

Revista Mexicana de
**INVESTIGACIÓN
EDUCATIVA**

Ir a contenido

2023.2

VOLUMEN XXVIII NÚM. 97

abril-junio



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

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

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

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

Directora: Guadalupe Ruiz Cuéllar / guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

Editora: Elsa Naccarella / naccarella@gmail.com

Edición y formación tipográfica: Guadalupe Espinosa

Traducciones al inglés: Trena Brown / brown.trina@gmail.com

Revista Mexicana de Investigación Educativa, revista trimestral, marzo de 2023.
Editora responsable: Elsa Naccarella. Número de certificado de Reserva otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2005-072712073900-102. Número de Certificado de Licitud de Título: 13230. Número de Certificado de Licitud de Contenido: 10803.
ISSN: 1405-6666; ISSN-e: 25942271. Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. *Imprenta:* Composición y Negativos Don José, Ganaderos 149, colonia Valle del Sur, CP 09819, Ciudad de México, México. *Distribuidor:* Consejo Mexicano de Investigación Educativa, Domicilio de la publicación: General Prim número 13, colonia Centro, Cuauhtémoc, CP 06010, Ciudad de México, México. Tiraje: 100 ejemplares.

CONTENIDO

RMIE, ABRIL-JUNIO, 2023, VOLUMEN 28, NÚMERO 97
ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Algunos temas para profundizar
la investigación educativa en México 353-361
Guadalupe Ruiz Cuéllar

INVESTIGACIÓN

- Análisis crítico del estado de la investigación
sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica 363-390
*Andrea Flanagan-Bórquez, Andrés Rojas-Murphy Tagle,
Carolina Guzmán-Valenzuela y Pilar Varas-Aguilera*
- Una mirada a la segregación escolar por nivel socioeconómico
en México y sus entidades federativas 391-423
Raquel Graña y F. Javier Murillo
- La vida del hospital es infeliz: de la experiencia subjetiva
a la construcción de ambientes educativos en la clínica 425-445
María Alejandra Sánchez-Guzmán y Alicia Hamui-Sutton
- Prácticas de gestión escolar en bachilleratos
de alta y baja eficacia escolar en Aguascalientes, México 447-466
*Rubí Surema Peniche Cetzal, Cristóbal Crescencio Ramón Mac,
Luis Horacio Pedroza Zúñiga y Noé Mora Osuna*
- Liderazgo de directoras(es) noveles:
preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia 467-485
Luis Felipe de la Vega Rodríguez y Luis Andrés Ahumada Figueroa
- Derechos humanos y trabajo social:
un análisis desde las guías académicas de universidades públicas mexicanas 487-514
Luis Manuel Rodríguez Otero y Carla Cubillos Vega
- Hacia una teoría de la gobernanza de la educación superior:
análisis de la literatura especializada 515-533
Julio Labraña, Emilio Rodríguez-Ponce y Liliana Pedraja-Rejas

Literacidades y entornos de publicación de autoras(es) noveles después del doctorado	535-561
<i>Margarita Flor de María Méndez Ochaíta, José Francisco Romero Muñoz, Mara Edna Serrano Acuña y Alma Cecilia Carrasco Altamirano</i>	
Aprender y reflexionar a través de la escritura de diarios académicos	563-585
<i>Gerardo Hernández Rojas, Elda Friné Cossío Gutiérrez y María Eugenia Martínez Compeán</i>	
COVID-19 y salud mental docente: diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a)	587-609
<i>Vanessa Orrego</i>	
RESEÑA	
<i>La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa</i> , de Graciela Cordero Arroyo y María del Ángel Vázquez Cruz	611-616
<i>Rosa María Torres Hernández</i>	
DEBATE	
El plagio a debate	617-684
<i>Ariadna Acevedo-Rodrigo • Alma Cecilia Carrasco Altamirano • Wietse de Vries • Romualdo López Zárate • José Raúl Rodríguez Jiménez • Úrsula Zurita Rivera</i>	
<i>Información para autores</i>	685

TABLE OF CONTENTS

RMIE, APRIL-JUNE, 2023, VOLUME 28, NUMBER 97

ISSN: 14056666 • ISSN-e 25942271

EDITORIAL

- Deepening educational research in Mexico:
suggested topics 353-361
Guadalupe Ruiz Cuéllar

RESEARCH

- Critical Analysis of the State of Research
on First-generation College Students in Latin America 363-390
*Andrea Flanagan-Bórquez, Andrés Rojas-Murphy Tagle,
Carolina Guzmán-Valenzuela & Pilar Varas-Aguilera*
- A View of School Segregation by Socioeconomic
Level in Mexico 391-423
Raquel Graña & F. Javier Murillo
- Hospital Life is Unhappy: From Subjective Experience
to the Construction of Educational Settings in Clinics 425-445
María Alejandra Sánchez-Guzmán & Alicia Hamui-Sutton
- School Administration Practices in High Schools
with High and Low Effectiveness in Aguascalientes, Mexico 447-466
*Rubí Surema Peniche Cetzal, Cristóbal Crescencio Ramón Mac,
Luis Horacio Pedroza Zúñiga & Noé Mora Osuna*
- Leadership of New Directors:
Readiness and Resistance to Change
in the Context of the Pandemic 467-485
Luis Felipe de la Vega Rodríguez & Luis Andrés Abumada Figueroa
- Human Rights and Social Work:
An Analysis from the Academic Guidelines
of Mexico's Public Universities 487-514
Luis Manuel Rodríguez Otero & Carla Cubillos Vega
- Towards a Theory of Governance in Higher Education:
An Analysis of the Specialized Literature 515-533
Julio Labraña, Emilio Rodríguez-Ponce & Liliana Pedraja-Rejas

Literacies and Publishing Environments of New Post-doctoral Authors	535-561
<i>Margarita Flor de María Méndez Ochoa, José Francisco Romero Muñoz, Mara Edna Serrano Acuña & Alma Cecilia Carrasco Altamirano</i>	
Learning and Reflecting by Writing Academic Logs	563-585
<i>Gerardo Hernández Rojas, Elda Friné Cossío Gutiérrez & María Eugenia Martínez Compeán</i>	
COVID-19 and Teachers' Mental Health: Differences in Terms of Gender and Caregiver Roles	587-609
<i>Vanessa Orrego</i>	
BOOK REVIEW	
<i>La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa</i> , by Graciela Cordero Arroyo & María del Ángel Vázquez Cruz	611-616
<i>Rosa María Torres Hernández</i>	
DEBATE	
Plagiarism under Debate	617-684
<i>Ariadna Acevedo-Rodrigo • Alma Cecilia Carrasco Altamirano • Wietse de Vries • Romualdo López Zárate • José Raúl Rodríguez Jiménez • Úrsula Zurita Rivera</i>	
<i>Information for authors</i>	685

ALGUNOS TEMAS PARA PROFUNDIZAR LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

GUADALUPE RUIZ CUÉLLAR

De conformidad con las exigencias de los índices y bases de datos en que está incluida la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), cada número ha de publicarse en los primeros días del periodo al que corresponde; en este caso, dado que el número 97 cubre el trimestre abril-junio de 2023, debe aparecer al inicio del mes de abril. Al concluir el 24 de marzo de 2023 mi encargo al frente de la dirección de la RMIE, para cuando este nuevo ejemplar de la revista se encuentre publicado, el Comité Consultivo del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ya habrá designado un nuevo director o directora de la revista. Por ello, escribir este editorial ya le correspondería en sentido estricto; sin embargo, el tiempo necesario para el cierre del número y todos los procesos que éste conlleva daba muy poco margen para hacerlo. De ahí que escriba estas últimas líneas tras dos periodos a cargo de una muy desafiante responsabilidad, llena, por lo demás, de grandes aprendizajes, experiencias y encuentros.

Por el perfil generalista de la revista, salvo en el caso de los temáticos, es común encontrar en cada número una gama diversa de temas en los artículos que lo integran. No es la excepción con el actual, lo que de nueva cuenta hace patente la amplitud del campo de la investigación educativa y la variedad de propuestas convocadas por nuestra revista. Si bien –gracias al cuidado del Comité Editorial que actúa como segundo filtro de los manuscritos que se reciben, y a la seriedad y profesionalismo con que son elaborados los dictámenes por los árbitros propuestos por el Comité–

Guadalupe Ruiz Cuéllar: investigadora de la Universidad de Aguascalientes, Departamento de Educación. Aguascalientes, Aguascalientes, México. CE: guadalupe.ruiz.cuellar@gmail.com

los artículos que finalmente son publicados cumplen con los estándares de calidad académica establecidos por la RMIE, me parece importante destacarla en particular en este número, que reúne además, trabajos que pueden ser de interés de un amplio número de lectoras y lectores por la pertinencia y relevancia de los temas que abordan, y porque llaman la atención sobre cuestiones que ameritan ser investigadas de manera más profunda en el país.

Flanagan-Bórquez, Rojas-Murphy Tagle, Guzmán-Valenzuela y Varas-Aguilera, de la Universidad de Valparaíso, abren el número con el texto titulado “Análisis crítico del estado de la investigación sobre estudiantes de primera generación en Latinoamérica”. El estudio cubre prácticamente dos décadas (2002-2020), si bien se encuentra que los primeros estudios son aún muy recientes, el análisis considera las dimensiones/variables investigadas, los enfoques teóricos empleados y las metodologías con que se han desarrollado los trabajos incluidos en el estudio. Un hallazgo que vale la pena resaltar es que la mayor parte de la investigación sobre el tema fue identificada en Chile, Brasil y Argentina; de México únicamente se encontró un trabajo en las bases consultadas (Web of Science, Scopus y SciELO), de Carlota Guzmán (Guzmán Gómez, 2017). Hay pues, un espacio de indagación que amerita ser ensanchado en nuestro país; sobre todo porque, coincidiendo con las autoras y el autor, la generación de conocimiento en la materia puede contribuir al “desarrollo y fortalecimiento de acciones y políticas públicas orientadas, en el caso de la educación superior, a la disminución de las brechas de equidad, calidad y segregación que históricamente han caracterizado a ese nivel”. Y ésta, sigue siendo una realidad evidente en México.

En la misma línea de investigación sobre la desigualdad educativa, Graña y Murillo presentan los resultados de un estudio sobre la segregación escolar por nivel socioeconómico en México y sus entidades federativas. Su contribución también llama la atención sobre lo que, para la autora y el autor, muestra aún escasa investigación en el país sobre el tema; dicen: “La poca información que se tiene acerca de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en México procede de estudios internacionales que han utilizado bases de datos de evaluaciones internacionales en las que el país ha participado”. Sus hallazgos confirman —una vez más— la inequidad de nuestro sistema educativo: “Esta investigación

ha encontrado que México tiene niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico muy altos, uno de los mayores de América Latina. Esto ocurre tanto en educación primaria como secundaria, pero especialmente en esta última [...] Además, se ha visto que la segregación es superior para las y los estudiantes con familias de menos recursos que para las que más tienen”. Aunque los resultados abruman, si creemos que la generación de conocimiento tiene algún potencial de incidencia en la superación de las problemáticas educativas, parece necesario incrementar la investigación sobre el tema abordado por Graña y Murillo.

Los procesos educativos atraviesan todos los ámbitos de la sociedad. Sin salir de la educación formal, pero sí en un escenario distinto al tradicional, al de la escuela, la investigación de Sánchez-Guzmán y Hamui-Sutton da cuenta de la experiencia subjetiva de médicas(os) en formación en un hospital de tercer nivel. La educación en el hospital conlleva procesos marcados por distintas violencias, el testimonio de la residente entrevistada es por demás elocuente: “En el fondo, la vida del hospital es infeliz [...] Todos están infelices y todos están enojados. Todos estamos cansados”. El entorno para el aprendizaje es contrastante; por un lado, ofrece oportunidades de práctica y atención que abonan a la formación; pero también es profundamente jerárquico; asimismo, es un espacio gobernado por relaciones de poder aun entre las y los propios residentes de distintos rangos, y por cierta indiferencia institucional a las difíciles experiencias por las que atraviesan las y los residentes en su formación como especialistas. La lectura del texto deja la sensación de que hay una especie de caja negra en este ámbito formativo que amerita ser desvelada en mucha mayor medida a través de la investigación sobre el tema; además, claro está, de los cambios en las dinámicas y condiciones que hoy en día siguen prevaleciendo en clínicas y hospitales; en este sentido concluyen las autoras: “generar estrategias para la prevención y atención de la violencia requiere cambios en la cultura médica y de las instituciones que conforman el campo médico”.

La línea de investigación sobre eficacia escolar, con una ya larga tradición a nivel mundial, sigue siendo un referente fructífero para el estudio de las instituciones escolares. Peniche Cetzal, Ramón Mac, Pedroza Zúñiga y Mora Osuna así lo muestran en su artículo “Prácticas de gestión escolar en bachilleratos de alta y baja eficacia escolar en Aguascalientes,

México”. La autora y los autores hacen uso de esta perspectiva, aplicada sobre todo en escuelas de educación básica, para diseñar un acercamiento a la gestión escolar –uno de los constructos clave en los modelos de eficacia escolar por su significativa contribución a la explicación de la varianza en los resultados educativos– en escuelas de educación media superior, lo que supone un ejercicio novedoso y relevante por cuanto, como bien sabemos, se trata de un nivel no sólo poco estudiado en comparación con otros, sino también, heterogéneo y diverso, lo que hace más desafiante la formulación de políticas que puedan contribuir a lograr resultados de aprendizaje más equiparables entre escuelas que atienden a poblaciones con orígenes sociales distintos.

De la Vega Rodríguez y Ahumada Figueroa ofrecen una aproximación al estudio del liderazgo en el contexto de crisis que supuso la pandemia por COVID-19. Su contribución es especialmente valiosa por centrarse en un actor educativo comparativamente menos estudiado que otros en el marco del fuerte cambio que trajo consigo esta emergencia sanitaria, como las y los docentes, el alumnado y sus familias. Otras decisiones tomadas por los autores son destacables desde la perspectiva de estudiar a aquellos de quienes más necesitamos saber para promover cambios en nuestros sistemas educativos conducentes a lograr mayores niveles de equidad: directoras(es) recién nombrados en sus cargos justo antes del confinamiento por el coronavirus, de ocho escuelas básicas en condición de desventaja socioeducativa; esto es, actores educativos que, como dicen los autores, enfrentan un doble desafío: estar prácticamente al inicio de su ejercicio profesional como directoras(es) al sobrevenir la pandemia y por ende tener que liderar un proceso de cambio, y además, hacerlo en donde el trabajo educativo en general es más complicado por el entorno en que se desenvuelve.

Rodríguez Otero y Cubillas Vega dan cuenta de una temática que muy probablemente rebase la esfera de formación profesional que abordaron –la del trabajo social–, si bien, en ésta es particularmente importante por la propia orientación de las licenciaturas de este campo: la formación en derechos humanos presente en las mallas curriculares de esa carrera. Como otros estudios que se reportan en este número de la RMIE, el tema abordado por Rodríguez Otero y Cubillas no ha sido explorado en el contexto mexicano; los antecedentes que presentan refieren estudios en Chile, Costa Rica, España, Turquía, India, Australia, Estados Unidos, Taiwán, Israel,

Palestina, Jordania y Argentina. En este caso, la investigación abarcó 19 de 35 universidades públicas estatales donde se imparte la carrera de Trabajo social y se desarrolló conforme a un análisis documental de las guías académicas de las instituciones y de los programas de materia que contemplan contenidos relativos a los derechos humanos y temas transversales. Aunque presente en la mayoría de las mallas curriculares, la formación en la materia se constriñe fundamentalmente al plano cognitivo, encontrándose una clara ausencia en lo que respecta a las dimensiones actitudinal y para la acción. Se revela, pues, una nueva área que amerita mayor intervención e investigación en el país.

Labraña, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas, de la Universidad de Taparacá, indagan en la literatura especializada publicada en Web of Science, para formular una conceptualización de la gobernanza en la educación superior. Esta es propuesta en los siguientes términos: “[...] aquellos procesos de toma de decisiones que involucran relaciones de competencia o cooperación entre actores locales, nacionales, regionales y/o globales con el propósito de influir en el financiamiento y regulación de los sistemas de educación superior, por una parte, y en las reglas que organizan el proceso decisional sobre estas materias en la educación superior, por otra”. Este punto de llegada tiene como trasfondo la identificación de tres perspectivas centrales en los discursos identificados a través del análisis del *corpus* documental integrado para el estudio.

Este número de la RMIE incluye dos artículos en torno a la escritura. El primero, de Méndez Ochaita, Romero Muñoz, Serrano Acuña y Carrasco Altamirano, nos presenta experiencias de publicación de autoras y autores noveles después del doctorado. Publicar es, como bien sabemos, imperativo en la carrera académica; quien estudia un posgrado tendrá que hacerlo tan sólo para obtener el título. Pero, al margen del peso que le han dado los sistemas de evaluación que existen prácticamente en todas las instituciones de educación superior y centros de investigación, es claro que los procesos de generación de conocimiento no terminan con la escritura del informe final de una investigación; es preciso hacer difusión de los hallazgos, así como escribir para las comunidades académicas. Pero la tarea de escribir es sumamente compleja y desde mi punto de vista, quienes asumimos funciones de dirección de tesis, no contamos necesariamente con los recursos de formación indispensables para promover el desarrollo de las habilidades implicadas en la escritura, máxime si las y los estudiantes que

llegan a la educación superior, incluido el posgrado, dispusieron de muy escasas oportunidades de aprendizaje en los niveles educativos previos, como sabemos sucede en nuestro sistema educativo. De acuerdo con las autoras y el autor, éste es también un tema poco explorado que amerita mayor investigación.

El segundo texto, de Hernández Rojas, Cossío Gutiérrez y Martínez Compeán, titulado “Protocolos, diarios de escritura y aprendizaje en estudiantes universitarios”, da cuenta de una intervención educativa orientada a promover el aprendizaje profundo a través de la propuesta de diarios de escritura conformados por varios protocolos de escritura para aprender. El autor y las autoras concluyen que la experiencia permitió efectivamente mejorar el aprendizaje del estudiantado participante en la investigación, así como auxiliar la escritura de ensayos académicos, particularmente, las actividades de planificación requerida para su escritura. Ciertamente, advierten también sobre las nuevas aproximaciones que se tendrían que hacer en el plano estrictamente investigativo (diseño con grupo control, mayor tiempo dedicado a los diarios de escritura y muestras diferentes), pero ven un potencial significativo para el escalamiento de este tipo de experiencias.

La pandemia por COVID-19 y sus efectos en todos los ámbitos de la vida social, entre ellos el educativo, sigue siendo objeto de estudio de múltiples investigaciones. El último artículo de este número 97, de la autoría de Orrego, aborda justamente el tema de la salud mental de docentes chilenos, atendiendo a su género y rol de cuidado de otras personas. Así, “a 4,109 docentes, incluyendo a 78.2% mujeres y 21.8% hombres, entre quienes 66.2% cuidaban de una o más hijas(os) menores de edad y/o una persona adulta con necesidad, enfermedad o discapacidad”; el acercamiento empírico se realizó cinco meses después del cierre de las escuelas. Como cabía suponer, las mujeres con responsabilidades de cuidado se encuentran más propensas a ubicarse en las categorías indicativas de problemas de salud mental identificadas por el instrumento aplicado (agobio, tensión, depresión, ansiedad, sentimiento de infelicidad). En otras palabras, los hallazgos “no sólo han servido para destacar la vulnerabilidad de la profesión docente [...] sino también la especial vulnerabilidad de las docentes y quienes ejercen el rol de cuidador(a)”.

Además de los artículos que conforman el número 97, se integra también una reseña de Rosa María Torres en torno a la obra de Cordero Arroyo y

Vázquez Cruz, *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Cuando pensamos en la educación durante la administración de Peña Nieto supongo que es inevitable que lo primero que se nos viene a la cabeza sea el tema de la evaluación del desempeño docente; de hecho, como documentamos Ruiz y Arteaga en la sección correspondiente a la evaluación en primaria y secundaria del estado de conocimiento 2012-2021 (aún en prensa), la década fue el escenario de una importante cantidad de investigaciones y ensayos en torno a la reforma educativa de ese periodo. Sin embargo, los sistemas educativos abarcan muchas más dimensiones, y el trabajo de Cordero y Vázquez se ocupa de analizar la política de formación continua para docentes de educación básica en ese periodo, si bien puesta en perspectiva comparativa con la de otros sexenios. Ahora bien, como lo reseña Rosa María Torres, esta política no es ajena a la de la evaluación del profesorado, con todas sus facetas cuestionables. Más aún, la política de formación continua implementada en el periodo 2012-2018 siguió dejando deudas con los modelos de formación que desde tiempo atrás se sabe son de mayor impacto y los más congruentes con la naturaleza misma del trabajo docente: centrados en la escuela y basados en el trabajo colaborativo y de intervención conjunta en los proyectos educativos escolares, por lo menos. Estoy segura de que la excelente reseña que aparece en este número de la RMIE invitará a leer esta importante y necesaria obra.

Finalmente, en cuanto a su contenido, en este número incluimos en un *dossier* las contribuciones de integrantes del Comité y Consejo editoriales de la RMIE, quienes, a invitación expresa, aceptaron escribir en torno al tema del plagio académico, siempre vigente, pero especialmente hoy en día en nuestro país. A ellas y ellos les propusimos abordar reflexiones de orden general, que tocaran diversas facetas del asunto; por ejemplo, la ética en la investigación; la responsabilidad y medidas que podrían tomar las instituciones o las y los tutores de tesis ante casos de plagio; la relación entre el plagio y la evaluación de las y los académicos; el sentido de la tesis y su pertinencia en la licenciatura, entre otras. El *dossier* que finalmente se conformó incluye las contribuciones de Ariadna Acevedo, Alma Carrasco, Wietse de Vries, Raúl Rodríguez, Romualdo Zárate y Úrsula Zurita. Sus textos se suman a los que en otros momentos y también en los tiempos actuales y en diversos formatos se han producido sobre el plagio en la academia.

