencia*
- *Redes sociales: Perspectivas desde la neuroeducación*
- *110 Actividades y estrategias didácticas multidisciplinares*
- *Neuromitos clásicos en la educación: Estudios desde perspectivas de la neurociencia y el aprendizaje*
- *Una introducción a la memoria humana desde la perspectiva de la neurociencia y el aprendizaje*

Consulta estos títulos dentro del catálogo de Libros UAT del Consejo de Publicaciones en el siguiente enlace:



<https://libros.uat.edu.mx>

 <https://publicaciones.uat.edu.mx>

Equipo editorial

Coordinación: Venancio Vanoye Eligio

Gestión y administración: Jessica Abigail Rodríguez Tinajero, María Teresa Maldonado Sada

Revisión y corrección de estilo: José Luis Énder Velarde García, Jorge Alberto Vázquez Herrera

Diseño y maquetación: Erika González Navarro, Wendy Castillo Cruz, Lorena E. Cortez Rodríguez

Desigualdad y deserción escolar en México, Ecuador, España y Argentina: ópticas sobre aprendizaje, inequidad, tutorías, derechos humanos y evaluación de Jorge Alfredo Lera Mejía, Daniel Cantú Cervantes, Arturo Amaya Amaya, coordinadores, publicado por la Universidad Autónoma de Tamaulipas y Editorial Fontamara en agosto de 2026. La revisión y diseño editorial correspondieron al Consejo de Publicaciones UAT.

Este libro es un esfuerzo de investigación que surge de un proceso académico de aproximadamente un año y medio. En este proyecto se invitó a profesores-investigadores con grados de doctorado y de maestría en Ciencias Sociales, principalmente de cuerpos académicos consolidados o en proceso de consolidación de la Facultad de Derecho Victoria, de la Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades y del Centro Institucional de Educación Continua y a Distancia de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. También participaron académicos de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, de la Universidad Anáhuac Querétaro, de la Normal Superior de Madero y del Cinvestav de Altamira. Además, se contó con la valiosa colaboración de coautores de la Universidad Tecnológica ECOTEC en Ecuador, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España, de la Universidad de La Laguna, España, y del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas en Argentina. La línea principal de investigación se centró en las teorías sobre la desigualdad social y educativa, así como en su impacto en la deserción escolar en distintos niveles educativos. Se emplearon diversas técnicas y métodos de investigación, incluidos estudios de campo, referencias bibliográficas y análisis de casos.

ISBN UAT: 978-970-96315-2-4

ISBN Fontamara: 978-968-9729-66-2

ISBN 978-968-9729-66-2



9 789689 729662