En conjunto, nuestros colegas nos plantean importantes líneas de reflexión sobre el plagio. Su conceptualización, no exenta de dificultades; las condiciones que lo posibilitan y que lo exacerban actualmente, y dentro de éstas, las prácticas escolares que lo favorecen; las consecuencias en el ámbito académico; los vacíos y renuencias en las regulaciones institucionales, las perspectivas de análisis de la problemática (¿sólo ética?, ¿legal?, ¿ambas?); los referentes teóricos para estudiar y entender las conductas de plagio; las estrategias para prevenirlo; casos notables en diferentes campos del conocimiento. Seguramente el tema del plagio seguirá siendo materia de análisis y pronunciamientos y será abordado en distintos foros; las contribuciones recogidas en el *dossier* de este número 97 abonan sin duda a nuestra comprensión sobre sus aristas y ofrecen referentes tanto para su inclusión en las agendas de investigación educativa, como para la definición de políticas que atiendan una problemática cuya dimensión no se conoce con exactitud pero cuya amplitud no sólo actual sino a futuro, bien se puede presumir.

Unas últimas líneas. Como señalé en el editorial del número 96, quienes de un modo u otro participamos en la confección de la RMIE somos conscientes de la impostergable necesidad de repensarla, ponerla a tono con los nuevos tiempos y procesos de producción y difusión del conocimiento académico; queda a cargo de esta tarea una nutrida comisión, integrada por miembros del Consejo y Comité editoriales y por otros académicos(as), miembros del COMIE. Algunas –pienso que las principales– de las líneas de trabajo están ahí apuntadas, aunque estoy segura de que se enriquecerán bajo una nueva gestión de la revista. Acudiré con gran gusto a la aparición de una revista renovada y sustentable.

Dado que los tiempos en la dirección de la RMIE corren de manera distinta a los de los puestos en el Comité Directivo, en estos cuatro años me inicié con Angélica Buendía a cargo de la presidencia del COMIE, durante su segundo año; luego participé en toda la gestión de Germán Álvarez Mendiola y, finalmente, fui parte del equipo de María Guadalupe Olivier, en su primer año y un poco más de su gestión. Su preocupación por la revista y su estar presentes de un modo o de otro me hicieron sentir siempre acompañada, al igual que por parte del ingeniero Alfredo Meneses, secretario técnico, y su equipo, entre quienes no puedo dejar de mencionar a Daniela Alvarado y Mariana Goicoechea. A ellas y ellos mi más profundo agradecimiento.

El COMIE, este esfuerzo que descansa prácticamente al cien por ciento en la voluntad de quienes lo integramos, del deseo de colaborar sin más afán que la satisfacción por la labor realizada es demandante desde los distintos frentes que concretan sus líneas de trabajo. Es el caso en lo que respecta a la dirección de la RMIE. En estos años, el acompañamiento de Elsa Naccarella, editora y Guadalupe Espinosa, coeditora, ha sido fundamental. Lo he dicho antes y lo reitero: gracias por hacer su tarea y ayudarme con la mía; el peso –a veces agobiante– de la responsabilidad fue más llevadero gracias a su apoyo. Se me ocurre que está pendiente hacer una historia de la RMIE en la que ellas, como informantes clave, nos permitan reconstruir de manera más sistemática, sus avatares.

Referencias

- Guzmán Gómez, Carlota. (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>

ANÁLISIS CRÍTICO DEL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ESTUDIANTES DE PRIMERA GENERACIÓN EN LATINOAMÉRICA*

ANDREA FLANAGAN-BÓRQUEZ / ANDRÉS ROJAS-MURPHY TAGLE /

CAROLINA GUZMÁN-VALENZUELA / PILAR VARAS-AGUILERA

Resumen:

El estudiantado de primera generación (EPG) se ha transformado en una línea de investigación reciente, producto de los procesos de masificación de la educación superior. El objetivo del presente trabajo es analizar artículos de origen latinoamericano sobre este tema, publicados entre 2002 y 2020 e indexados en Web of Science, Scopus y SciELO; la indagación se centra en las dimensiones/variables investigadas y los enfoques teóricos y metodologías empleados. Los resultados muestran que la investigación sobre el EPG en Latinoamérica es incipiente –desarrollándose principalmente en el cono sur de la región– y se siguen los patrones teóricos del norte global; es decir, el objeto de estudio se aborda a través de teorías sociológicas o psicológicas que ponen el énfasis principalmente en las características individuales como factor determinante de la permanencia y retención.

Abstract:

First-generation students (FGS) have become a recent field of study as a result of the massification processes of higher education. The objective of this paper is to analyze Latin American articles on FGS published from 2002 to 2020, and indexed in Web of Science, Scopus, and SciELO; the research is centered on the dimensions/variables under study and the theoretical approaches and methodologies used. The results show that research on FGS in Latin America is in the incipient stage—produced primarily in the Southern Cone. It follows the theoretical patterns of the global north; in other words, the object of study is addressed through sociological or psychological theories that emphasize individual characteristics as a determining factor in academic persistence.

Palabras clave: educación superior; estudiantes; América Latina; análisis documental; políticas públicas.

Keywords: higher education; students; Latin America; documentary analysis; public policies.

Andrea Flanagan-Bórquez: profesora de la Universidad de Valparaíso, Departamento de Psicología Educacional, Valparaíso, Chile. CE: andrea.flanagan@uv.cl / <https://orcid.org/0000-0002-0566-9841>

Andrés Rojas-Murphy Tagle: estudiante del doctorado en Educación, Universidad de Chile, Santiago, Chile. CE: andresrojasmt@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5853-9939>

Carolina Guzmán-Valenzuela: profesora de la Universidad de Tarapacá, Facultad de Educación y Humanidades, Arica, Chile. CE: carolina.guzman.uta@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-7974-762X>

Pilar Varas-Aguilera: Departamento de Educación Municipal, Municipalidad de Cabildo, Valparaíso, Chile. CE: varas.pilar14@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-6474-0639>

* El presente estudio recibió financiamiento de los proyectos de investigación FACSO-UV N°4/2021 y Fondecyt 1200633.

Introducción

El estudiantado de primera generación (en adelante EPG) se han transformado en una línea de investigación reciente, producto de los procesos de masificación en educación superior a nivel global (Altbach, 2016) y, en particular, en Latinoamérica (Ferreya, Avitabile, Botero Álvarez, Haimovich Paz *et al.*, 2017). Este grupo estudiantil representa al menos el 50% de la matrícula en universidades de Latinoamérica (Pataro, 2019). La demanda por acceder a la educación superior y obtener una certificación ha sido vista como parte del desarrollo económico de un país, así como la posibilidad de mejorar las condiciones de vida a través de la movilidad social (Ferreya *et al.*, 2017; Guzmán-Valenzuela, 2017; Stuber, 2012).

La literatura, por lo general, considera al estudiantado de primera generación como las primeras personas en su familia en asistir a la universidad (Pascarella, Pierson, Wolniak y Terenzini *et al.*, 2004) o cuyos padres y madres o tutoras(es) no se graduaron de ninguna institución postsecundaria (Ishitani, 2003). Tienden a provenir de estratos socioeconómicos menos favorecidos (Flanagan-Bórquez, 2017), esto es particularmente relevante en Latinoamérica, una región con los índices más altos de inequidad social (Altbach, Reisberg y Rumbley, 2019; Bernasconi y Celis, 2017). La evidencia empírica muestra que el EPG tiende a tener un desempeño académico por debajo del proveniente de clases sociales más aventajadas, lo que está relacionado con el tipo de escuela al que asistieron (Flanagan-Bórquez, 2017).

En Latinoamérica, diversas investigaciones muestran que este grupo cuenta con un capital académico diferente (Segovia González y Flanagan-Bórquez, 2019; Flanagan-Bórquez, 2017; Guerrero-Valenzuela, Rivero-González, Salvo-Contreras, Varas-Aguilera *et al.*, 2022) o menor (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017; Linne, 2018) debido a que las escuelas a las que asistieron tienen una menor calidad educativa (Choy, 2001; Engle, 2010; Flanagan-Bórquez, 2017; Jenkins, Miyazaki y Janosik, 2009). Esta desventaja estructural tiene como consecuencia no solo que el EPG ingrese en proporciones menores a la educación superior, sino que también experimente mayores dificultades académicas para completar sus estudios (Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017). Si a esto se añade el hecho de que la mayoría del EPG experimenta pro-

blemas financieros para costear sus estudios y que un grupo numeroso debe compatibilizarlos con el trabajo, estas dificultades académicas se hacen más patentes (Stuber, 2012).

Las características y particulares necesidades del EPG, junto con las dificultades de las instituciones para adaptarse a un perfil estudiantil distinto al tradicional, hacen que este grupo tenga muchas más probabilidades de abandonar que sus pares que no son de primera generación (Bryan y Simmons, 2009; Castillo y Cabezas, 2010; Flanagan-Bórquez, 2017). En este escenario, la retención en educación superior del estudiantado no tradicional, como el EPG, ha sido un tema que ha ocupado mundialmente la agenda pública (Munizaga Mellado, Rojas-Murphy Tagle y Leal De Calisto, 2019) y desde hace más de dos décadas, el fenómeno ha sido ampliamente investigado.

Aunque en los últimos años la producción científica sobre el EPG en Latinoamérica ha aumentado (ver, por ejemplo, los trabajos de Linne, 2018; Pataro, 2019; Segovia González y Flanagan-Bórquez, 2019 y Webb, 2019), esta es un área reciente y el estudio aquí presentado contribuye en la construcción de su conocimiento. Latinoamérica no solo se caracteriza por profundas desigualdades sociales y estratificación de sus sistemas de educación superior que impactan en las trayectorias y experiencias del estudiantado (Benavides, León, Haag y Cueva, 2015), sino que también existe una diversidad de variables (clase social y género, entre otras) y especificidades geopolíticas (etnia y formas de pensar e investigar acerca del estudiantado) (Guzmán-Valenzuela, Rojas-Murphy Tagle y Gómez-González, 2020) que son importantes de considerar a la hora de abordar e investigar el fenómeno del EPG y articular políticas que garanticen la equidad en la educación superior (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2010).

A través de una revisión sistemática de literatura sobre el EPG entre 2002 y 2020, que incluye el análisis crítico de 19 artículos publicados por autoras(es) afiliados a universidades de América Latina e indexados en WoS, Scopus y SciELO, este artículo tiene dos objetivos. Primero, ofrece un estado del arte de la investigación sobre el área de estudio del EPG en la región latinoamericana que da cuenta de dimensiones/variables analizadas, enfoques teóricos y aproximaciones metodológicas empleadas. En segundo término, analiza los nudos críticos y propone implicancias

futuras para la investigación sobre el EPG y las políticas educativas en la región, lo cual constituye un paso esencial para el desarrollo de acciones y programas que promuevan la retención y permanencia de este grupo estudiantil.

Las preguntas de investigación que responde este artículo guardan estrecha relación con los objetivos antes señalados e incluyen: ¿cuáles son las principales características de la producción de conocimiento en el área de estudio sobre el EPG en América Latina?, ¿qué teorías o enfoques teóricos son usados para analizar al EPG en la región?, ¿qué aproximaciones metodológicas han sido empleadas para abordar el estudio del EPG? y ¿qué implicancias para las políticas educativas tienen o han tenido estas investigaciones? El presente trabajo aporta desde una reflexión crítica acerca de la producción de conocimiento sobre el EPG y las maneras en que las investigaciones académicas abordan la temática según las necesidades locales y regionales latinoamericanas.

Exposición de la literatura

Definición y conceptualización sobre EPG

El área de estudio sobre el EPG lleva más de dos décadas de investigación; sin embargo, aún no existe un consenso en la comunidad científica respecto de su definición (Felicetti, Morosini y Cabrera, 2019). Lo anterior, constituye una problemática dado que el tipo de definición utilizada guía las directrices sobre qué tipo de estudiante es considerado o invisibilizado en el desarrollo de investigaciones, políticas públicas y prácticas educativas en educación superior (Ives y Castillo-Montoya, 2020).

Por un lado, varios trabajos coinciden en que operacionalmente un(a) estudiante de primera generación constituye “la primera persona” en la familia en tener acceso o intentar graduarse de la educación superior (Chen y Carroll, 2005; Stuber, 2012). El debate respecto de la definición se centra, en algunos casos, en cuál debiera ser la familia de referencia en donde esa persona es la primera en acceder o graduarse de una institución de educación superior (Ives y Castillo-Montoya, 2020) y si esa familia incluye a otros integrantes, tales como las y los hermanos, primos, cuñados, etc. Para resolver esta problemática y considerando las actuales perspectivas sobre educación inclusiva que implica múltiples conformaciones de familias, metodológicamente, algunos estudios han solicitado en primer lugar al propio EPG que defina y describa su familia, para luego desde allí

evaluar si constituye la primera persona de esta en ingresar a la educación superior (Flanagan-Bórquez, 2017).

Por otro lado, la definición anterior posee dificultades en su especificación de lo que se entiende operacionalmente por educación superior y, por tanto, las instituciones asociadas a este nivel. Varios estudios se centran en las experiencias del EPG en universidades (Stuber, 2012; Winkle-Wagner, 2009), lo que pone en el debate si el tema debiera ser analizado considerando también el EPG de centros de formación técnica, institutos profesionales u otras postsecundarias.

Por otra parte, otros trabajos han definido al EPG como aquel cuyos padres, madres o tutoras(es) no se graduaron de ninguna institución postsecundaria (Beattie, 2018; Dumais y Ward, 2010; Engle, 2010; Ishitani, 2003); en este caso, si bien podrían poseer alguna experiencia en educación terciaria, esta no sería suficiente para hacer frente a todos los desafíos que implica la cultura académica universitaria (Davis, 2010).

Otros países como Australia y del Reino Unido usualmente usan la sigla FIF (*first in family* o primero en la familia) para referirse al EPG, la cual incorpora a las dos definiciones anteriores. Así, se entiende por ser la primera persona en la familia tanto a aquellas(os) estudiantes que no poseen padres, madres o cuidadoras(es) que se hayan graduado de la universidad como a la primera persona en la familia inmediata –incluyendo padres, madres, hermanas(os)– en ingresar a la educación superior (Luzecy, King y McCann, 2019).

Investigaciones más recientes han criticado las definiciones antes descritas por su marcado énfasis asimilacionista y foco en las deficiencias que el EPG posee y que afectan negativamente su permanencia y retención. En este marco, Ives y Castillo-Montoya (2020) definen a este grupo estudiantil como aprendices académicos (*academic learners*) y centran su enfoque en las experiencias y conocimiento previos y que influyen de forma significativa en su proceso de aprendizaje y, por tanto, en sus logros académicos.

Perspectivas teóricas sobre estudiantes de primera generación

Algunas de las perspectivas teóricas más frecuentemente empleadas para estudiar al EPG corresponden a los modelos explicativos interaccionistas de Tinto (1975, 1987) y a las teorías sociológicas sobre capitales socio-culturales (Auclair, Bélanger, Doray, Gallien *et al.*, 2008; Beattie, 2018; King, McCann y Luzecy, 2019; LeBouef y Dworkin, 2021).

En su propuesta teórica, Tinto (1975, 1987) inicialmente analiza la permanencia del estudiantado universitario en la educación superior y propone que la integración social y académica son los factores más determinantes para su retención. En este modelo se señala que, si el estudiantado genera un intercambio social con sus docentes y pares, es menos probable su deserción. Posteriormente, el autor incorpora otras variables a su modelo, añadiendo el compromiso y las metas individuales como factores clave para la integración. Lo anterior estaría dado por actividades formales como estudio, rendimiento y asistencia académica, así como participación en actividades extracurriculares dentro de la comunidad universitaria, entre otras. Asimismo, se toma en consideración la evaluación que haga el propio estudiantado sobre si percibe mayores beneficios o costos personales, aspectos considerados determinantes para la retención universitaria (Longwell-Grice, Zervas Adsitt, Mullins y Serrata, 2016). De igual modo, y en palabras de Auclair *et al.* (2008:32), “la teoría de la integración de Tinto es sin duda la explicación más ampliamente utilizada en el trabajo sobre FGS [EPG]”. De esta forma, algunas investigaciones han trabajado sobre este modelo para conocer los obstáculos y desafíos que enfrenta el EPG para su integración social y académica (Ives y Castillo-Montoya, 2020) y otras más lo han utilizado para explicar las dificultades para la nivelación del EPG y cómo ello aumenta el riesgo de abandonar (Pelco, Ball y Lockeman, 2014). Sin embargo, la mayor crítica a este modelo es la premisa de que la asimilación a la cultura universitaria dominante de este tipo de estudiantado es lo que contribuye a su éxito académico (Tierney, 1999, 2000).

Por otro lado, otra de las aproximaciones teóricas empleadas para estudiar al EPG, corresponde a las teorías de la reproducción social y cultural (LeBouef y Dworkin, 2021) propuesta por Bourdieu y Passeron (1998), las cuales consideran las instituciones educativas como espacios en donde se reproducen las desigualdades sociales y la dominación de un capital cultural y social por sobre los demás. El capital cultural es considerado un tipo de crédito simbólico que las personas adquieren a través de su estatus social y/o el proceso de socialización, aprendiendo a representar y encarnar aquello que es deseado o valorado dentro de un campo social (Levinson, 2011). El capital social se refiere a los vínculos entre individuos de una comunidad. El volumen de capital que posee cada persona dependerá del capital heredado y de las relaciones que pueda

desarrollar en su trayectoria vital (Bourdieu, 2011). Sin embargo, a través de una variedad de factores, las instituciones educativas privilegian ciertas formas de capital sobre otras (Levinson, 2011), reproduciendo así la desigualdad y la dominación en el orden social. Desde esta perspectiva, las habilidades y conocimientos de personas de menor rango social tienen menos legitimidad; en cambio, las de mayor posición logran una mejor valoración (Levinson, 2011)

En el caso de la educación superior, este nivel estaría histórica y tradicionalmente diseñado para el estudiantado con un particular tipo de capital sociocultural (Flanagan-Bórquez, 2017), muy diferente al de primera generación (Hodge y Mellin, 2010), lo cual muchas veces generaría un choque sociocultural (Segovia González y Flanagan-Bórquez, 2019) que promovería su abandono. En este contexto, si bien el acceso a la educación superior para el EPG sería un facilitador para la movilidad social y económica, al ingresar a las universidades se evidencia también la forma en cómo cada persona posee capitales culturales diferentes, de modo que el acceso a los distintos niveles de educación no se vuelve de forma automática una herramienta democratizadora en sus trayectorias de vida.

Finalmente, otra de las perspectivas sociológicas empleadas para el estudio del EPG en los países del norte del continente corresponde a la riqueza cultural comunitaria, propuesta por Yosso (2005), y desde donde se conceptualiza la riqueza cultural y las múltiples fortalezas de las comunidades minoritarias en Estados Unidos. Este modelo cuestiona las comunidades dominantes como estándar cultural sobre la cual todas las demás han sido analizadas, a la vez que valoriza la riqueza sociocultural que tienen los grupos de color. Esta teoría, a diferencia del modelo de reproducción propuesto por Bourdieu y Passeron (1998), considera varias formas de capital con base en los conocimientos que estudiantes de grupos minoritarios traen consigo al aula desde sus hogares y comunidades, aspectos que no habían sido reconocidos anteriormente como capitales, permitiendo la inclusión de factores sociopolíticos que se han identificado como relevantes para el análisis de este estudiantado. Dentro de estas formas se encuentra el capital aspiracional, social, de navegación, lingüístico, resistente y familiar. De esta forma, a través de esta teoría, se busca promover que la experiencia de este estudiantado se legitime como válida y su rol en las aulas se construya desde las bases de conocimientos familiares que faciliten su aprendizaje académico (Saathoff, 2015). Para el caso del EPG es posible vincular estos

capitales a sus experiencias universitarias, como por ejemplo, el capital aspiracional se asocia con sus esperanzas académicas y profesionales respecto de su futuro (Garriott, Flores y Martens, 2013).

Características EPG: evidencia internacional

Los trabajos de investigación han demostrado que el EPG posee ciertas características sociodemográficas que lo diferencia de sus pares, presentando mayores tasas de abandono que quienes cuentan con padres y madres universitarios (Chen y Carroll, 2005). Usualmente, el EPG proviene de familias con ingresos económicos menores al promedio (Chen y Carroll, 2005) y una gran proporción pertenece a minorías étnicas que, dependiendo del contexto nacional en donde se encuentren, pueden ser hispanos, afrodescendientes o de pueblos originarios (Lohfink y Paulsen, 2005; Winkle-Wagner, 2009). Adicionalmente, suelen ser mujeres y estudiantes que trabajan (Lohfink y Paulsen, 2005; Terenzini, Springer, Yaeger, Pascarella *et al.*, 1996; Choy, 2001).

En lo que respecta a lo académico, diversos trabajos (Choy, 2001; Chen y Carroll, 2005; Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017) han consensuado que el EPG y sus familias poseen un capital cultural distinto al esperado para la educación terciaria, suelen cursar su educación secundaria en escuelas con bajos índices de calidad educativa y tienen poca información sobre la cultura y/o procesos educativos del nivel superior y sus instituciones. Esto se traduce en que en mayor proporción tienden a acceder a este nivel más tarde que sus pares que no son de primera generación (Ghiardo Soto y Dávila León, 2020) y suelen matricularse en instituciones y programas de menor prestigio (Terenzini *et al.*, 1996; Pascarella *et al.*, 2004). Ya en la universidad, el EPG tiene menores niveles de integración social y académica, evidenciando menor vinculación con el cuerpo académico y administrativo de las instituciones (Cataldi, Bennett y Chen, 2018; Ghiardo Soto y Dávila León, 2020).

Finalmente, algunas investigaciones han concluido que las y los estudiantes de primera generación no solo deben enfrentar desafíos académicos, sino que además su propia identidad se fisura al entrar en conflicto su origen social con el entorno universitario, principalmente en aquellas universidades de élite y de alta selectividad (Lowery-Hart y Pacheco, 2011; Stuber, 2012; Winkle-Wagner, 2009).

Metodología

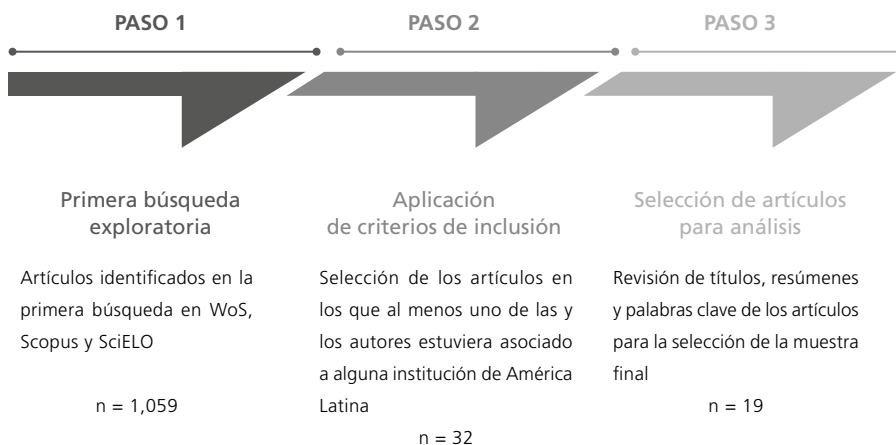
Se realizó una búsqueda de artículos científicos publicados por autoras(es) latinoamericanos¹ entre 2002 y 2020 sobre estudiantes de primera generación en tres bases de datos: WoS Core Collection Index (WoS),² Scopus y SciELO Citation Index. La búsqueda estuvo definida entre los años 2002³ y 2020 y fue realizada el 29 de diciembre de 2020. WoS y Scopus son bases de datos reconocidas por concentrar las revistas internacionales donde se publican las investigaciones y estudios de mayor relevancia e impacto en los distintos campos disciplinares (Vessuri, Guédon y Cetto, 2014). SciELO, por su parte, es una base de datos de acceso abierto que ha ayudado a dar visibilidad y presencia a las investigaciones de los países emergentes de América Latina y África (Miguel, 2011). La búsqueda de artículos se realizó en los sitios web de cada índice, lo que en el caso de WoS y SciELO cuenta con la ventaja de que ambos se encuentran en el sitio web de Clarivate Analytics.

En función de la revisión de la literatura sobre la temática estudiada, se utilizaron los siguientes términos de búsqueda para identificar los artículos sobre producción científica en la región latinoamericana: “*first generation students*”, “estudiante de primera generación”, “estudante de primeira geração”. “*first-generation college students*”, “*first-generation students*”, “estudiantes no tradicionales”, “estudiantes universitarios de primera generación”, “*first member in the family*”, “primera generación universitaria”, “*first-generation indigenous students*”, “*first-generation university students*” y “universitarios de primera generación”.

La primera búsqueda estuvo filtrada con las herramientas de los sitios web de las tres bases de datos para artículos publicados desde 2002 hasta 2020. Esta primera búsqueda arrojó un total de 1,059 trabajos (422 en WoS, 18 en SciELO y 619 en Scopus). Un segundo momento correspondió a la aplicación del criterio de que uno de los autores(as) estuviera asociado a alguna institución ubicada en América Latina. Al finalizar esta etapa, se seleccionaron 32 trabajos. Posteriormente, se revisaron sus títulos, resúmenes y palabras clave, a fin de evaluar que efectivamente abordaban el tema de EPG. A partir de ello, se obtuvieron en total 19 artículos que fueron considerados como muestra final y para el análisis (ver anexo). La descripción general de los pasos antes mencionados se puede apreciar en la figura 1.

FIGURA 1

Diagrama de síntesis del proceso de búsqueda e identificación de artículos sobre EPG en WoS, Scopus y SciELO



Fuente: elaboración propia.

Como criterio de rigurosidad y de fidelidad de la búsqueda y selección de artículos, tres investigadores triangularon la inclusión de los artículos que generaron dudas. Por ejemplo, algunos estudios tenían incluida la palabra “estudiantes de primera generación” en sus títulos o palabras clave, pero no abordaban el tema en forma clara o consistente en su marco teórico, metodológico o en sus resultados, lo que impidió un análisis en función de los objetivos de esta investigación. En caso de existir discrepancia respecto de la inclusión de algún artículo, cada uno de las autoras y el autor de este trabajo leyó el estudio en forma separada. Posteriormente, se analizó en conjunto ese artículo, llegando a un consenso en función de la presencia o ausencia de cada uno de los criterios de inclusión definidos. En este marco, los criterios de inclusión de los trabajos fueron los siguientes: *a)* artículos científicos, estudios e investigaciones sobre “estudiante de primera generación”, *b)* trabajos en los cuales al menos un autor(a) estuviera afiliado a una institución de América Latina, *c)* artículos publicados entre 2002 y 2020 y *d)* trabajos escritos en inglés, español o portugués.

Resultados

Las preguntas de investigación de este trabajo fueron abordadas a través de dos tipos de análisis. En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de

los artículos seleccionados en la búsqueda con el objetivo de identificar y describir los patrones de producción de conocimiento sobre el EPG. Posteriormente, se realizó un análisis de contenido sobre el objeto de estudio y las perspectivas teóricas adoptadas para analizar el EPG en los artículos seleccionados.

Análisis descriptivo de los artículos

Los trabajos científicos que han investigado al EPG en Latinoamérica y que cumplieron los criterios metodológicos señalados en la sección previa fueron 19. Si bien SciELO concentra la mayor cantidad de artículos publicados (7 artículos), la proporción en las tres bases de datos es bastante similar (6 en Scopus y 6 en WoS).

Por otro lado, es posible observar que la mayor cantidad de investigaciones de la última década respecto a EPG se concentra principalmente en tres países, todos del cono sur: Chile (9 artículos), Brasil y Argentina (4 artículos cada uno) (tabla 1).

TABLA 1

Producción científica por países en WoS Core Collection, Scopus y SciELO (2002-2020)

País	WoS		Scopus		SciELO		Total	
	Núm. de publicaciones	%	Núm. de publicaciones	%	Núm. de publicaciones	%	Núm. de publicaciones	%
Chile	2	33.3	2	33.3	5	71.4	9	47.4
Brasil	3	50.0	1	16.7	0	0.0	4	21.0
Argentina	0	0.0	2	33.3	2	28.6	4	21.0
Colombia	1	16.7	0	0.0	0	0.0	1	5.3
México	0	0.0	1	16.7	0	0.0	1	5.3
Total	6	100.0	6	100.0	7	100.0	19	100.0

Fuente: elaboración propia.

A la vez, el análisis de los artículos por base de indexación muestra que Brasil tiene la mayor cantidad de trabajos en WoS, mientras que en Scopus, Chile y Argentina son los que tienen más artículos. Finalmente, Chile es el país con más publicaciones sobre el EPG indexadas en SciELO (5 artículos).

Por otro lado, los resultados indican que la producción científica sobre el EPG en la región latinoamericana es relativamente nueva. De los artículos analizados, los dos más antiguos datan de 2015; la mayoría se publicaron a partir de 2018. Asimismo, la proporción más grande corresponde a investigaciones empíricas; solo un trabajo recopilado es una indagación teórica. Por otra parte, los artículos utilizan mayoritariamente diseños de investigación cualitativos (11), concentrándose en WoS y en SciELO (4 en cada base). Estos estudios utilizan como técnicas de producción de datos principalmente entrevistas, análisis documental y observación no participante. Luego se ubican los que emplean una metodología cuantitativa (7), publicados sobre todo en SciELO y en Scopus (3 en cada base). Solo un trabajo utiliza un diseño de investigación mixto, el cual fue publicado en WoS.

Con respecto al tipo de participantes en las investigaciones sobre EPG en la región, la mayor cantidad de artículos tiene como unidad de observación a un solo actor, ya sean el propio estudiantado (15) o a académicas(os) y docentes (1). Un segundo grupo de investigaciones (2 artículos) tienen como unidad de observación al estudiante junto a sus redes de apoyo (familias y/o docentes) y tan solo un artículo tiene como unidad de observación investigaciones sobre estudiantes universitarios en general.

Por otra parte, y tal como se puede observar en la tabla 2, más de la mitad de los artículos está publicado en español, seguido del inglés y el portugués. Asimismo, al desagregar por bases el análisis sobre el idioma de los trabajos, se aprecia que en WoS en su mayoría están escritos en inglés, luego en portugués y finalmente en español. En Scopus solo se han publicado artículos en inglés y en español. Finalmente, en SciELO la totalidad de los trabajos enfocados en esta temática se han escrito en español.

Finalmente, la mayor cantidad de trabajos publicados tiene uno o dos autoras(es) (7 y 9 artículos, respectivamente). Adicionalmente, el análisis sobre el número de autoras(es) por trabajo (tabla 3) y los patrones de colaboración internacional entre ellos por base de indexación evidencia un escaso trabajo académico colaborativo entre países; 17 de los 19 artículos publicados son el resultado de la colaboración entre autoras(es) de un mismo país. Los dos trabajos elaborados por investigadoras(es) de otras

nacionalidades están publicados en WoS y en Scopus. En ambos casos el país de colaboración internacional fue Estados Unidos.

TABLA 2

Idioma de artículos en WoS Core Collection, Scopus y SciELO (2002-2020)

Idioma	WoS		Scopus		SciELO		Total	
	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%
Español	1	16.7	3	50.0	7	100.0	11	57.9
Inglés	3	50.0	3	50.0	0	0.0	6	31.6
Portugués	2	33.3	0	0.0	0	0.0	2	10.5
Total	6	100.0	6	100.0	7	100.0	19	100.0

Fuente: elaboración propia.

TABLA 3

Colaboración internacional entre autores de artículos en WoS Core Collection, Scopus y SciELO (2002-2020)

Colaboración internacional	WoS		Scopus		SciELO		Total	
	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%	Núm. de public.	%
Con colaboración	1	16.7	1	16.7	0	0.0	2	10.5
Sin colaboración	5	83.3	5	83.3	7	100.0	17	89.5
Total	6	100.0	6	100.0	7	100.0	19	100.0

Fuente: elaboración propia.

Perspectivas teóricas empleadas en el estudio de EPG en Latinoamérica

Como ya se mencionó, un segundo análisis examinó el objeto de estudio de cada artículo identificado, junto con el tipo de perspectiva teórica em-

pleada en la investigación del EPG en Latinoamérica. Es decir, interesó conocer qué se analizó y los enfoques teóricos desde los cuales se realizó la investigación y/o comprender el objeto de estudio declarado. Por teoría o enfoques teóricos entendemos los grandes marcos de conocimiento y principios disciplinares u ontológicos que enmarcan las formas de concebir una determinada realidad (Guzmán-Valenzuela, 2014). Para este análisis, se empleó la propuesta desarrollada por Guzmán-Valenzuela (2014:23), que clasifica los marcos teóricos en: *a)* uso de teorías amplias, robustas y explicativas, es decir, de “grandes teorías sociológicas o filosóficas en las que se puede apreciar un posicionamiento ontológico y epistemológico”; *b)* empleo de teorías intermedias o “conjunto de proposiciones que intentan explicar de manera abstracta un comportamiento social”; y *c)* ateóricas, en donde se presenta una multiplicidad de perspectivas sin quedar claramente identificado con cuál de ellas se identifica o posiciona el autor(a).

Considerando lo anterior, el análisis se realizó en dos momentos: primero, clasificar las teorías empleadas como robustas, intermedias o ateóricas y, segundo, identificar el tipo de teoría utilizada. Un resumen de estos resultados se presenta en la tabla 4.

En Latinoamérica el área de estudio sobre el EPG se ha centrado principalmente en indagar las trayectorias educativas o experiencias de este colectivo estudiantil (53%), contribuyendo a describir y analizar los principales desafíos y obstáculos que ha presentado durante su tránsito por la educación terciaria. En este marco, solo dos trabajos han considerado las experiencias del EPG de grupos minoritarios, como los pertenecientes a algún pueblo originario. Por otro lado, pocas investigaciones (3) han buscado generar conocimiento sobre el perfil sociodemográfico que caracterizaría al EPG. En este sentido, ha interesado conocer sus particularidades en un determinado territorio (p. ej. Chile, Brasil), a fin de generar políticas y acciones que permitan su atención y consideración en el sistema de educación superior de ese país. Dentro del conjunto de investigaciones, dos se enfocaron en el análisis de la vocación y las elecciones profesionales que efectúa el EPG, comparando estas últimas con las de sus pares que no son de primera generación. Por último, hay trabajos que han indagado aspectos puntuales, como las representaciones sociales de académicas(os) universitarios que enseñan al EPG, el capital cultural comunitario y familiar, así como las inteligencias múltiples y emocionales de este estudiantado. A partir de lo anterior, es posible apreciar que la mayoría de las investigaciones se han

enfocado principalmente en conocer las barreras que el EPG presenta y que influyen en su permanencia, lo cual es coherente con los principios de un enfoque de asimilación.

TABLA 4

Objeto de estudio y perspectiva teórica utilizada por cada artículo

Artíc.	Uso de teorías	Objeto de estudio	Perspectiva teórica empleada para estudiar el objeto de estudio*
1	b) Intermedias	Experiencia universitaria	Sociología. Concepto de experiencia, desde una perspectiva sociológica (Dubet).
2	b) Intermedias	Experiencias y trayectorias de vida	" <i>Anthropology of becoming</i> " (Biehl y Locke, 2017) y <i>community cultural wealth</i> (Yosso, 2005).
3	b) Intermedias	Perfil del nuevo estudiantado de educación superior, particularmente EPG	Perfiles de estudiantes en educación superior (Chiacchio, 2014; Colacique, 2013; Lima, 2012; Carvalho, 2001; Maia, 2007; Gianezini, 2014; etc.) Definición de EPG (Redford y Hoyer, 2017) Características de EPG internacionales y nacionales (brasileños) (Umbricht, 2012; McDonough, 1997; Figueiredo, 2015; etc.) Dentro de las características se menciona a Bourdieu y Passeron (2014) para explicar los capitales que posee el EPG
4	c) Ateórica	Perfil de EPG y sus dificultades	No se identifica una teoría
5	b) Intermedias	Prácticas de alfabetización de las comunidades y familias de EPG y cómo estas contribuyen a la comprensión de las identidades y valores culturales de EPG	Capital social comunitario (Yosso, 2005); alfabetización como constructo social (alfabetizaciones comunitarias); pedagogía del sostenimiento cultural
6	a) Amplias, robustas y explicativas	Activación de recursos y estrategias personales valiosas para navegar caminos desiguales hacia la educación superior	Teoría de la reproducción social y habitus (Bourdieu)
7	a) Amplias, robustas y explicativas; b) intermedias	Representaciones sociales de académicos universitarios	a) Teorías amplias: teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron b) Teorías intermedias: definición de EPG (Dumais y Ward, 2010); "Efecto pares" (Carrell, Fullerton, y West, 2008; Donoso y Schiefelbein, 2007; Lomi, Snijders, Steglich y Torló, 2011; Lu, 2014)
8	b) Intermedias	Experiencias de EPG	Definiciones y características de EPG empleadas por diversos autores (p. ej., Ishitani, 2003; Choy, 2001; Espinoza y González, 2007; Warburton, Bugarin y Nunez, 2001)
9	b) Intermedias	Factores demográficos y socioeconómicos que afectan la retención	Teorías sobre deserción (por ej., Tinto, Cabrera, Choy)
10	b) Intermedias	Concepto de EPG, sus características y su aplicación al contexto local	Múltiples autoras(es) estadounidenses y brasileños: definición de EPG (Terenzini <i>et al.</i> (1996), Choy <i>et al.</i> (2000), Chen y Carroll (2005); Ishitani (2006); Davis (2010); Hoyer (2017); Housel and Harvey (2009); Figueiredo (2015); etc.). Características EPG (Felicetti (2011); Felicetti y Cabrera (2017); Mello Neto (2015), etc.)

(CONTINÚA)

Artíc.	Uso de teorías	Objeto de estudio	Perspectiva teórica empleada para estudiar el objeto de estudio*
11	a) Amplias, robustas y explicativas	Sentidos que el alumnado universitario construye en torno a sus estudios, de acuerdo con sus condiciones personales, familiares, académicas y de los contextos en que participan	Sociología comprensiva de Weber (1964)
12	b) Intermedias	Relación entre la autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional y el rendimiento académico entre estudiantado universitario	Investigaciones sobre tipos de inteligencia y las variables que influyen en ella (Gadner, 2001; 2010; Berrocal y Extremera, 2005; Yazici, 2011; Özdişek, 2010) y su relación con el rendimiento académico
13	a) Amplias, robustas y explicativas; b) intermedias	Experiencias de estudiantes indígenas de primera generación	a) Teorías amplias, robustas y explicativas: teorías sociales críticas (Levinson, 2011) y teoría crítica de la raza (Anguiano, Milstein, De Larkin, Chen <i>et al.</i> , 2011; Kumasi, 2011; Villalpando, 2004). b) Teorías intermedias: Características y factores asociados a EPG que desafían su permanencia en educación superior (por ej., Bryan y Simmons, 2009; Choy, 2001; Hossler, Schmidt y Vesper, 1999)
14	a) Amplias, robustas y explicativas	Elecciones profesionales de EPG, contrastándolas con la del estudiantado definido como “continuista” (cuyos padres accedieron a la educación superior completando o no sus estudios)	Uso de la teoría desarrollada por Bourdieu (2006) sobre capital social, cultural y académico, como constituyentes del habitus y de las estrategias de reproducción social. El análisis se sustenta en exclusión, segregación y elección de carrera para explicar las elecciones profesionales
15	a) Amplias, robustas y explicativas	Significados de estudiantes universitarios de sectores populares tienen sobre el concepto de “vocación”	Sociología figuracional de Norbert Elias (Elias, 1982; 1991)
16	a) Amplias, robustas y explicativas; b) intermedias	Experiencias de transición a la universidad	a) Teorías amplias, robustas y explicativas: de la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 2009). b) Teorías intermedias: enfoques sobre transición como un ámbito histórico y social; concepto de “trayectoria” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2005), el cual es definido como el producto de la conjugación de los objetivos fijados en el sujeto a partir de representaciones, aspiraciones, expectativas y miradas de vida; de las estrategias para llevarlos a cabo; y de los recursos o capitales acumulados para concretar sus estrategias) y “quiebre de trayectoria”
17	b) Intermedias	Las estrategias y dificultades que enfrentan estudiantes universitarios (EPG)	Características del sistema universitario argentino; teoría de los capitales culturales (Bourdieu y Passeron, 2003); ingreso, trayectorias educativas y deserción de estudiantes no tradicionales (Coulon, 2005; Rojas, 2009; Tinto, 2005; etc.); desigualdad educativa e inclusión (Tiramonti, 2004, y García de Fanelli, 2014); “procesos de inclusión excluyente” (Ezcurra, 2011) e “inclusión desigual” (Saraví, 2015).
18	c) Ateórica	Políticas inclusivas en materia de comunicación/educaciones implementadas en los últimos años.	No existe un marco teórico. Se mencionan estudios sobre la desigualdad, a nivel estructural y educativo, en América Latina y en la Argentina
19	a) Amplias, robustas y explicativas	Trayectorias educativa y laboral de EPG universitarios, de quienes tienen estudios superiores y son hijas(os) de profesionales (herederas(os) y quienes son hijas(os) de padres y madres sin educación superior y tampoco alcanzaron ese nivel (reproductores).	Teoría de la reproducción de Bourdieu y Passeron (1996; 2003).

*Las referencias en esta columna corresponden a las señaladas en los artículos revisados, constituyen referencias secundarias, por tanto, no se ubican en la bibliografía de este artículo.

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, el análisis realizado muestra que la mayoría de las investigaciones analizadas usaron teorías intermedias para indagar sobre el objeto de estudio declarado (9 trabajos). Un número menor (5) empleó teorías amplias y robustas, tres usaron ambas y dos fueron ateóricas o no explicitaron claramente una teoría en la cual se posicionaron para analizar el objeto de estudio.

En este contexto y de forma similar a lo que se ha visibilizado en el norte global, las teorías sociológicas sobre reproducción social y de capitales han sido las más empleadas para estudiar al EPG. Así, las teorías de Bourdieu y Passeron (1998), junto con la de Yosso (2005) son las más utilizadas. Finalmente, un conjunto menor de investigaciones emplea las definiciones y características sobre el EPG, principalmente desarrollados en Estados Unidos, como marcos de conocimientos para indagar sobre esos estudiantes en la región.

Discusión y conclusión

El presente trabajo analizó el cuerpo de conocimiento sobre estudiantes de primera generación desarrollado en los últimos 20 años en la región latinoamericana. Los resultados develan cómo esta área de estudio en la región es incipiente y se encuentra en construcción, observándose que las primeras investigaciones publicadas datan de 2015. A la vez, los hallazgos de este trabajo dan indicios de algunos elementos que son necesarios considerar para el fortalecimiento de esta línea de investigación y de las políticas educativas al respecto.

En primer lugar, el análisis efectuado permite visibilizar cómo la producción de conocimiento sobre el EPG se ha focalizado principalmente en tres países del cono sur (Chile, Brasil y Argentina), lo cual es consistente con el gasto anual que efectúan estos países en comparación con otros de la región en materia de investigación. En términos generales, Brasil es el país que mayor gasto realiza en investigación, seguido de México, Argentina y Chile, aunque estos últimos poseen un índice de inversión significativamente mucho más bajo (Rodríguez, 2021). Los resultados de este estudio, con excepción de México, muestran consistencia en esta tendencia, lo cual es coherente con lo referido en otros trabajos sobre cómo lo invertido en materia de investigación incide en forma significativa sobre la limitada producción científica desarrollada por las universidades, principalmente públicas, de los países de Latinoamérica y el Caribe (Monar Merchán, 2022).

En segundo lugar, es posible develar algunas dificultades que se podrían estar generando a nivel de prácticas y políticas educativas al respecto en una gran proporción de países del continente. Dentro de los objetivos de la investigación está el contribuir a la generación de conocimiento actualizado que permita el desarrollo y fortalecimiento de acciones y políticas públicas orientadas, en el caso de la educación superior, a la disminución de las brechas de equidad, calidad y segregación que históricamente han caracterizado a ese nivel. La creciente masificación de la educación superior ha contribuido a que una mayor proporción de estudiantes que son las primeras personas en sus familias en ingresar a este nivel y que no poseen padres/madres/cuidadoras(es) profesionales accedan a la educación terciaria; sin embargo, la continua transformación y complejización de las universidades ha contribuido a que el EPG presente mayores desafíos que sus pares en sus trayectorias educativas y, por tanto, en sus posibilidades de graduarse (Flanagan-Bórquez, 2017; Linne, 2018). Si bien la realidad en la región latinoamericana es muy diversa en términos de cobertura, el porcentaje de matrícula en ese territorio alcanza actualmente el 53% (Rodríguez, 2021). Los resultados previamente descritos muestran la gran necesidad de que los países latinoamericanos generen esfuerzos que permitan realizar una mayor cantidad de investigaciones, a fin de estudiar las particularidades de este fenómeno en cada país, por zonas geográficas, etcétera, efectuando (de ser necesario) comparaciones y generando políticas públicas que sean atingentes, relevantes y apropiadas a cada contexto local. Asimismo, uno de los desafíos futuros en este ámbito, lo constituye una mayor colaboración internacional en las investigaciones sobre EPG en la región, ya que un solo artículo, perteneciente a una autora colombiana, estudió participantes de más de un país (Colombia, México y Costa Rica).

Por otra parte, el hallazgo sobre el idioma de publicación de los trabajos confirma investigaciones previas (Guzmán-Valenzuela y Gómez, 2019; Guzmán-Valenzuela, Queupil y Ríos-Jara, 2019; Guzmán-Valenzuela, Gómez-González, Rojas-Murphy Tagle y Lorca-Vyhmeister, 2021) que señalan que la indexación en revistas de mayor prestigio, como WoS y Scopus, condicionan el idioma de escritura de los artículos toda vez que la mayoría de las incluidas en estas colecciones están gestionadas por países ricos del norte global. Así, el inglés es la lengua más presente en los artículos sobre el EPG publicados en WoS, en tanto que el español es preponderante en SciELO. Sin embargo, resulta relevante que el español sea el idioma con

un mayor número de publicaciones, dado que este constituye la lengua dominante en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual contribuye a que el conocimiento generado llegue a una audiencia más amplia y se pueda generar un impacto a nivel de prácticas y políticas educativas.

La mayor parte de la investigación sobre el EPG se hace en los países del cono sur (Chile, Argentina, Brasil) y que en el caso de Chile y Argentina son los que tienen mayores tasas de matrícula de la región (Brunner y Miranda, 2016). Perú, Bolivia y Guatemala, países con alto porcentaje de población indígena, no tienen publicaciones sobre el tema y México tiene solo uno. Considerando las variables sociodemográficas asociadas al EPG (p. ej., mujeres, pertenecientes a grupos étnicos más desfavorecidos, bajo capital económico) se hace necesario incentivar la producción de conocimiento al respecto en los diversos países de la región y, especialmente, en aquellos con mayores índices de matrícula de estudiantes no tradicionales y con una alta proporción de estudiantes de pueblos originarios.

Los resultados de este trabajo muestran, asimismo, que en América Latina se siguen los patrones teóricos del norte global, es decir, de abordar el fenómeno del EPG a través de teorías sociológicas o psicológicas que ponen el énfasis principalmente en las características del individuo y sus barreras como factor determinante de la permanencia y del éxito académico (p. ej., capital cultural). De lo anterior se desliga que existe escasa investigación que busque integrar y estudiar el rol de las instituciones de educación superior en la experiencia del EPG, por lo que resulta necesario generar conocimiento usando marcos teóricos complementarios, que consideren aspectos institucionales y la forma en que su estructura y cultura pueden estar interactuando e influyendo en la inequidad y experiencias educativas de este estudiantado. Por ejemplo, investigar de qué manera las características institucionales, tales como tamaño, selectividad (altamente selectivas *versus* bajamente selectivas), tipo (p. ej., centros de formación técnica *versus* universidades) y heterogeneidad/homogeneidad (p. ej., instituciones heterogéneas en la composición de su alumnado, administrativo y profesores *versus* instituciones mucho más homogéneas respecto de las características de sus integrantes) interactúan e impactan en las trayectorias particulares del EPG. Asimismo, resulta importante desarrollar investigaciones que se alejen de la perspectiva del déficit y se centren en el análisis de las fortalezas del EPG como estudiantes y aprendices, visibilizando sus potencialidades y generando políticas y acciones

desde una perspectiva de apoyo diferente a la usada tradicionalmente y enfocada en la entrega de competencias o herramientas para la asimilación (Ives y Castillo-Montoya, 2020).

Por otro lado, el hecho de que la mayoría de los trabajos latinoamericanos se basan en teorías originadas y producidas en el norte global muestra cómo las y los investigadores emplean usualmente perspectivas externas para analizar las problemáticas actuales y los contextos particulares de sus propios países. Lo anterior da cuenta de un fenómeno relacionado con lo que Santos (2015) nombra como epistemicidio, proceso a través del cual la producción de conocimiento de la periferia, como lo sería Latinoamérica, es invisibilizada en comparación con la producción de los países del norte global. De esta forma, según la geopolítica del conocimiento (Guzmán-Valenzuela y Gómez, 2019; Mignolo, 2011), el carácter hegemónico que adquieren las teorías originadas en esos países cuando se analiza al EPG es el resultado de la destrucción de otras formas de conocimiento, cuya consecuencia es una reducción cognitiva, además de la poca pertinencia de la producción científica sobre el EPG a las realidades y necesidades latinoamericanas.

Asimismo, resulta relevante indicar que el 65% de los artículos tiene como actor participante exclusivamente al estudiantado, es decir, el conocimiento que se ha generado hasta el momento se basa en el análisis de sus características y/o experiencias. No obstante, el fenómeno del EPG debiera ser investigado en forma global y sistémica, considerando a otros actores que resultan clave para el proceso de permanencia y retención en educación superior. En este escenario, se vislumbra como un desafío el poder levantar estudios que consideren las percepciones u opiniones de las familias, docentes, personal administrativo, comunidades de pertenencia, compañeras(os) y amigos(os), entre otras, y considerar los resultados de dichos trabajos para la implementación de políticas públicas.

Finalmente, es importante indicar la relevancia de que investigaciones futuras sobre el EPG cuenten con marcos de conocimiento claros y robustos, que permitan no solo mejorar la comprensión de esta área de estudio, sino también contrastar las teorías existentes, ampliándolas y perfeccionándolas. Varios trabajos no explicitan un modelo teórico que lo sustenta, lo cual dificulta el enriquecimiento de nuevas comprensiones de los objetos de estudio investigados (Guzmán-Valenzuela, 2014) y el análisis de acciones y programas implementados, lo cual constituye un

punto crucial en el avance de políticas públicas orientadas a mejorar la equidad de acceso y permanencia de estudiantes no tradicionales como son los de primera generación.

ANEXO

Artículos analizados

Base	Título	Autores
WoS	Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria	Soto-Hernández, 2016
WoS	"I never thought this could be for me": aspirational capital, identities, and political engagement among first-generation college students in São Paulo	Klein y Carmo, 2019
WoS	Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR	Pataro, 2019
WoS	Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities	Trigos-Carrillo, 2019
WoS	Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education	Webb, 2019
Scopus	Faculty members representations of first-years students in Chile	Precht, Silva-Peña, Valenzuela y Muñoz, 2018
Scopus	Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos	Flanagan-Bórquez, 2017
Scopus	Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies	Adrogué y García de Fanelli, 2018
Scopus	First-generation students (F-GEN) in Brazilian higher education	Felicetti, Morosini y Cabrera, 2019
Scopus	Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios	Guzmán Gómez, 2017
WoS	Estudantes de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS – 2013	Morosini y Felicetti, 2019

(CONTINÚA)

Base	Título	Autores
SciELO	Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación	Barraza López y González, 2016
SciELO	Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy	Segovia González y Flanagan-Bórquez, 2019
SciELO	Segmentación y exclusión en Chile: El caso de los Jóvenes Primera Generación en Educación Superior	Jarpa-Arriagada y Rodríguez-Garcés, 2017
SciELO	Entre la salida laboral y la realización personal: una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias	Colabella y Vargas, 2015
SciELO	La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile	López Cárdenas, Mella Luna y Cáceres Valenzuela, 2018
SciELO	El Deseo de Ser Primera Generación Universitaria. Ingreso y Graduación en Jóvenes de Sectores Populares	Linne, 2018
Scopus	Zona de promesas. Primera generación de estudiantado universitario de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2008-2015)	Martínez y Morabes, 2020
SciELO	Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales	Ghiardo Soto y Dávila León (2020)

Fuente: elaboración propia.

Notas

¹ Para efectos de este estudio, se entiende por autor(a) latinoamericano a investigadores asociados a una o más de una institución ubicada geográficamente en algún país de la región. Los países incluidos en la búsqueda fueron Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

² WoS Core Collection está compuesta por Arts y Humanities Citation Index (A y HCI),

Science Citation Index Expanded (SCI-EXPANDED), Social Sciences Citation Index (SSCI) y por Emerging Sources Citation Index (ESCI). Este último índice no fue contemplado en la búsqueda de artículos de este estudio.

³ La decisión de realizar la búsqueda de artículos en este rango de años estuvo basada en el hecho de que al momento de realizarla, SciELO solo permitía descargar artículos desde el año 2002 en adelante. De esta forma, se definió este año como inicio de la búsqueda para permitir la comparación con las otras dos bases de datos.

Referencias

- Adrogué, Cecilia y García de Fanelli, Ana María (2018). “Gaps in persistence under open-access and tuition-free public higher education policies”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 1. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3497>
- Altbach, Philip G. (2016). *Global perspectives on higher education*, Baltimore: JHU Press.
- Altbach, Philip G.; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura E. (2019). *Trends in global higher education: tracking an academic revolution*, París: Unesco.
- Auclair, Rémy; Bélanger, Paul; Doray, Pierre; Gallien, Monic; Groleau, Amélie; Mason, Lucia y Mercier, Pierre (2008). *Transitions — Research Paper 2 — First-generation students: A promising concept?*, Millennium Research Series, núm. 39, Montreal: The Canada Millennium Scholarship Foundation, pp. 1-50.
- Barraza López, René y González A., Mauricio (2016). “Rendimiento académico y autopercepción de inteligencias múltiples e inteligencia emocional en universitarios de primera generación”, *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 16, núm. 2, pp. 1-23.
- Beattie, Irene R (2018). “Sociological perspectives on first-generation college students”, en B. Schneider (ed.), *Handbook of the sociology of education in the 21st Century, handbooks of sociology and social research*, Springer: Cham, pp. 171-191.
- Benavides, Martín; León, Juan; Haag, Frida y Cueva, Selene (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*, documento de investigación 78, Lima: GRADE.
- Bernasconi, Andrés y Celis, Sergio (2017). “Higher education reforms: Latin America in comparative perspective”, *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 67, julio, pp. 1-12. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Bourdieu, Pierre (2011). “The forms of capital”, en A. R. Sadovnik (ed.), *Sociology of education: A critical reader*, 2ª ed., Nueva York: Routledge, pp. 83-95.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1998). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Ciudad de México: Fontamara.
- Brunner, José Joaquín y Miranda, Daniel (eds.) (2016). *Educación superior en Iberoamérica. Informe 2016*, Santiago, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Bryan, Elizabeth y Simmons, Leigh Ann (2009). “Family involvement: Impacts on post-secondary educational success for first-generation Appalachian college students”, *Journal of College Student Development*, vol. 50, núm. 4, pp. 391-406.
- Castillo, Jorge y Cabezas, Gustavo (2010). “Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa”, *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76. <https://doi.org/10.31619/caledu.n32.151>
- Cataldi, Emily Forrest; Bennett, Christopher T. y Chen, Xianglei (2018). *First-generation students: College access, persistence, and post-bachelor's outcomes*, Washington, D.C.: National Center for Education Statistics. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580935.pdf> (consultado: 15 de febrero de 2020).
- Colabella, Laura y Vargas, Patricia (2015). “Entre la salida laboral y la realización personal: una interpretación etnográfica de la vida universitaria en sectores populares a partir del Mozart de Norbert Elias”, *Revista del Museo de Antropología*, vol. 8, núm. 2, pp. 209-216. <https://doi.org/10.31048/1852.4826.v8.n2.13236>

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2010). “La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: situación y desafíos en América Latina”, *Panorama social en América Latina*, Santiago, Chile: Naciones Unidas-Comisión Económica para América Latina y el Caribe pp. 85-136. Disponible en: http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1236/S2011800_es.pdf;jsessionid=8E4395B157D4060D4FD6B483BE25620B?sequence=4 (consultado: 15 de febrero de 2017).
- Chen, Xiangley y Carroll, C. Dennis (2005). *First-generation students in postsecondary education: A look at their college transcripts*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education-National Center for Education Statistics-U.S. Government Printing Office. Disponible en: <https://vtechworks.lib.vt.edu/bitstream/handle/10919/84052/FirstGenerationStudents.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado: 17 de abril de 2020).
- Choy, Susan (2001). *Students whose parents did not go to college: Postsecondary access, persistence, and attainment*, Washington, D.C.: U.S. Department of Education-National Center for Education Statistics-Office of Educational Research and Improvement. Disponible en: <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001126.pdf> (consultado: 15 de mayo de 2020).
- Davis, Jeff (2010). *The first-generation student experience: implications for campus practice and strategies for improving persistence and success*, Sterling: Stylus Publishing.
- Dumais, Susan A. y Ward, Aaryn (2010). “Cultural capital and first-generation college success”, *Poetics*, vol. 38, núm. 3, pp. 245-265.
- Engle, Jennifer (2010). “Postsecondary access and success for first-generation college students”, *American Academic*, vol. 3, núm. 1, pp- 25-48.
- Felicetti, Vera Lucía; Morosini, Marilia Costa y Cabrera, Alberto F. (2019). “First-generation students (F-GEN) in Brazilian higher education”, *Cadernos de Pesquisa*, vol. 49, núm. 173, pp. 28-43. <https://doi.org/10.1590/198053146481>
- Ferreira, María Marta; Avitabile, Ciro; Botero Álvarez, Javier; Haimovich Paz, Francisco y Urzúa, Sergio (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*, Washington, D.C: Banco Mundial.
- Flanagan-Bórquez, Andrea (2017). “Experiencias de estudiantes de primera generación en universidades chilenas: realidades y desafíos”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 183, julio, pp. 87-104. <http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.003>
- Garriott, Patton; Flores, Lisa Y. y Martens, Matthew P. (2013). “Predicting the math/science career goals of low-income prospective first-generation college students”, *Journal of Counseling Psychology*, vol. 60, núm. 2, marzo, pp. 200-209. <https://doi.org/10.1037/a0032074>
- Ghiardo Soto, Felipe y Dávila León, Óscar (2020). “Educación superior y estructura social en Chile: aproximaciones desde tres grupos generacionales”, *Ultima Década*, vol. 28, núm. 53, agosto, pp. 40-77. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362020000100040>
- Guerrero-Valenzuela, Macarena; Rivero-González, Gabriel; Salvo-Contreras, Andrés; Varas-Aguilera, Pilar; Vera-Ponce, Danitza y Flanagan-Bórquez, Andrea (2022). “Estudio exploratorio sobre las experiencias de estudiantes universitarios de primera generación

- y su valoración de Programas de Acción Afirmativa”, *Praxis Educativa*, vol. 26, núm. 2, pp. 1-26. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260208>
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). “Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 71-87. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina (2014). “Polos epistemológicos: uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación”, *Magis*, vol. 7, núm. 14, pp. 15-28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina (2017). “Tendencias globales en educación superior y su impacto en América Latina: desafíos pendientes”, *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 15-32.
- Guzmán-Valenzuela, Carolina y Gómez, Carolina (2019). “Advancing a knowledge ecology: changing patterns of higher education studies in Latin America”, *Higher Education*, núm. 77, pp. 115-133. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0264-z>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina; Queupil, Juan Pablo y Ríos-Jara, Héctor (2019). “Global and peripheral identities in the production of knowledge on higher education reforms: The Latin American case”, *High Education Policy*, vol. 34, pp. 321-343. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00134-4>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina; Rojas-Murphy Tagle, Andrés y Gómez-González, Carolina (2020). “Polifonía epistémica de la investigación sobre las experiencias estudiantiles: el caso latinoamericano”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 28, núm. 96, junio, pp. 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4919>
- Guzmán-Valenzuela, Carolina; Gómez-González, Carolina; Rojas-Murphy Tagle, Andrés y Lorca-Vyhmeister, Alejandro (2021). “Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning?”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, vol. 18, art. 23, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Hodge, Alexa y Mellin, Elizabeth (2010). “First-generation college students: The influence of family on college experience”, *The Penn State McNair Journal*, vol. 17, verano, pp. 120-134.
- Ishitani, Terry (2003). “A longitudinal approach to assessing attrition behavior among first-generation students: Time-varying effects of pre-college characteristic”, *Research in Higher Education*, vol. 48, núm. 4, pp. 403-434.
- Ives, Jillian y Castillo-Montoya, Milagros (2020). “First-generation college students as academic learners: A systematic review”, *Review of Educational Research*, vol. 90, núm. 2, pp. 139-178. <https://doi.org/10.3102/0034654319899707>
- Jarpa-Arriagada, Carmen Gloria y Rodríguez-Garcés, Carlos (2017). “Segmentación y exclusión en Chile: el caso de los jóvenes primera generación en educación superior”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 15, núm. 1, pp. 327-343. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1512028032016>
- Jenkins, Anthony L.; Miyazaki, Yasuo y Janosik, Steven (2009). “Predictors that distinguish first-generation college students from non-first generation college student”, *Journal of Multicultural, Gender and Minority Studies*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-9.

- King, Sharron; McCann, Ben y Luzeckyj, Ann (2019). "Health and wellbeing", en S. King, A. Luzeckyj y B. McCann (eds.), *The experience of being first in family at university: pioneers in higher education*, Singapur: Springer, pp. 75-87.
- Klein, Charles y Carmo, Milena M. (2019). "I never thought this could be for me': aspirational capital, identities, and political engagement among first-generation college students in São Paulo", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 28, núms. 3-4, pp. 259-278. <http://doi.org/10.1080/09620214.2019.1626261>
- LeBouef, Samantha y Dworkin, Jodi (2021). "First-generation college students and family support: A critical review of empirical research literature", *Education Sciences*, vol. 11, núm. 6, pp. 2-21. <https://doi.org/10.3390/educsci11060294>
- Levinson, Bradley (2011). "Symbolic domination and the reproduction of inequality", en B. A. U. Levinson, J. P. K. Gross, C. Hanks, J. Heimer Dadds, K. D. Kumasi, J. Link y D. Metro-Roland (eds.), *Beyond critique. Exploring critical social theories and education*, Londres: Routledge, pp. 113-138.
- Linne, Joaquín (2018). "El deseo de ser primera generación universitaria. Ingreso y graduación en jóvenes de sectores populares", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 12, núm. 1, pp. 129-147. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100129>
- Lohfink, Mandy y Paulsen, Michael (2005). "Comparing the determinants of persistence for first-generation and continuing-generation student", *Journal of College Student Development*, vol. 46, núm. 4, pp. 409-428. <https://doi.org/10.1353/csd.2005.0040>
- Longwell-Grice, Rob; Zervas Adsitt, Nicole; Mullins, Kathleen y Serrata, William (2016). "The first ones: Three studies on first-generation college student", *NACADA Journal*, vol. 36, núm. 2, pp. 34-46. <https://doi.org/10.12930/NACADA-13-028>
- López Cárdenas, Irina; Mella Luna, Julio y Cáceres Valenzuela, Gabriela (2018). "La universidad como ruptura en la trayectoria educativa: experiencias de transición de estudiantes egresados de Enseñanza Media Técnico Profesional que ingresan al Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile", *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 3, pp. 271-288.
- Lowery-Hart, Russell y Pacheco, George (2011). "Understanding the first-generation student experience in higher education through a relational dialectic perspective", *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 2011, núm. 127, pp. 55-68. <https://doi.org/10.1002/tl.457>
- Luzeckyj, Ann; King, Sharron y McCann, Ben (2019). "The importance of considering first in family students", en S. King, A. Luzeckyj y B. McCann (eds.), *The experience of being first in family at university: Pioneers in higher education*, Singapur: Springer, pp. 1-21.
- Martínez, Darío Gabriel y Morabes, Paula (2020). "Zona de promesas. Primera generación de estudiantado universitario de la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2008-2015)", *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm.3, pp. 552-570.
- Mignolo, Walter (2011). *The darker side of Western modernity*, Durham: Duke University Press Books.

- Miguel, Sandra (2011). “Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, Redalyc y Scopus”, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 34, núm. 2, pp. 187-198.
- Monar Merchán, Carlos (2022). “Análisis crítico de presupuesto público (gasto) para la investigación y desarrollo en América Latina y el Caribe”, *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, núm. extra, pp. 108-123. <http://doi.org/10.5281/zenodo.6551042>
- Morosini, Marilía y Felicetti, Vera Lucia (2019). “Estudantes de primeira geração (P-Ger) na educação superior brasileira: analisando os dados da PNS - 2013”, *Educar em Revista*, vol. 35, núm. 75, pp. 103-120. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66841>
- Munizaga Mellado, Felipe; Rojas-Murphy Tagle, Andrés y Leal De Calisto, Rodrigo (2019). “Variables individuales, sociodemográficas e institucionales asociadas a la retención de estudiantes de primer año del Programa Académico de Bachillerato de la Universidad de Chile”, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 152, diciembre, pp. 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4190>
- Pascarella, Ernest; Pierson, Christopher T.; Wolniak, Gregory C. y Terenzini, Patrick T. (2004). “First-generation college students: Additional evidence on college experiences and outcomes”, *The Journal of Higher Education*, vol. 75, núm. 3, pp. 249-284. <https://doi.org/10.1080/00221546.2004.11772256>
- Pataro, Ricardo (2019). “Democratização da universidade pública e estudantes de primeira geração na UNESPAR”, *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 14, núm. 29, pp. 71-95.
- Pelco, Lynn E.; Ball, Christopher T. y Lockeman, Kelly S. (2014). “Student growth from service-learning: A comparison of first-generation and non-first-generation college students”, *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, vol. 18, núm. 2, pp. 49-66.
- Precht, Andrea; Silva-Peña, Ilich; Valenzuela, Jorge y Muñoz, Carla (2018). “Faculty members representations of first-years students in Chile”, *Espacios*, vol. 39, núm. 46, pp. 1-11.
- Rodríguez, Emilio (2021). “Educación universitaria pública, desafíos para América Latina”, ponencia presentada en el 7° Congreso de las Américas sobre Educación Internacional, Chile, 18 de octubre.
- Saathoff, Stacy (2015). “Funds of knowledge and community cultural wealth: Exploring how pre-service teachers can work effectively with Mexican and Mexican American students”, *Critical Questions in Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 30-40.
- Santos, Boaventura de Sousa (2015). *Epistemologies of the south: Justice against epistemicide*, Londres: Routledge.
- Segovia González, Francisca y Flanagan-Bórquez, Andrea (2019). “Desafíos de ser un estudiante indígena de primera generación en la universidad chilena de hoy”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 82, julio-septiembre, pp. 745-764.
- Soto-Hernández, Valentina (2016). “Estudiantes de primera generación en Chile: una aproximación cualitativa a la experiencia universitaria”, *Revista Complutense de*

- Educación*, vol. 27, núm. 3, pp. 1157-1173. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47562
- Stuber, Jenny M. (2012). *Inside the college gates. How class and culture matter in higher education*, Plymouth: Lexington Books.
- Terenzini, Patrick T.; Springer, Leonard; Yaeger, Patricia M.; Pascarella, Ernest T. y Nora, Amaury (1996). "First-generation college students: Characteristics, experiences, and cognitive development", *Research in Higher Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-22.
- Tierney, William G. (1999). "Models of minority college-going and retention: Cultural integrity versus cultural suicide", *Journal of Negro Education*, vol. 68, núm. 1, pp. 80-91.
- Tierney, William G (2000). "Power, identity, and the dilemma of college student departure", en J. M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*, Nashville: Vanderbilt University Press, pp. 213-234.
- Tinto, Vincent (1975). "Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, vol. 45, núm. 1, pp. 89-125.
- Tinto, Vincent (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019). "Community cultural wealth and literacy capital in Latin American communities", *English Teaching: Practice & Critique*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-19. <https://doi.org/10.1108/ETPC-05-2019-0071>
- Vessuri, Hebe; Guédon, Jean Claude y Cetto, Ana María (2014). "Excellence or quality? Impact of the current competition regime on science and scientific publishing in Latin America and its implications for development", *Current Sociology*, vol. 62, núm. 5, pp. 647-665. <https://doi.org/10.1177/0011392113512839>
- Webb, Andrew (2019). "Getting there and staying in: first-generation indigenous students' educational pathways into Chilean higher education", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 32, núm. 5, pp. 529-546. <https://doi.org/10.1080/09518398.2018.1488009>
- Winkle-Wagner, Rachell (2009). *The unchosen me. Race, gender, and identity among black women in college*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Yosso, Tara J. (2005). "Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth", *Race Ethnicity and Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 69-91. <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>

Artículo recibido: 21 de enero de 2022

Dictaminado: 21 de julio de 2022

Segunda versión: 14 de septiembre de 2022

Tercera versión: 28 de septiembre de 2022

Aceptado: 29 de septiembre de 2022

UNA MIRADA A LA SEGREGACIÓN ESCOLAR POR NIVEL SOCIOECONÓMICO EN MÉXICO Y SUS ENTIDADES FEDERATIVAS

RAQUEL GRAÑA / F. JAVIER MURILLO

Resumen:

Esta investigación busca estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y secundaria en México y sus entidades federativas. Para ello, se ha realizado una explotación de los microdatos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en sus ediciones de 2017 y 2018. La segregación se estimó usando los índices de disimilitud, de segregación de Gorard, de raíz cuadrada de Hutchens y de aislamiento. Los resultados, coherentes con investigaciones internacionales, muestran una alta segregación para el conjunto de México, mayor en el estudiantado de familias con menos recursos que en el de familias con más recursos, y superior en educación secundaria que en primaria. Además, se hallaron grandes diferencias entre las entidades federativas, destacando Chiapas y Oaxaca por su alta segregación, y Estado de México y Tlaxcala por un menor índice de segregación.

Abstract:

This research seeks to estimate the magnitude of school segregation by socioeconomic level in Mexico's elementary and secondary schools. For this purpose, microdata from Mexico's National Plan for Learning Assessment (Planea) in 2017 and 2018 has been used. The estimation of segregation was based on dissimilarity indexes, Gorard's segregation index, Hutchens' square root index, and the isolation index. The results, consistent with international research, show high segregation for Mexico as a whole, to a greater degree among students from families with fewer resources, and among secondary students in comparison with elementary school students. In addition, major differences were found among states, with Chiapas and Oaxaca showing high segregation, and Estado de Mexico and Tlaxcala, low segregation.

Palabras clave: segregación escolar; igualdad de educación; política educativa; México.

Keywords: school segregation; educational equality; educational policy; Mexico.

Raquel Graña: técnica de investigación de la Cátedra Unesco en Educación para la Justicia Social de la Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, España. CE: raquel.granna@uam.es / <https://orcid.org/0000-0002-4223-8354>

F. Javier Murillo: profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Madrid, España. CE: javier.murillo@uam.es / <https://orcid.org/0000-0002-8003-4133>

Introducción

Existe una creciente preocupación en todo el mundo, y especialmente en América Latina, por la segregación escolar por nivel socioeconómico. Y la razón es doble: por un lado, cada vez hay más evidencias de los altos y crecientes índices de este fenómeno que se están dando en muchos países y, por otro, debido a la incidencia de la segregación tanto en el desarrollo del estudiantado como en la construcción de una sociedad justa e inclusiva.

Efectivamente, diversas investigaciones nacionales e internacionales están mostrando que la segregación escolar es muy alta en muchos países de América Latina, y puede ser considerada como la región con uno de los sistemas educativos más segregados del mundo. Y México, según estudios internacionales, es uno de los países con mayor segregación escolar en la región.

La segregación escolar, además, es un tema de especial preocupación, dado que atenta directamente contra el derecho humano de tener una educación de calidad. Así, será imposible que se logre el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Además, este fenómeno tiene un claro impacto negativo en el aprendizaje, expectativas y autoconcepto del estudiantado y supone un claro obstáculo para la generación de actitudes positivas hacia la diversidad, suponiendo una barrera para luchar contra la inclusión y la cohesión social (Murillo y Graña, 2021).

A pesar de todo ello, los únicos estudios disponibles que estiman la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en México proceden del análisis de evaluaciones internacionales tales como las del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) o el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y, por ello, con una muestra pequeña; sin embargo, aún no se han realizado estudios usando datos de evaluaciones nacionales, por lo que el conocimiento del fenómeno es muy superficial.

Esta investigación busca estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en México y sus entidades federativas utilizando datos del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) 2018, para sexto grado de educación primaria, y de 2017, para el tercer grado de educación secundaria (9° curso de educación básica).

Marco teórico

A pesar del gran interés que tiene el estudio de la segregación escolar en la actualidad en todo el mundo, aún no hay una definición consensuada al respecto y, con ello, no hay una única forma comúnmente aceptada de estimar su magnitud. La concepción más habitual es entender la segregación escolar como la distribución desigual de estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales o de sus condiciones. Así, según sean esas características personales o sociales es posible distinguir diversos tipos de segregación escolar: por nivel socioeconómico, por origen nacional, étnico o cultural, por rendimiento previo, según necesidades educativas especiales del estudiantado o, incluso, por género.

Esta definición es la que considera la segregación escolar desde su dimensión de uniformidad y tiene como forma de estimación los índices de disimilitud (ID) (Duncan y Duncan, 1955), de segregación de Gorard (ISG) (Gorard, 2000, 2009), de brecha por centiles (IBpC) (Watson, 2009) o de raíz cuadrada de Hutchens (IH) (Hutchens, 2001, 2004), destacando los más utilizados.

Una visión distinta se tiene si se entiende la segregación escolar como la probabilidad de que un(a) estudiante se encuentre en una escuela con alguien de su mismo grupo (Bell, 1954) o, como lo utiliza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2019) en el informe PISA 2018, como la probabilidad de que un(a) estudiante promedio del grupo minoritario se matricule en escuelas a las que asistan estudiantes del grupo mayoritario. Es lo que se conoce como dimensión de exposición de la segregación. El índice más habitual para estimarlo es el de aislamiento (Lieberman, 1981).

Pero también se podría definir la segregación escolar como la heterogeneidad interescolar y, con ello, la homogeneidad intraescolar. O, dicho de otra forma y para el nivel socioeconómico, como el porcentaje de varianza del nivel socioeconómico de las y los estudiantes explicado por cada escuela. Esto sería lo que mide el índice de inclusión social (IIS) (Murillo, 2016; OECD, 2016).

Quizá esta falta de consenso en su definición, los múltiples tipos de segregación existente según la variable que se considere y la gran cantidad de posibilidades de estimarla hacen que aún no se haya generalizado su uso como un indicador de la equidad de los sistemas educativos.

La investigación sobre segregación escolar nació en Estados Unidos hace más de 65 años para verificar el cumplimiento del llamado Caso Brown, por el cual se declaró inconstitucional la separación de estudiantes en escuelas en función de su color de piel (Reardon y Owens, 2014). Desde ese momento, los diferentes trabajos se apoyaron en los avances del estudio sobre la segregación residencial o espacial, adaptando su metodología. En Europa, el interés por la investigación sobre segregación escolar se origina en la década de 1990, por la masiva llegada de estudiantes migrantes, centrándose en la segregación por origen nacional (Karsten, 2010). Especialmente desde el cambio de siglo, tanto en Estados Unidos como en Europa, el foco de la investigación se ha ido desplazando hacia la segregación escolar por nivel socioeconómico dado el crecimiento de su magnitud y su fuerte impacto en el desarrollo de las y los estudiantes (p. ej., Marcotte y Dalane, 2019; Musterd, Marcińczak, van Ham y Tammaru, 2017; Palardy, 2020).

En América Latina, el interés por el estudio de la segregación escolar tiene apenas 15 años de existencia y se ha centrado sobre todo en la que se da por nivel socioeconómico. Como señala Carrillo (2020:363), “Chile es el país que más ha investigado sobre este tipo de segregación (22 publicaciones). Le siguen Perú (12), Argentina (11), Brasil (4), Colombia (3), Uruguay (2) y Ecuador y República Dominicana (1 publicación cada uno)”. La segregación por origen étnico-cultural y por origen nacional, sin embargo, ha tenido un interés menor por parte de los equipos de investigación. Es probable que la razón tenga que ver con la relación que la indagación de segregación escolar ha tenido en América Latina con la equidad y los grandes desafíos respecto de la desigualdad de oportunidades educativas provocadas por la gran brecha existente en la región según el nivel socioeconómico.

Las causas de la segregación escolar son múltiples, complejas y de carácter estructural; responden a factores tanto educativos como ajenos a la educación, y están íntimamente interrelacionados. Entre las principales causas de este fenómeno se encuentran la segregación residencial y las políticas educativas de fomento de mecanismos de cuasi-mercado escolar. Así, la concentración en barrios de familias de análogas características sociodemográficas es algo muy habitual, lo que genera que estudiantes que asisten a las escuelas localizadas en esos barrios presenten similares características sociodemográficas (Owens, 2020; Monarrez, Brian y Matthew, 2019). Pero también las políticas de fomento de mecanismos de cuasi-mercado

escolar generan una alta segregación a través de la competencia entre escuelas, los mecanismos de selección y discriminación con que operan determinados centros o en el fomento de la privatización de la educación (Bonal y Bellei, 2018; Murillo, Martínez-Garrido y Graña 2020; Krüger, 2019; Verger, Moschetti y Fontdevila, 2020). En el caso de México, la existencia de cuatro modalidades de escolarización posiblemente también esté incidiendo en la segregación escolar (Tapia y Valenti, 2016). Así, la inexistencia de políticas públicas educativas de fomento de la equidad hace que irremediablemente la segregación aumente.

Los resultados de la investigación latinoamericana sobre segregación escolar por nivel socioeconómico han visibilizado grandes desafíos en la equidad de la región. Así, y con la prudencia que da la falta de investigaciones en muchos países, se podría afirmar que América Latina es la región más segregada del mundo. Algún país como Chile, es consciente de ello y ya ha empezado a tomar medidas para solventarlo. En otros, como Argentina, Perú o Uruguay, empieza a haber cierta literatura y tímidamente se está abriendo el tema a ser sujeto de debate público. En otros países, por último, la información es muy escasa y, con ello, hay poca conciencia de la magnitud del problema entre tomadoras(es) de decisiones, profesionales de la educación y hasta entre equipos de investigación, como es el caso de México.

La poca información que se tiene acerca de la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en México procede de estudios internacionales que han utilizado bases de datos de evaluaciones internacionales en las que el país ha participado. Así, para educación primaria, hay información de los trabajos derivados de las evaluaciones del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Unesco y, para educación secundaria, con las explotaciones secundarias de las diferentes ediciones de PISA de la OCDE.

Entre los estudios con datos del TERCE, de 2013, destaca el trabajo de Murillo (2016), quien estimó la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico de los países de América Latina usando los índices de segregación escolar más habituales (de disimilitud, de segregación de Gorard, de raíz cuadrada de Hutchens y de aislamiento) y el menos utilizado de inclusión socioeconómica. Estos índices fueron calculados para tres grupos minoritarios a partir de la variable nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiantado (ISECF): el 10 y el 25% de las

y los estudiantes con familias de menor ISECF (P10 y C1), y para el 25% de quienes provienen de familias con mayores recursos (C4). El trabajo encontró que, para México, la segregación escolar por nivel socioeconómico usando el índice de disimilitud es de 0.68 para P10, de 0.59 para C1 y de 0.65 para C4; usando el de segregación de Gorard es de 0.62 para P10 y de 0.44 tanto para C1 como para C4; de 0.47, 0.57 y 0.56 para el índice de aislamiento; y, por último, de 0.61 para el de inclusión social.

Otros estudios han estimado la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en varios países entre los que se encuentra México. Uno de los primeros es el de Vazquez (2016). Este autor, utilizando los microdatos de la edición de 2015 de PISA, mide la segregación escolar a partir de cuatro índices con la mediana como criterio para determinar el grupo minoritario. Los resultados indican que México tiene una segregación escolar por nivel socioeconómico de 0.46 para el índice de disimilitud, de 0.21 para el de raíz cuadrada de Hutchens, de 0.31 para el de brecha por centiles y de 0.65 para el de aislamiento.

Resultados similares encuentra Krüger (2019) en un trabajo reciente que aborda la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina utilizando también la base de datos de PISA en su edición de 2015. A diferencia de Vazquez (2016), la autora incluye los índices de disimilitud y de aislamiento con el 25% del estudiantado con familias de menor y mayor nivel socioeconómico y cultural (C1 y C4) como grupos minoritarios. Al observar en detalle los puntajes de los índices se encuentra que, para el conjunto de México, el 25% del estudiantado con familias de menor nivel socioeconómico el índice de disimilitud es de 0.52, solo superado por Perú, y para el 25% del de familias de mayor nivel socioeconómico es de 0.47. Para el índice de aislamiento, los resultados son de 0.41 para el C1 y de 0.44 para el C4.

Una investigación más que usa los datos de PISA en su versión de 2015 es la de Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020). Estos investigadores estiman la segregación utilizando el índice de disimilitud y el de raíz cuadrada de Hutchens para el 20% del estudiantado con familias de menor nivel socioeconómico (P20), para el 80% del proveniente de familias de mayor nivel socioeconómico (P80) y con la mediana (P50) como criterios para la elección del grupo minoritario. Los resultados obtenidos con el índice de disimilitud son de 0.55 para el P20, de 0.46 para el P50 y de 0.50 para el P80, y con el de raíz cuadrada de 0.29, 0.21 y 0.25 para P20, P50 y P80, respectivamente.

Además, la propia OCDE en el segundo volumen del informe PISA, en su edición de 2018, presenta una estimación de la segregación escolar de los países participantes (OECD, 2019) mediante dos índices. Por un lado, usando el de inclusión social encuentra que México tiene una segregación de 0.62. Y, por otro, utilizando el de aislamiento (en este caso como índice de exposición normalizada) se muestra que México tiene valores de 0.27 puntos para el 25% del estudiantado con familias de menor nivel socioeconómico y cultural y de 0.29 para el grupo con el 25% de familias con mayor nivel socioeconómico y cultural. La tabla 1 muestra un resumen de las investigaciones referidas.

TABLA 1

Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en México según diferentes estudios internacionales

Investigaciones	Fuente	Criterio	Índices					
			ID	ISG	IH	IA*	IIS	IBpC
Murillo (2016)	TERCE	P10	0.68	0.62		0.47	0.61	
		C1	0.59	0.44		0.57		
		C4	0.65	0.44		0.56		
Vazquez (2016)	PISA 2015	Mediana	0.46		0.21	0.65		0.32
Krüger (2019)	PISA 2015	C1	0.52			0.41		
		C4	0.47			0.44		
Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020)	PISA 2015	P20	0.55		0.29			
		Mediana	0.46		0.21			
		P80	0.50		0.25			
OECD (2019)	PISA 2018	C1				0.27	0.62	
		C4				0.29		

* Murillo (2016), Vazquez (2016) y Krüger (2019) usan el índice de Aislamiento de Lieberman (probabilidad de que un estudiante de un grupo minoritario se encuentre con alguien de su mismo grupo), mientras que la OECD (2019) utiliza el índice de aislamiento como exposición normalizada (probabilidad de que un estudiante promedio del grupo minoritario se matricule en escuelas que asistan estudiantes del grupo mayoritario), de ahí la diferencia de resultados.

Nota: ID: índice de disimilitud; ISG: índice de segregación de Gorard; IH: índice de raíz cuadrada de Hutchens; IA: índice de aislamiento; IIS: índice de inclusión social; IBpC: índice brecha por centiles; P: percentil; C: cuartil.

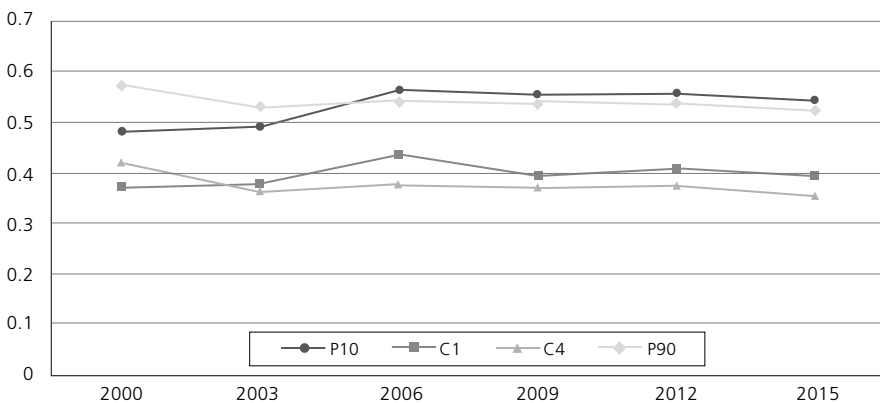
Fuente: elaboración propia.

En conclusión, los diferentes estudios que estiman la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico sitúan a México como uno de los países más segregados de América Latina y del mundo, en un grado especialmente alto para el estudiantado de familias con menor nivel socioeconómico y cultural.

Algunos de los trabajos antes señalados hacen una *mirada evolutiva* a la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en la región. Todos usando las seis ediciones de PISA desde 2000 a 2015, pero cada uno de ellos utilizando diferentes índices. Así Murillo, Duk y Martínez-Garrido (2018), usando el de segregación de Gorard, encuentran que la segregación escolar en México ha aumentado para el estudiantado con familias de menor nivel socioeconómico y ha bajado para el de mayor nivel (figura 1). Análogos resultados encuentran Krüger (2019) y Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020), pero usando diferentes índices y grupos minoritarios. Krüger (2019) utiliza el de aislamiento para C1 y C4, mientras que Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020), el de disimilitud y el de raíz cuadrada de Hutchens, para el P20, la mediana y el P80.

FIGURA 1

Evolución de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en México. ISG para P10, C1, C4 y P90 como grupos minoritarios



Fuente: extraído de Murillo, Duk y Martínez-Garrido (2018:171) que usan datos de PISA 2000 a 2015.

En definitiva, el estudio de la magnitud de la segregación escolar en México se ha abordado hasta el momento utilizando bases de datos internacionales;

lo que si bien permite una primera aproximación a esta situación, no ofrece la posibilidad de profundizar en su análisis. Por ejemplo, con estos datos no se podrían elaborar los perfiles de segregación, tampoco hacer una mirada conjunta de la segregación en educación primaria y secundaria, ni estimar la segregación por entidades federativas, entre otras. Además, en el caso de educación primaria los datos disponibles proceden de la Tercera Evaluación de la Calidad de la Educación recogidos hace más de nueve años por la Unesco.

Con esta investigación se pretende estimar la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y secundaria en México y en sus entidades federativas.

Método

Para alcanzar el objetivo se realizó una explotación de los microdatos de las dos últimas bases de datos disponibles con información de estudiantes mexicanos y su contexto socioeconómico: por un lado, del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en su edición de 2018 para sexto curso de educación primaria y, por otro, de Planea 2017 para el tercero de educación secundaria (novenno curso de educación básica).

Planea se inició en 2015 para conocer el logro del dominio de un conjunto de aprendizajes esenciales en diferentes momentos de la educación obligatoria, con datos del contexto que contribuyeran a explicar los resultados y, con ello, a tomar medidas para la mejora de la educación mexicana (INEE, 2018). En su última edición, en 2018, Planea evaluó a las y los estudiantes de sexto grado de primaria en el ciclo escolar 2017/18 en Lenguaje y comunicación, Matemáticas, Formación cívica y ética y Expresión escrita. En total, se alcanzó una muestra de 104,973 estudiantes de 3,573 escuelas. La última evaluación donde se obtuvieron datos de educación secundaria fue en la edición de 2017 de Planea. En este caso, la muestra fue 131,662 estudiantes de tercero de secundaria de 3,398 escuelas, evaluados en Lenguaje y comunicación y Matemáticas. En ambos casos la muestra fue diseñada para obtener resultados representativos a nivel nacional, por tipo de escuela y por entidad federativa con un margen de error máximo del 10% de la desviación estándar de la variable de logro para la entidad federativa. Dado que no hay valores perdidos en la variable usada como criterio en esta investigación, la escala de recursos familiares asociados al bienestar (RFAB), la muestra de

este trabajo coincide con la aportada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

De esta forma, la muestra de este estudio está compuesta por 236,635 estudiantes escolarizadas(os) en 6,971 escuelas situadas en alguna de las 32 entidades federativas que conforman México. El 44.4% corresponde a sexto grado de educación primaria y el 65.6% restante a tercero de secundaria. La distribución por entidades federativas se muestra en la tabla 2.

TABLA 2

Muestra del estudio

	6° de educación primaria			3° de educación secundaria		
	<i>Estudiantes</i>	<i>Escuelas</i>	<i>RFAB medio</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Escuelas</i>	<i>RFAB medio</i>
Aguascalientes	3 937	97	52.84	3 800	93	53.07
Baja California	4 126	103	52.74	5 970	120	53.99
Baja California Sur	2 994	92	51.51	2 778	78	52.65
Campeche	2 483	104	48.41	2 781	85	47.53
Coahuila	3 605	108	52.52	5 448	104	53.97
Colima	2 714	92	52.41	2 631	66	52.09
Chiapas	698	93	41.57	2 855	112	42.78
Chihuahua	3 663	120	51.83	3 502	106	52.78
Cd. de México	4 826	105	55.64	6 651	123	56.01
Durango	2 536	129	49.80	2 970	112	49.25
Guanajuato	3 557	113	51.85	5 239	120	50.93
Guerrero	2 858	131	44.70	3 948	129	42.09
Hidalgo	3 279	128	49.73	4 240	119	48.27
Jalisco	4 187	122	52.12	5 953	138	52.33
Edo. de México	6 218	146	51.80	10 428	195	50.64
Michoacán	1 009	46	53.38	1 080	44	52.69
Morelos	3 770	122	51.39	4 105	100	51.58

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

	6° de educación primaria			3° de educación secundaria		
	<i>Estudiantes</i>	<i>Escuelas</i>	<i>RFAB medio</i>	<i>Estudiantes</i>	<i>Escuelas</i>	<i>RFAB medio</i>
Nayarit	2 755	118	49.54	2 728	94	49.27
Nuevo León	4 516	115	52.59	5 741	114	54.12
Oaxaca	463	65	42.87	591	42	46.67
Puebla	4 411	133	48.71	4 990	120	47.68
Querétaro	3 762	115	52.04	4 447	99	51.82
Quintana Roo	3 281	104	49.71	3 504	96	47.83
San Luis Potosí	2 994	123	49.01	3 547	119	46.44
Sinaloa	3 174	121	49.94	3 867	105	50.71
Sonora	3 693	111	50.81	4 759	120	51.37
Tabasco	3 247	120	47.19	3 743	100	46.39
Tamaulipas	3 412	113	51.00	4 320	106	51.65
Tlaxcala	3 467	97	51.35	3 985	96	50.56
Veracruz	3 133	154	46.29	4 671	126	45.86
Yucatán	3 433	116	48.69	4 096	107	46.73
Zacatecas	2 772	117	52.00	2 294	110	51.03
Total	104 973	3 573	50.78	131 662	3 398	50.43

Nota: RFAB: recursos familiares asociados al bienestar.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Como se acaba de señalar, la variable criterio para estimar la segregación escolar por nivel socioeconómico que se utiliza es la RFAB. Este índice se construyó por el propio INEE con 14 preguntas derivadas del cuestionario de contexto aplicado al estudiantado, las cuales giran en torno a los recursos asociados al bienestar de una familia en relación con: *a)* la proporción de personas en el domicilio por el número de habitaciones; *b)* el número de computadoras, tabletas electrónicas, acceso a internet en el hogar; *c)* el número de televisores o pantallas en su casa y servicio de cable; *d)* el número de focos en el hogar; *e)* si se cuenta la vivienda con: drenaje, agua corriente, refrigerador, estufa de gas, lavadora, horno de microondas, teléfono fijo,

reproductor de vídeo; y f) si la familia cuenta con automóvil o camioneta (INEE, 2019a). Así, esta variable puede ser considerada como un *proxy* del nivel socioeconómico de las familias de las y los estudiantes.

Para aportar una imagen global de la segregación escolar en México se usarán los cuatro índices más habituales: el de disimilitud, el de segregación de Gorard, el de raíz cuadrada de Hutchens y el de aislamiento. Los tres primeros miden la dimensión de uniformidad y el último la de exposición. La razón de esta elección es mostrar las alternativas más habituales para poder comparar estos datos con los de otros estudios similares, pasados o futuros. Matemáticamente, los cuatro índices se formulan así:

Índice de disimilitud (IS)

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{X_{1i}}{X_1} - \frac{X_{2i}}{X_2} \right|$$

Índice de segregación de Gorard (ISG)

$$G = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{X_{1i}}{X_1} - \frac{T_i}{T} \right|$$

Índice de raíz cuadrada de Hutchens (IH)

$$H = 1 - \sum_{i=1}^k \sqrt{\frac{X_{2i}}{X_2} \frac{X_{1i}}{X_1}}$$

Índice de aislamiento (IA)

$$A = \sum_{i=1}^k \frac{X_{1i}}{X_1} \frac{X_{1i}}{T_i}$$

Donde:

- x_{1i} , representa el número de estudiantes del grupo minoritario en la escuela i ,
- x_{2i} , el número de estudiantes del grupo mayoritario en la escuela i ;
- X_1 y X_2 son el número total de estudiantes minoritarios y mayoritarios, respectivamente, en todas las escuelas de México (de la entidad federativa).
- T_i , número total de estudiantes en la escuela i ,
- T , número total de estudiantes en México (o de la entidad federativa).

Para dar una imagen lo más completa posible se estima la segregación con cuatro grupos minoritarios diferentes: con el 10% (P10) y el 25% (C1) de estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico, y con el 25% (C4) y el 10% (P90) de estudiantes de familias con mayor nivel socioeconómico. Para estimar los perfiles de segregación, se calculará el índice de segregación de Gorard para los nueve grupos minoritarios, de P10 a P90. Las limitaciones de estimación de la variable RFAB impiden hacerlo con más precisión. Estas consideraciones de grupos minoritarios se estiman

para el conjunto de México, cuando se trabaja con la nación, y para cada entidad federativa independiente, cuando se analiza este nivel.

También se usa el índice de inclusión socioeconómica (IIS). Este se calcula a través del coeficiente de correlación intraclase (ICC) del modelo multinivel con la variable (RFAB) como variable dependiente en el modelo nulo. Es, como se ha señalado, una estimación del grado de variabilidad del nivel socioeconómico explicado por la escuela. Matemáticamente se expresa de la siguiente forma. Del modelo multinivel:

$$\text{RFAB}_{ij} = \beta_0 + \mu_j + \varepsilon_{ij}$$

Con:

$$[\varepsilon_{ij}] \sim N(0, \Omega_\varepsilon): \Omega_\varepsilon = [\sigma_\varepsilon^2]$$

$$[\mu_j] \sim N(0, \Omega_\mu): \Omega_\mu = [\sigma_\mu^2]$$

A partir de los resultados, se estima el ICC:

$$\rho = \frac{\sigma_\mu^2}{\sigma_\varepsilon^2 + \sigma_\mu^2}$$

Por último, se intentó calcular el índice de brechas por centiles. Sin embargo, no fue posible por las limitaciones de la variable RFAB, que no permitían estimar los percentiles de pertenencia del estudiantado y, con ello, el cálculo del índice.

Resultados

En este apartado se presentan, en primer lugar, los resultados de la estimación de la segregación escolar para el conjunto de México, incluyendo los perfiles de segregación y, en segundo término, un análisis de la segregación en las diferentes entidades federativas.

Magnitud de la segregación escolar

Como se ha señalado anteriormente, con el objetivo de tener una imagen lo más completa, consistente y comparable posible, se ha estimado la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y secundaria con los cinco índices más utilizados y para los cuatro grupos minoritarios elegidos. En la tabla 3 se presentan los resultados.

TABLA 3

Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y en educación secundaria en México

Grado	Grupo minoritario	ID	ISG	IH	IA	ISS
Ed. primaria	P10	0.5470	0.4943	0.3116	0.3551	0.4745
	C1	0.4346	0.3332	0.1973	0.4282	
	C4	0.4330	0.3217	0.1953	0.4418	
	P90	0.4892	0.4327	0.2513	0.3035	
Ed. secundaria	P10	0.6102	0.5467	0.3636	0.3994	0.5506
	C1	0.5166	0.3927	0.2728	0.4937	
	C4	0.5072	0.3694	0.2551	0.5127	
	P90	0.5829	0.5285	0.3279	0.3223	

Nota: ID: índice de disimilitud; ISG: índice de segregación de Gorard; IH: índice de raíz cuadrada de Hutchens; IA: índice de aislamiento; ISS: índice de inclusión social; P: percentil; C: cuartil.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Como se analizará más adelante, estos resultados son similares a los encontrados en los estudios internacionales. Y verifican una muy alta segregación escolar por nivel socioeconómico en México, tanto en educación primaria como en secundaria, y de forma consistente para todos los grupos minoritarios considerados y con todos los índices estimados. De ello, se pueden extraer dos interesantes ideas.

Por un lado, se observa que la segregación escolar en educación secundaria es siempre superior a la existente en primaria. Este hallazgo se verifica para los cuatro grupos minoritarios y por los cuatro índices utilizados. Efectivamente, el promedio de la segregación escolar en educación primaria estimado con el índice de disimilitud es de 0.48 y en secundaria de 0.55, con el de segregación de Gorard de 0.40 y 0.46, con el de raíz cuadrada de Hutchens 0.24 y 0.30 y, por último, con el de aislamiento de 0.38 y de 0.43, respectivamente. Sirva como visión global el índice de inclusión socioeconómica, que es de 0.47 para educación primaria y 0.55 para secundaria. Dado que

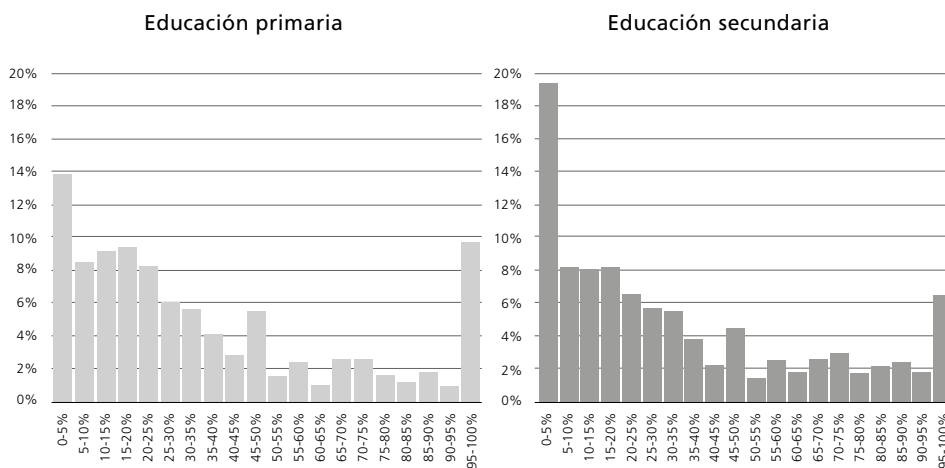
es la primera vez que se estima la segregación con bases de datos y variables de criterio equivalentes, es una información que hasta ahora no se tenía.

Otro hallazgo es que la segregación escolar es superior para el estudiantado de familias con menos recursos que para el de aquellas con más recursos, y eso ocurre tanto en educación primaria como en secundaria. Así, la magnitud de esta segregación escolar para el estudiantado de familias con menos recursos frente a la del grupo de familias con más recursos es, para cada índice, de 0.53 y 0.50 para el de disimilitud, de 0.44 y 0.41 para el de segregación de Gorard, de 0.29 y 0.26 para el de raíz cuadrada de Hutchens y de 0.42 y 0.40 para el de aislamiento, respectivamente. Estos datos son coherentes con los encontrados en los estudios internacionales antes señalados y muestran un sistema educativo especialmente inequitativo para el estudiantado más vulnerable.

Una aproximación gráfica a esta segregación se obtiene mostrando la distribución de escuelas en función del porcentaje de estudiantes del grupo minoritario que hay en ellas. En la figura 2 se muestra para el 25% de estudiantes con familias de menos recursos (C1).

FIGURA 2

Distribución de escuelas de México en función del porcentaje de estudiantes con familias de bajos recursos (C1) en educación primaria y secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Para que no hubiera segregación, la totalidad de las escuelas debería tener un 25% de alumnado del C1. Pero no es así. En el caso de educación primaria, un 13.9% no tiene estudiantes de familias de bajos recursos (menos del 5%), el 15.5% son escuelas con muy alta concentración de alumnado de familias con bajos recursos (más del 75% del total) y el 10.4% pueden ser consideradas como escuelas con alta concentración de estudiantes de familias con bajos recursos (con entre la mitad y el 75% de bajos recursos). Extrapolando al número de escuelas de primaria existentes en el conjunto de México, se puede estar hablando de aproximadamente 14,880 con una muy alta concentración de estudiantes de familias con bajos recursos.

Para educación secundaria, las cifras son incluso más altas: el 18.5% de las escuelas tiene menos de un 5% de estudiantes de bajos recursos, hay un 15.2% con muy alta concentración de alumnado de familias de bajos recursos y un 11.7% de escuelas con alta concentración de este grupo. De esta forma, en México habría, aproximadamente, 6,080 escuelas de secundaria con una muy alta concentración de estudiantado perteneciente a familias de bajos recursos.

Perfiles de segregación

Una mirada complementaria, inédita hasta ahora, que profundiza en el conocimiento de la segregación escolar en México es el análisis de los perfiles de segregación. Dado que el nivel socioeconómico de las familias del estudiantado es una variable continua, es posible calcular la magnitud de la segregación para infinitos grupos minoritarios. De esta forma, se obtiene la segregación escolar como una línea, un perfil.

En la figura 3 se ha representado el perfil de la segregación escolar para educación primaria y secundaria. De su estudio, se pueden extraer algunas ideas. En primer lugar, se observa que la magnitud de la segregación, para ambos niveles, es mayor cuanto más pequeño es el grupo minoritario. Esta situación es la habitual en todos los casos. No hay que olvidar que el índice de segregación de Gorard, el que se está utilizando, representa el porcentaje de estudiantes del grupo minoritario que debe cambiar de la escuela para que no haya segregación; luego, cuanto más pequeño sea el tamaño del grupo minoritario, mayor será ese porcentaje y, con ello, el índice.

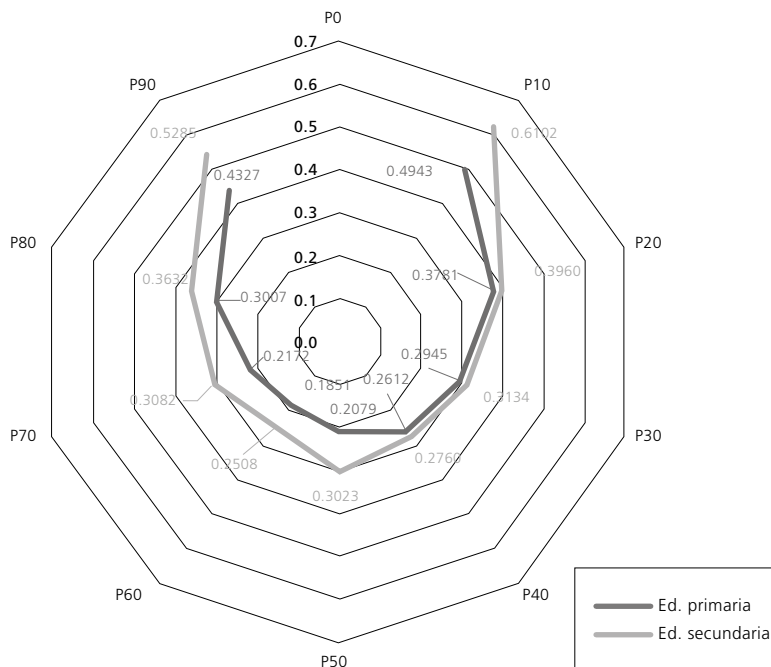
En segundo lugar, la segregación en educación primaria es siempre menor que en secundaria. Entre el percentil 20 (el 20% de estudiantes

con familias de menos nivel socioeconómico) y el 40 las diferencias son mínimas (0.38 y 0.40 para P20; 0.29 y 0.31 para P30; 0.26 y 0.28 para P40), pero en el resto del perfil las diferencias se hacen muy importantes, especialmente en los extremos. Efectivamente para el P10, como se vio, llega a una diferencia de 0.12 puntos.

En tercer lugar, se verifica la idea antes expresada y para ambos niveles de que es mayor la segregación para las y los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico que para quienes provienen de familias de mayor nivel socioeconómico.

FIGURA 3

Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y secundaria en México. ISG



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Segregación escolar en las entidades federativas de México

Una mirada más precisa aún de la segregación escolar en México se obtiene analizando la situación en sus 32 entidades federativas.

Los resultados muestran una muy importante disparidad de una entidad a otra (tabla 4 y figura 4). Así, se observa que los estados sureños de Chiapas y de Oaxaca son los que tienen una mayor segregación escolar, tanto en educación primaria como en secundaria y tanto para el 25% del estudiantado con familias de menos recursos económicos como para el 25% de mayores recursos. A esos estados hay que añadir los de Guerrero y Veracruz en primaria, y de San Luis Potosí y Yucatán en secundaria. En el lado opuesto, están las entidades globalmente menos segregadas: Estado de México, Ciudad de México, Tlaxcala y Aguascalientes.

TABLA 4

Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y en educación secundaria en cada entidad federativa de México. ISG

	Educación primaria		Educación secundaria	
	C1	C4	C1	C4
Aguascalientes	0.2378	0.2847	0.2763	0.4465
Baja California	0.2500	0.2921	0.2817	0.3933
Baja California Sur	0.2463	0.3187	0.3053	0.4037
Campeche	0.3318	0.3585	0.3831	0.4202
Chiapas	0.5410	0.5519	0.3815	0.5267
Chihuahua	0.2739	0.2953	0.2957	0.3988
Ciudad de México	0.2438	0.2864	0.2953	0.3847
Coahuila	0.2631	0.3726	0.3537	0.4452
Colima	0.2605	0.3466	0.3016	0.3651
Durango	0.3347	0.3060	0.3763	0.3797
Guanajuato	0.2905	0.3337	0.2908	0.4120
Guerrero	0.4038	0.4233	0.3830	0.4427
Hidalgo	0.3176	0.2962	0.3755	0.3923
Jalisco	0.2615	0.3171	0.2939	0.3557
Estado de México	0.2280	0.2664	0.2798	0.3060
Michoacán	0.3934	0.3816	0.4204	0.4186
Morelos	0.2561	0.3244	0.2640	0.3741
Nayarit	0.3935	0.3679	0.3786	0.4311
Nuevo León	0.2750	0.3850	0.3348	0.4775
Oaxaca	0.4554	0.5648	0.5365	0.5591
Puebla	0.3670	0.3411	0.3445	0.4414
Querétaro	0.2910	0.3436	0.3456	0.4176

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

	Educación primaria		Educación secundaria	
	C1	C4	C1	C4
Quintana Roo	0.3265	0.3498	0.3671	0.3950
San Luis Potosí	0.3655	0.3451	0.4425	0.4512
Sinaloa	0.2804	0.3156	0.3045	0.3584
Sonora	0.3119	0.3658	0.3755	0.4352
Tabasco	0.2690	0.3466	0.2901	0.3921
Tamaulipas	0.2478	0.3231	0.2928	0.3968
Tlaxcala	0.2322	0.2805	0.2370	0.3180
Veracruz	0.4284	0.3707	0.3918	0.3880
Yucatán	0.3099	0.3428	0.4317	0.4333
Zacatecas	0.2439	0.2984	0.2823	0.3912
Total México	0.3332	0.3217	0.3927	0.3694

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

FIGURA 4

Magnitud promedio de la segregación escolar por nivel socioeconómico en las entidades federativas de México. ISG



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Es especialmente llamativa la existencia de fuertes relaciones en la segregación escolar entre las cuatro magnitudes estimadas –entre los dos niveles estudiados y los dos grupos minoritarios– (tabla 5), con valores que van entre 0.82 y 0.66. De esta forma, es posible hablar de entidades federativas con una mayor segregación escolar en ambos niveles y grupos minoritarios y otras con una segregación más limitada.

TABLA 5

Relaciones entre las diferentes estimaciones de segregación escolar en las entidades federativas de México

		Educación primaria		Educación secundaria	
		C1	C4	C1	C4
Educación primaria	C1	1.00	0.82	0.76	0.66
	C4	0.82	1.00	0.69	0.82
Educación secundaria	C1	0.76	0.69	1.00	0.69
	C4	0.66	0.82	0.69	1.00

Nota: relaciones estimadas con el coeficiente de correlación de Pearson.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

A través de un gráfico de dispersión es posible tener una imagen visual de esta relación. La figura 5 muestra la relación entre la segregación escolar en educación primaria para el 25% del estudiantado de familias con menos recursos (C1) y el 25% de familias con más recursos (C4).

De este gráfico de dispersión también se aprecia una cierta ordenación de las entidades federativas en función de su segregación. Así, ayudados por el análisis de conglomerados jerárquicos y con las cuatro estimaciones de segregación, es posible determinar la existencia de tres grandes grupos de entidades federativas (figura 6):

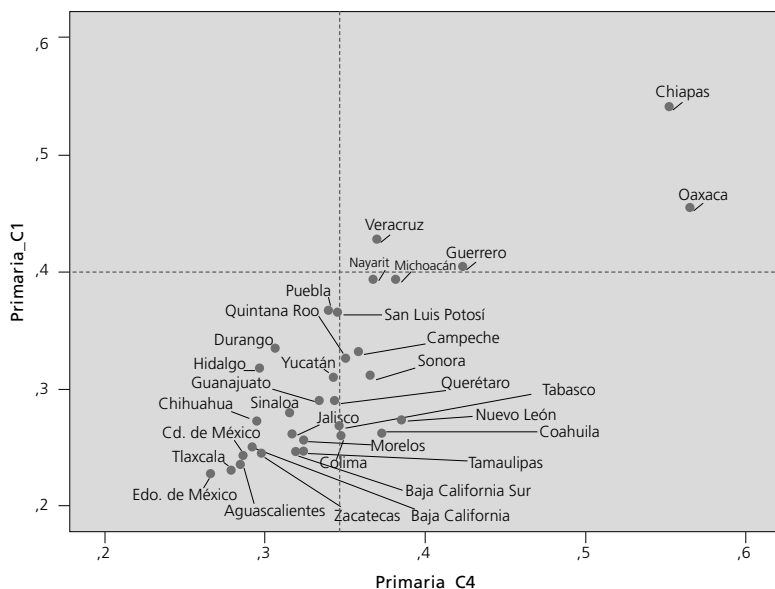
- En primer lugar, Chiapas y Oaxaca, con una segregación muy alta, con valores que las situarían a la cabeza de América Latina y, con ello, del mundo.
- Un segundo grupo donde están las entidades federativas con una segregación alta, pero no tan extrema. Estos estados, ordenados de

mayor segregación escolar promedio a menor son las siguientes: Guerrero, Michoacán, San Luis Potosí, Veracruz, Nayarit, Yucatán, Puebla, Campeche, Sonora, Nuevo León, Quintana Roo, Coahuila, Querétaro, Durango e Hidalgo.

- Un último bloque con una menor segregación: Guanajuato, Tabasco, Baja California Sur, Colima, Chihuahua, Tamaulipas, Sinaloa, Aguascalientes, Jalisco, Morelos, Baja California, Zacatecas, Ciudad de México, México y Tlaxcala.

FIGURA 5

Relación entre la segregación escolar de los y las estudiantes de familias con menos recursos (C1) y con más recursos (C4) en las entidades federativas de México

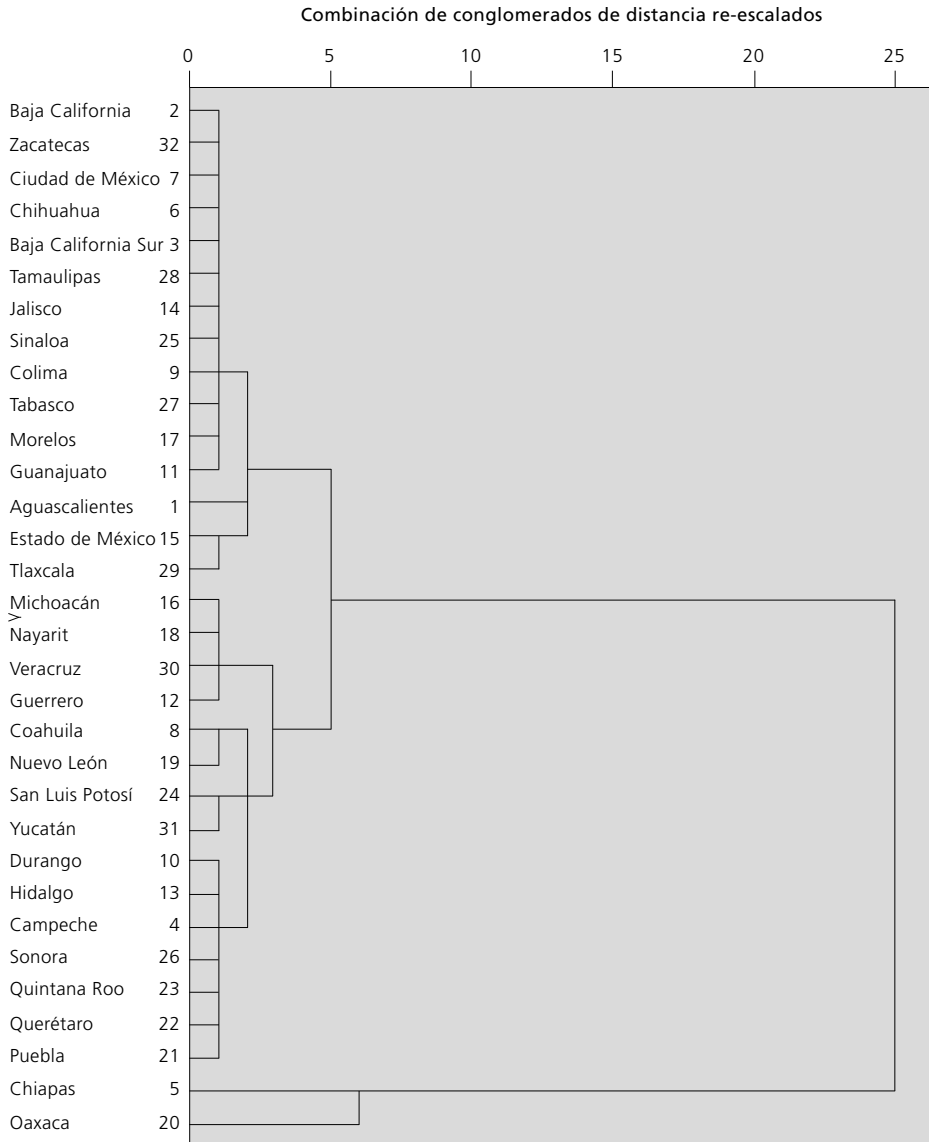


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Una vez más, es posible visualizar la situación de segregación estimando el porcentaje de escuelas con muy alta proporción de estudiantes de familias de bajos recursos (más del 75%) y de alta proporción de ellos (entre el 50 y el 75%). Se ha reflejado en la figura 7 tanto para educación primaria como para secundaria.

FIGURA 6

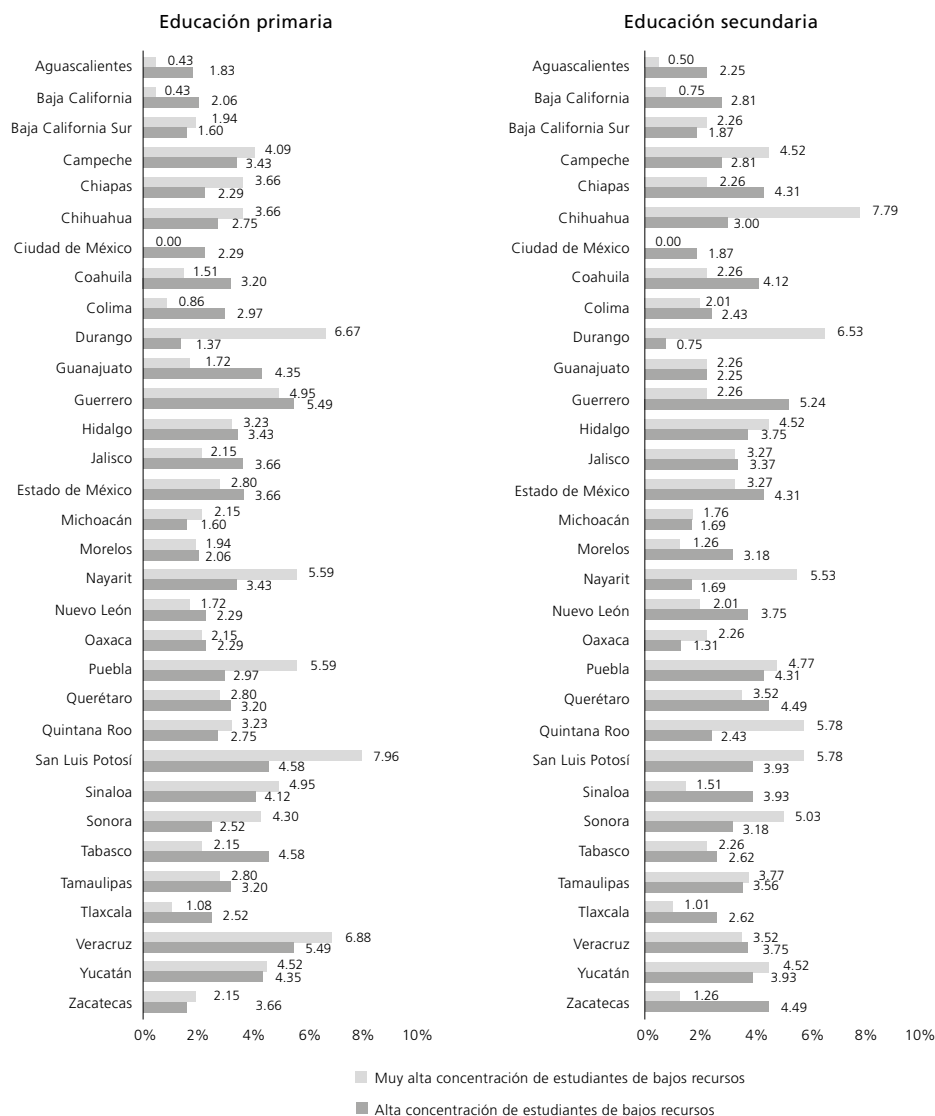
Dendrograma con la clasificación de las entidades federativas de México en función de su segregación escolar por nivel socioeconómico



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

FIGURA 7

Porcentaje de escuelas con muy alta concentración de estudiantes de bajos recursos (más del 75%) y de alta concentración (entre 50 y 75%) por entidades federativas de México



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Los resultados muestran importantes diferencias en función de la entidad federativa. Así, para educación primaria, mientras que en Ciudad de México no hay escuelas de muy alta concentración de estudiantes de familias de bajos recursos y solo el 2.3% tiene una alta concentración, en Veracruz el 6.9% de las escuelas tiene una muy alta concentración de este grupo de estudiantes (lo que significa 645 escuelas) y un 5.5% tiene una alta proporción de estudiantes de familias con menos recursos (aproximadamente 517 escuelas). De esta forma se podría afirmar que en Chiapas hay 304 escuelas de muy alta concentración de estudiantes de familias de bajos recursos, 250 en San Luis Potosí, 259 en Puebla, 219 en Guerrero o 218 en el estado de México. Estas escuelas deben constituirse de atención prioritaria.

Para educación secundaria, hay similitudes y diferencias. De nuevo la Ciudad de México no tiene ninguna escuela con muy alta concentración de estudiantes con familias de bajos recursos y solo el 1.9% de alta concentración. Sin embargo, el porcentaje de escuelas con muy alta concentración de estudiantes de familias de bajos recursos es de 7.8% en Chihuahua, del 6.5% en Durango o del 5.8% en Quintana Roo y en San Luis Potosí. En número de escuelas de muy alta concentración habría 129 en Estado de México, 124 en Veracruz y 116 en Puebla.

Para finalizar, y en un tímido intento de explicar estas diferencias en la segregación escolar entre entidades federativas, se ha buscado la relación de esta segregación encontrada con tres indicadores diferentes: con la riqueza de cada entidad federativa a través del PIB per cápita, con su desigualdad a través del índice de Gini y con la tasa de cobertura neta en educación secundaria. Los resultados (tabla 6) señalan que:

- 1) No hay relación estadísticamente significativa entre la riqueza global de una entidad federativa (medida con el PIB per cápita) y la segregación escolar con ninguno de sus indicadores.
- 2) Hay una fuerte relación entre la desigualdad social en cada entidad federativa y la segregación escolar, especialmente con la segregación para estudiantes de familias de más recursos y en educación secundaria. De tal modo, cuanto más desigual es una entidad, más segregación habrá.
- 3) Hay relación estadísticamente significativa entre la segregación escolar en primaria y la cobertura en educación secundaria, no así con la segre-

gación en primaria. Es decir, cuanta más segregación hay en primaria mayor es número de adolescentes sin escolarizar en secundaria.

TABLA 6

Relaciones entre la segregación escolar por nivel socioeconómico y diversos indicadores de las entidades federativas

		PIB per cápita	Índice de Gini	Tasa neta de cobertura en educación secundaria
Educación primaria	C1	-0.284*	0.412	-0.420
	C4	-0.173*	0.486	-0.433
Educación secundaria	C1	-0.079*	0.430	-0.331*
	C4	-0.029*	0.495	-0.322*

Notas: Relaciones estimadas con el coeficiente de correlación de Pearson. * = No significativo al 0.05.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Esto lleva a pensar, aunque solo sea como hipótesis de trabajo que haya que confirmar en posteriores investigaciones, en dos ideas. Por una parte, que la desigualdad social incide (¿y es causada?) en la segregación escolar, y, por otra, que la segregación en educación primaria incide de forma determinante en el abandono escolar en secundaria...

Discusión

En esta investigación, en primer lugar, se ha calculado la magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria y secundaria en México usando los microdatos de la evaluación nacional Planea, tanto de 2017 como de 2018. Y, además, se ha estimado, por vez primera, el perfil de segregación escolar y se ha obtenido la segregación en cada una de las entidades federativas.

Los resultados encontrados acerca de la magnitud de la segregación escolar para el conjunto de México pueden ser contrastados con las investigaciones internacionales que han incluido a este país entre sus datos. Estos son,

esencialmente, el trabajo de Murillo (2016) para educación primaria, y los trabajos de Vazquez (2016), Krüger (2019), Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020) y de OECD (2019) para educación secundaria.

Para primaria, los datos encontrados por Murillo (2016) usando el TERCE son más altos que los resultados de este estudio. Y lo son para los tres índices que comparten (de disimilitud, de segregación de Gorard y de aislamiento) y en los tres grupos considerados, así como el obtenido del índice de inclusión social.

Para educación secundaria, los resultados de Vazquez (2016), Krüger (2019), Gutiérrez, Jerrim y Torres (2020) y OECD (2019), sin embargo, muestran pocas diferencias con los del presente estudio. Así, por ejemplo, son muy parecidos a los obtenidos por Krüger (2019) en la estimación para el C1 y C4 con los índices de disimilitud o de aislamiento que, al estar calculados con los mismos grupos minoritarios, son directamente comparables. Sin embargo, usando el índice de inclusión, la estimación de la segregación es menor que la estimada por la OECD (2019).

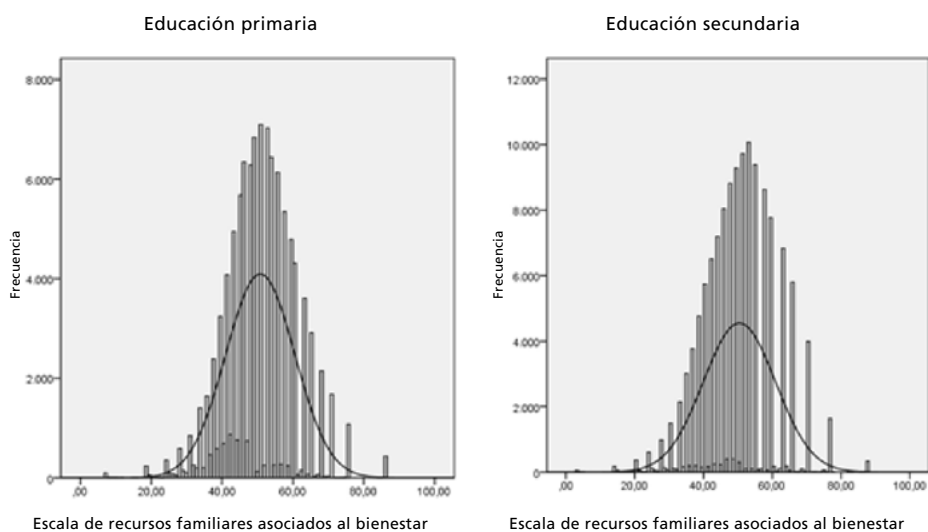
Estas diferencias encontradas podrían deberse a varios factores. El primero y más importante por la variable criterio utilizada que, como demostraron Murillo y Graña (2020), determina los resultados. Así, mientras que este estudio usa la variable recursos familiares asociados al bienestar, centrada exclusivamente en bienes y recursos de la familias, el TERCE, usado por Murillo (2016), emplea el índice de nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante, estimado a partir de los niveles educativos y ocupacionales de los padres y madres, volumen de ingresos económicos familiares, características de la vivienda y disponibilidad de libros en el hogar, y PISA usa el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes (ESCS, *Index of economic, social and cultural status*) a partir del índice socioeconómico internacional de situación laboral (ISEI), el nivel educativo más alto de los padres y madres del estudiante, así como los índices de la riqueza familiar, el de recursos educativos del hogar y el de posesiones relacionadas con la cultura en el domicilio familiar.

Además, como se ha señalado, la variable criterio utilizada (RFAB), esta insuficientemente definida. Efectivamente, su poca variabilidad ha hecho que los perfiles solo se hayan podido estimar para nueve puntos de corte o que, directamente, no se haya podido estimar el índice de brechas por centiles. Esta falta de definición de la variable *proxy* de nivel socioeconómico

mico, sin duda, ha influido en la estimación del índice de inclusión social infraestimándolo. La figura 8 muestra, a través de sendos histogramas, cómo se distribuyen las variables.

FIGURA 8

Distribución de la variable RFAB en primaria y secundaria



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Planea 2017 y 2018.

Además, mientras que los datos de este estudio son de 2017 (secundaria) y 2018 (primaria), los otros tienen datos de 2013 (TERCE, primaria) o de 2015 (PISA, secundaria). Este hecho seguro que ha incidido, aunque menos, en la diferencia de resultados.

En todo caso, con toda probabilidad, la magnitud de la segregación escolar en secundaria está infraestimada. Efectivamente, la tasa neta de cobertura para el conjunto del país en este nivel educativo era de 84.3% en el curso 2017/18 (año de los datos de esta investigación) (INEE, 2019b). Con toda probabilidad más de un millón de adolescentes (1,054,893) que no están escolarizados pertenecen a la población con menos recursos, con lo que su presencia en las aulas haría que la segregación fuera considerablemente más alta.

Los resultados sobre el perfil de segregación no pueden compararse con otros estudios que usan datos mexicanos, pero sí con Colombia, Perú, Re-

pública Dominicana y Uruguay (Murillo y Graña, 2022). De ahí se extrae que la segregación escolar en México es especialmente alta para estudiantes de familias con menos recursos, lo que le define un perfil muy diferente al encontrado en otros países.

La estimación de la segregación escolar para cada una de las entidades federativas es inédita hasta el momento, por lo que no tiene con qué ser comparada. En todo caso, la amplia variabilidad entre entidades es una situación habitual en otros estudios (p. ej., Krüger, McCallum y Volman, 2022).

Conclusiones

Esta investigación ha encontrado que México tiene niveles de segregación escolar por nivel socioeconómico muy altos, uno de los mayores de América Latina. Esto ocurre tanto en educación primaria como secundaria, pero especialmente en esta última. Además, considerando que la tasa de no escolarización en esta etapa llega al 15.7% de toda la población que debería estar escolarizada, seguramente estos niveles están infraestimados, tanto en el presente estudio como en otros antes desarrollados. Por lo que la situación es del todo preocupante.

Además, se ha visto que la segregación es superior para las y los estudiantes con familias de menos recursos que para las que más tienen, lo que incide especialmente en la inequidad del sistema educativo.

El estudio de la segregación escolar en las entidades federativas ha mostrado, en primer lugar, la alta relación tanto entre etapas como entre grupos minoritarios, lo que significa que su situación de segregación es global. Además, ha encontrado muy importantes diferencias, entre ellas, destacando dos entidades por su alta segregación: Oaxaca y Chiapas, y cuya situación las coloca a la cabeza de América Latina y, con ello, quizá del mundo.

Este hecho tiene graves implicaciones a corto, medio y largo plazos para el desarrollo de las y los estudiantes mexicanos, pero también para la construcción de una sociedad más inclusiva y justa.

Efectivamente, la segregación escolar por nivel socioeconómico incide en el aprendizaje del estudiantado y determina las tasas de abandono y repitencia, así como impide una formación en valores en un entorno heterogéneo. Todo ello marca su futuro educativo. Pero también afecta a

las escuelas y sus docentes, que se ven sometidas(os) a una especial presión, afecta a las comunidades y, al final, a la sociedad en su conjunto lo que va generando mayores desigualdades. No parece casualidad que América Latina, la región más desigual del mundo, sea también la que está presentando mayores índices de segregación escolar. Es posible que la desigualdad social favorezca la segregación escolar y que esta refuerce la primera. Es, por tanto, necesario tomar medidas para acabar con este círculo destructivo.

Con ello, es necesario actuar urgentemente en distintos frentes. De esta forma, en primer lugar, es necesario que se tomen medidas de política educativa pública cuya finalidad sea limitar la segregación escolar. Que desde las y los tomadores de decisiones políticas empiecen a considerar la segregación como un tema de especial gravedad es un primer paso y, en segundo lugar, que se comience a tomar medidas. Así ha ocurrido en Chile, España o Estados Unidos que han empezado a actuar. Las grandes diferencias encontradas entre entidades federativas muestran que no es solo tarea de la federación, lo es también de la administración de cada estado y de las locales.

Pero, para ello, se necesita más información, se requieren diagnósticos más detallados, así como estudios que exploren sus causas para el caso concreto de México. Y, aquí, los equipos de investigación desempeñan un papel crucial. Es necesario que este tema se convierta en una línea de estudio que aporte trabajos que ayuden a comprender el fenómeno y a tomar las pertinentes decisiones. La investigación tiene su responsabilidad en esta situación por no denunciar este fenómeno y aportar sus conocimientos para luchar contra ello.

La segregación escolar no es solo tema de política y de investigación, es un tema que afecta a toda la sociedad: a estudiantes y docentes, a familias y comunidades. Es, por tanto, preciso que se les dé información sobre la situación de segregación, sobre las consecuencias y causas y, desde luego que se les escuche y otorgue protagonismo en las acciones. La segregación escolar no es responsabilidad de familias, docentes y escuelas, pero sin estos actores es imposible acabar con ella.

Este trabajo, como no puede ser de otra forma, tiene sus fortalezas y limitaciones, y es importante explicitarlas. En primer lugar, cabe reiterar que es el primer estudio que estima la segregación escolar por nivel

socioeconómico en México con datos nacionales dando una imagen de lo que ocurre en educación primaria y secundaria, y es la primera vez que se calcula el perfil de segregación y la situación de cada una de las 32 entidades federativas. Eso es su primera fortaleza. El uso de cinco índices de segregación con resultados coherentes entre sí, así como la continuidad con trabajos internacionales, refuerza la calidad de los resultados. El uso de Planea, en sus ediciones de 2017 y 2018 (las últimas que se realizaron), con una muy buena muestra y un buen proceso de obtención de datos es otra fortaleza. También el uso de la variable RFAB, aunque, como se ha señalado, no está exenta de problemas de medición.

Las debilidades tienen que ver necesariamente con lo poco profundo del estudio. Efectivamente, apenas es un sencillo trabajo de denuncia que deja más interrogantes que respuestas. Son necesarias más y mejores investigaciones.

Así entre las futuras investigaciones que se derivan de esta investigación se encuentran:

- Investigaciones que aborden las causas de la segregación escolar. Entre ellas su relación con la segregación residencial, el papel de la escuela privada y de las modalidades de escolarización. Así como la posible relación con otros factores como la desigualdad social del país y sus entidades federativas.
- Diagnósticos más finos de la segregación, en diferentes ciudades y entidades federativas y su relación con el contexto rural y urbano.
- Profundizar en los efectos de la segregación en el rendimiento de las y los estudiantes, la deserción, abandono y repitencia, así como en sus implicaciones sociales a medio y largo plazos.

En esta primigenia investigación se ha demostrado que México tiene una muy alta segregación escolar por nivel socioeconómico. Esta situación es claramente insostenible. Si México quiere encarar la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, si quiere tener un sistema educativo más justo y equitativo que contribuya a crear una sociedad más inclusiva y justa, debe de poner como máxima prioridad la lucha contra la segregación escolar.

Referencias

- Bell, Wendell (1954). "A probability model for the measurement of ecological segregation", *Social Forces*, vol. 32, núm. 4, mayo, pp. 357-364. <https://doi.org/10.2307/2574118>
- Bonal, Xavier y Bellei, Christian (eds.). (2018). *Understanding school segregation. Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education*, Londres: Bloomsbury Academic.
- Carrillo, Sandra (2020). "La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga?", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 4, octubre, pp. 345-362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Duncan, Otis y Duncan, Beverly (1955). "A methodological analysis of segregation indexes", *American Sociological Review*, vol. 20, núm. 2, pp. 210-217. <https://doi.org/10.2307/2088328>
- Gorard, Stephen (2000). *Education and social justice*, Cardiff: University of Wales Press.
- Gorard, Stephen (2009). "Does the index of segregation matter? The composition of secondary schools in England since 1996", *British Educational Research Journal*, vol. 35, núm. 4, pp. 639-652. <https://doi.org/10.1080/01411920802642389>
- Gutiérrez, Gabriel; Jerrim, John y Torres, Rodrigo (2020). "School segregation across the world: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?", *The Journal of Economic Inequality*, vol. 18, núm. 2, diciembre, pp. 157-179. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>
- Hutchens, Robert (2001). "Numerical measures of segregation: desirable properties and their implications", *Mathematical Social Sciences*, vol. 42, núm. 1, pp. 13-29. [https://doi.org/10.1016/s0165-4896\(00\)00070-6](https://doi.org/10.1016/s0165-4896(00)00070-6)
- Hutchens, Robert (2004). "One measure of segregation", *International Economic Review*, vol. 45, núm. 2, pp. 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- INEE (2018). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea)*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019a). *Informe de resultados Planea 2017. El aprendizaje de los alumnos de tercero de secundaria en México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Karsten, Sjoerd (2010). "School segregation", en OECD, *Equal opportunities?: The labour market integration on the children of immigrants*, París: OECD Publishing, pp. 193-209. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>
- Krüger, Natalia (2019). "La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina", *Archivos Analíticos de Política Educativa*, vol. 27, núm. 8, enero, pp. 1-35. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

- Krüger, Natalia; McCallum, Axel y Volman, Víctor (2022). “La dimensión federal de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Argentina”, *Perfiles Educativos*, vol. 44, núm. 176, abril-junio, pp. 22-44. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60281>.
- Liebersohn, Stanley (1981). “An asymmetrical approach to segregation”, en C. Peach (ed.), *Ethnic segregation in cities*, Londres: Croom-Helm, pp. 61-83.
- Marcotte, Dave E. y Dalane, Kari (2019). “Socioeconomic segregation and school choice in American public schools”, *Educational Researcher*, vol. 48, núm. 8, pp. 493-503. <https://doi.org/10.3102/0013189X19879714>.
- Monarrez, Tomas; Brian, Kisida y Matthew, Chingos (2019). *When is a school segregated? making sense of segregation 65 years after Brown v. Board of Education*, Research Report, Washington D.C.: Urban Institute.
- Murillo, F. Javier (2016). “Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 14, núm. 4, octubre, pp. 33-60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>.
- Murillo, F. Javier; Duk, Cynthia y Martínez-Garrido, Cynthia (2018). “Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 44, núm. 1, diciembre, pp. 157-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- Murillo, F. Javier; Martínez-Garrido, Cynthia y Graña, Raquel (2020). “Escuelas públicas para pobres, escuelas privadas para ricos: relación entre educación privada y segregación escolar de carácter socio-económico en América Latina”, *Runae*, vol. 5, pp. 11-22.
- Murillo, F. Javier y Graña, Raquel (2020). “¿Segregación escolar por nivel socioeconómico o por nivel de estudios de los padres?”, *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 4, octubre, pp. 9-29. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>.
- Murillo, F. Javier y Graña, Raquel (2021). “Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico: El caso de Uruguay”, *Páginas de Educación*, vol. 14, num. 2, pp. 96-120. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i2.2659>
- Murillo, F. Javier y Graña, Raquel (2022). “Profundizando en la segregación escolar por nivel socioeconómico en América Latina. Un estudio en cuatro países prototípicos”, *Revista Colombiana de Educación*, vol. 1, núm. 84, diciembre, pp. 1-24. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11697>
- Musterd, Sako; Marcińczak, Szymon; Van Ham, Maarten y Tammaru, Tiit (2017). “Socioeconomic segregation in European capital cities. Increasing separation between poor and rich”, *Urban Geography*, vol. 38, núm. 7, pp. 1062-1083. <https://doi.org/10.1080/02723638.2016.1228371>
- OECD (2016). *PISA 2015 Assessment and analytical framework*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264255425-en>
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume II). Where All Students Can Succeed*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

- Owens, Anns (2020). "Unequal opportunity: School and neighborhood segregation in the USA", *Race and Social Problems*, vol. 12, num. 1, pp. 29-41. <https://doi.org/10.1007/s12552-019-09274-z>
- Palardy, Gregory J. (2020). "The impact of socioeconomic segregation in US high schools on achievement, behavior, and attainment and the mediating effects of peers and school practices", en J. Hall, A. Lindorff y P. Sammons (eds.), *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*, Cham: Springer, pp. 287-325. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-44810-3>.
- Reardon, Sean F. y Owens, Ann (2014). "60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation", *Annual Review of Sociology*, vol. 40, junio, pp. 199-218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>.
- Tapia, L. Arturo y Valenti, Giovanna (2016). "Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 32-54.
- Vazquez, Emanuel (2016). "Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes", *Económica*, vol. 62, enero-diciembre, pp. 121-184.
- Verger, Antoni; Moschetti, Mauro y Fontdevila, Clara (2020). "How and why policy design matters: understanding the diverging effects of public-private partnerships in education", *Comparative Education*, vol. 56, núm. 2, pp. 278-303. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1744239>
- Watson, Tara (2009). "Inequality and the measurement of residential segregation by income in American neighbourhoods", *Review of Income and Wealth*, vol. 55, núm. 3, agosto, pp. 820-844. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4991.2009.00346.x>.

Artículo recibido: 29 de abril de 2022

Dictaminado: 14 de octubre de 2022

Segunda versión: 27 de octubre de 2022

Aceptado: 8 de noviembre de 2022

LA VIDA DEL HOSPITAL ES INFELIZ

De la experiencia subjetiva a la construcción de ambientes educativos en la clínica

MARÍA ALEJANDRA SÁNCHEZ-GUZMÁN / ALICIA HAMUI-SUTTON

Resumen:

El objetivo de este artículo es comprender cómo se entretienen las subjetividades de las y los estudiantes en las interacciones que generan ambientes clínicos de aprendizaje en las residencias médicas. Como método se ha utilizado el estudio de caso, resultado de una etnografía clínica, y se han empleado las narrativas para documentar cómo los actores sociales hacen lo que hacen. Los principales resultados indican que la formación médica es un fenómeno de análisis complejo donde hay un entramado institucional y cultural particular marcado por estructuras jerárquicas y relaciones de poder. Las interacciones y experiencias descritas develan la preeminencia de espacios hostiles para el aprendizaje que se entrelazan en el currículum oculto en expresiones de violencia como los chismes, el hostigamiento sexual, el estigma ante las enfermedades mentales y la omisión institucional.

Abstract:

The objective of this article is to understand how students' subjectivities are interwoven in the interactions generated in clinical learning settings in medical residencies. The case study method has been used—the result of clinical ethnography—along with narratives to document how social actors do what they do. The results indicate that medical training is a complex phenomenon with a unique institutional and cultural framework marked by hierarchical structures and power relations. The described interactions and experiences reveal the preeminence of hostile spaces for learning, meshed in a hidden curriculum with expressions of violence like gossip, sexual harassment, the stigma of mental illness, and institutional omissions.

Palabras clave: aprendizaje; estudiantes; medicina; violencia de género; salud mental; estudio de caso.

Keywords: learning; students; medicine; gender violence; mental health; case study.

María Alejandra Sánchez-Guzmán: investigadora del Instituto Nacional de Neurología y Neurocirugía, Manuel Velasco Suárez, Ciudad de México, México. CE: alesanguz@yahoo.com.mx / <https://orcid.org/0000-0001-6625-8010>

Alicia Hamui-Sutton: investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Medicina, Ciudad de México, México. CE: lizhamui@hotmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-3190-4470> (autora de correspondencia).

Introducción

Las y los residentes en las distintas especialidades médicas transitan por contextos intersubjetivos en espacios clínicos donde se co-construye su identidad profesional. El estudiantado en formación se ubica en el centro de la atención médica y constituye un recurso humano fundamental para el funcionamiento del hospital. Su figura se caracteriza por ser simultáneamente trabajador(a)-estudiante-educador(a), por interactuar en un sistema estructurado con rígidas jerarquías que cambian conforme los años avanzan. En el entramado formal e informal de las instituciones se combina lo académico, lo asistencial y lo administrativo y está atravesado por órdenes de género particulares. Esta articulación no está exenta de tensiones y en ocasiones se enfatiza algún aspecto de sus múltiples roles según convenga a los intereses de la situación y de las personas involucradas. El número de años cursados determina la posición que ocupa el o la residente, quienes menor jerarquía comparten el rol temporal de ser aprendices, de buscar la retroalimentación y el apoyo de quienes tienen mayor grado, las relaciones jerárquicas entre hombres y mujeres, etcétera. Con frecuencia, la estructura jerárquica da lugar a relaciones de poder que pueden traducirse en prácticas abusivas hacia las personas que se ubican en menor nivel (Lempp y Seale, 2004).

La formación de residentes tiene lugar en instituciones hospitalarias, donde se realizan actividades iterativas en franjas interaccionales que denominamos “la clínica”. La clínica no únicamente es un espacio físico que alude a las instalaciones de una unidad de atención médica, se entiende como un orden social y discursivo con un objetivo preciso, abordar la enfermedad y modificarla.

[El] campo médico es el conjunto de instituciones y actores de la salud que, ubicados en diferentes posiciones, mantienen entre sí relaciones de fuerza orientadas a conservar, adquirir o transformar esa forma de capital específico que consiste en la capacidad de imponer los esquemas dominantes de definición, percepción y apreciación de las materias propias de la agenda sanitaria, así como de la acción (política, comercial, científica, profesional) que deriva de ello (Castro y Erviti, 2015:45).

El entramado de la clínica se plasma en la cultura organizacional con formas peculiares de comunicación, lenguajes especializados, con moralidades

intrínsecas, discursos e ideologías que los agentes incorporan al interactuar en las franjas de actividad. Las y los residentes aprenden a funcionar en el sistema de tal manera que la formación de su identidad profesional y personal no se entiende fuera del contexto clínico.

En México la educación médica es heterogénea, hay aproximadamente 165 escuelas, privadas y públicas, que ofrecen el programa de medicina en pregrado. Una vez obtenida la licenciatura, las y los estudiantes pueden optar por integrarse al mercado laboral o realizar una especialidad, maestría o doctorado. Más del 90% de quienes egresan quieren continuar con alguna de estas opciones. El proceso para realizar una residencia médica consiste en: aprobar el Examen Nacional de Aspirantes a Residencias Médicas, tramitar el ingreso a una institución de salud que funcione como campo clínico y luego inscribirse en una institución de educación superior que avale los planes y programas y que tenga un convenio con la institución de salud del campo clínico elegido (Blancas Akaki y Bárcena López, 2018; León-Bórquez, Lara-Vélez y Abreu-Hernández, 2018). Las y los médicos en formación en las residencias son nombrados residentes y se distinguen según el año que cursan, así los de primer año (R1) están a cargo de los de segundo (R2) y los R3 y R4 son responsables de los primeros dos, a su vez todos dependen del profesor(a) titular y adjuntos(as) que por lo regular son médicos(os) adscritos al servicio.

En el sistema de salud mexicano participan el sector público y el privado. El público cuenta con diversas instituciones de seguridad social y los recursos de atención se estratifican en tres niveles de atención: en el primero se atienden las necesidades básicas de la población y constituye el primer contacto. En el segundo se prestan servicios relacionados a la atención de campos clínicos como gineco-obstetricia, cirugía general, medicina interna, pediatría, entre otros. El tercer nivel está reservado para un mayor grado de especialización y se atienden patologías complejas que requieren alta tecnología (Gómez Dantés, Sesma, Becerril, Knaul, *et al.*, 2011; Vignolo, Vacarezza, Álvarez y Sosa, 2011). El estudiantado de medicina es formado en los tres niveles de atención. Generalmente, los hospitales de tercer nivel de atención son las sedes más prestigiosas y con mayor dificultad para ingresar a las especialidades médicas.

Los ambientes clínicos de aprendizaje pueden ser más o menos propicios para aprender y se ubican en un continuo que va de lo expansivo a lo restrictivo (Fuller y Unwin, 2003). En el expansivo se fomenta la

inclusión del estudiantado en las tareas del servicio, se favorece la supervisión constante de la práctica clínica, se establecen relaciones fluidas entre docentes y alumnado, se estimula la búsqueda del conocimiento y la investigación, así como el trabajo en equipo. En contraste, un ambiente clínico de aprendizaje restrictivo puede reconocerse por el estrecho acceso del estudiantado al aprendizaje, por la ambivalencia hacia su posición en el servicio, las limitadas oportunidades de participación, por la falta de apoyo personal y por actos de abuso que, en su conjunto, constituyen un espacio hostil para la formación (Hamui, Hernández, Gutiérrez, Castro *et al.*, 2014).

Un estudio sobre residencias médicas en América Latina destacó que en México y otros países de la región se encontraron condiciones poco favorables para el aprendizaje: no hay áreas adecuadas para el desarrollo de actividades de descanso, existe una asignación excesiva de guardias, desempeño de gran cantidad de actividades administrativas y de logística, restricción de derechos laborales por maternidad u otros aspectos relacionados con la salud. Por ejemplo, en México, las y los médicos residentes realizan entre 44 y 48 horas de estudio-trabajo semanales (Organización Panamericana de Salud, 2011). Respecto del ámbito educativo existe un desajuste entre la demanda de campos clínicos y la disponibilidad, hay también una disparidad en los niveles de educación dependiendo de la sede elegida, existen espacios educativos de gran calidad y otros con muchas restricciones formativas (León-Bórquez, Lara-Vélez y Abreu-Hernández, 2018).

Las y los residentes se co-construyen en los contextos clínicos, donde existen dispositivos institucionales y culturales que reproducen procesos normativizados. En su proceso formativo aprenden a articular enunciados e ideas en modalidades diversas –como narrativas, diálogos, secuencias performativas, descripciones, explicaciones, metáforas, entre otras– y constituirse en sujetos discursivos desempeñando roles impregnados de ideología. Como explica Foucault, “en las formaciones discursivas, el sentido de las prácticas y las perspectivas de los sujetos en mundos de vida específicos se articulan en la relación saber/poder” (Foucault, 1970:3-20).

En el ámbito de la salud, la tensión entre las actividades colaborativas y las competitivas está todo el tiempo presente. De ahí que las expresiones de diversas formas de violencias (de género, simbólica, psicológica, física, estructura, entre otras) sean frecuentes tanto en el proceso de formación

como en la práctica profesional. Al referirnos a violencia de género hacemos alusión a aquellas formas específicas de agresiones basadas en las estructuras de desigualdad de género que se legitiman por el conjunto de normas y creencias que construyen a las mujeres como subordinadas a los hombres (Castro y Vázquez, 2008). Cuando hablamos de violencia simbólica nos referimos a la propuesta de Bourdieu, quien la define como:

[...] la relación extraordinariamente común en la que se ejerce la dominación en nombre de un principio simbólico conocido y admitido, tanto por el dominador como por el dominado, un idioma (o una manera de modularlo), un estilo de vida (o una manera de pensar, de hablar o de comportarse) y, más habitualmente, una característica distintiva, emblema o estigma, cuya mayor eficacia simbólica es la característica corporal absolutamente arbitraria e imprevisible (Bourdieu, 2005a:12).

Estudios sobre las interacciones en las escuelas de medicina han utilizado el término para describir formas de micropoder del orden institucional de género y, en general, aquellas acciones realizadas para “poner en su lugar” a actores subalternos; en este caso, médicas(os) en formación. Se acompaña por la reacción de quienes sufren la violencia, que consideran que estas agresiones están justificadas en su formación (Castro, 2014; Castro y Villanueva, 2018). La violencia institucional se conforma por los mecanismos utilizados por las instituciones para mantener determinada estructura de poder (La Parra y Tortosa, 2003).

En el tema del maltrato en espacios médicos formativos uno de los estudios clave y que se considera parteaguas es el que realizaron Silver y Glicken (1990), quienes entrevistaron a 519 estudiantes de medicina en Estados Unidos y encontraron una alta incidencia de abuso. Desde entonces se han multiplicado las investigaciones de corte epidemiológico centradas en determinar la prevalencia y la identificación de las principales variables (Castro, 2014). En México uno de los últimos trabajos realizados con este abordaje encuestó a 143 residentes y detectó que 84% sufrió maltrato, principalmente psicológico (Derive, Casas Martínez, Obrador, Villa *et al.*, 2018; Ortiz-León, Jaimes-Medrano, Tafoya-Ramos, Mujica-Amaya *et al.*, 2014). En general, la literatura internacional revela altas tasas (más de 50%) de intimidación, acoso y discriminación en la formación médica (Colenbrander, Causer y Haire, 2020).

En nuestro país hay también algunos acercamientos que se aproximan a la problemática desde una mirada sociológica, planteando no solo la cuantificación del abuso, sino que reflexionan sobre cuáles son los aspectos culturales y sociales que permiten la existencia y reproducción de la violencia en el campo médico, particularmente durante la formación, siendo una de las claves para entender el fenómeno la perspectiva de género (Castro y Villanueva, 2018).

En esta misma lógica, desde las ciencias sociales, el objetivo de este artículo es explorar, a partir de un estudio de caso, cómo se entretienen las subjetividades en las interacciones que generan ambientes clínicos de aprendizaje en las residencias médicas.

Método

En este artículo se presenta un estudio de caso que no pretende hacer generalizaciones sobre el tema sino ser un foro de reflexión de una observación microscópica de las interacciones que suceden en un hospital de tercer nivel de atención. Los estudios de caso son relatos descriptivos de realidades únicas, temporalmente circunscritas, son particularmente útiles en el estudio de problemas complejos, como el de la violencia en espacios formativos, en donde el comportamiento humano y las interacciones sociales son fundamentales para comprenderlo. Además, la elección de esta herramienta metodológica permite desarrollar una comprensión profunda de cómo el objeto de la investigación se relaciona con su contexto (Cleland, MacLeod y Ellaway, 2021).

El presente estudio, se deriva de un trabajo etnográfico en un hospital de tercer nivel de atención de la Ciudad de México entre 2019 y 2020. Para efectos de la investigación, el seudónimo del hospital es Centro de Investigación, Formación y Atención Neurológica y Psiquiátrica, en adelante CIFANEP.

El trabajo de campo fue realizado por dos investigadoras (autoras del artículo), quienes son doctoras en ciencias sociales y antropología y cuentan con una trayectoria de más de 15 años haciendo etnografías en espacios de atención y formación médica. Ambas estuvieron presentes en todos los espacios de observación e hicieron entrevistas, logrando una participación coordinada y durante los mismos periodos de tiempo. La observación duró seis meses. El trabajo se realizó de lunes a viernes en el turno de la mañana. Las estrategias para entrar en el espacio fueron las siguientes:

- 1) Contactar a residentes (1, 2, 3 y 4 año) y pedirles que nos dejaran seguirlos durante su jornada de trabajo y estudio (entrega de guardia, pase de visita, clases, sesiones académicas, salas de residentes, urgencias, servicio de psiquiatría, etc.). Se elaboró una guía de seguimiento para ordenar, registrar y sistematizar el acompañamiento.
- 2) Entrevistar a residentes, personal médico y de enfermería. Se construyeron guías semiestructuradas para realizar estas entrevistas, las cuales fueron grabadas y transcritas.
- 3) Realizar observación participante durante: sesiones académicas, clases, pases de visita, entrega de guardia, consultas y algunos procedimientos como la terapia electroconvulsiva. Se elaboró una guía de observación para ordenar, registrar y sistematizar la información.

Los criterios de selección del caso se sostienen en dos premisas: el carácter crítico y revelador de los datos obtenidos. De acuerdo con Rodríguez, Gil y García (1996), esto se refiere a que de un grupo de casos se elige uno porque puede confirmar o ampliar el conocimiento y la segunda característica alude a que su contenido puede dar luz sobre un fenómeno relativamente desconocido. El caso que presentamos aborda un tema estudiado con amplitud desde una mirada cuantitativa, pero poco analizado desde una óptica cualitativa; nuestros resultados permiten profundizar con detalle la situación y narrativas que se suscitan en las interacciones durante la formación médica. Como veremos, vincula temas de gran trascendencia como la violencia y la salud mental, en el complejo contexto de la enseñanza médica que generalmente se invisibiliza con la cotidianidad (Álvarez y San Fabián, 2012).

Metodológicamente, el estudio de las interacciones está basado en la etnografía clínica, esto implica que las y los investigadores participan abiertamente en la vida cotidiana de las personas observando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas durante entrevistas formales e informales, recopilando documentos y artefactos, de ahí que se trate de un método relacional y granular (Hammersley y Atkinson, 2007).

Para documentar cómo los actores sociales hacen lo que hacen, se utilizan las narrativas y relatos, con el fin de comprender las múltiples capas y texturas que constituyen los mundos sociales en el espacio clínico y la formación médica. Las narrativas son la vía con las cuales damos significado a las experiencias (Mattingly y Garro, 1994), son el vehículo por medio del

cual cobran sentido las experiencias interpersonales y socioculturales, se refieren tanto a la manera en que se estructuran y operan los relatos como a los agentes que los co-producen en la interacción social (Hamui, 2016).

Para interpretar los fragmentos en cada situación se recurrió a la propuesta del análisis narrativo de Reissman (1993), en el cual se busca comprender los significados que la persona que narra le otorga a las interacciones sociales y a su experiencia en el ámbito de la clínica. Esto implica realizar una co-construcción del relato, haciendo énfasis en la interpretación de la narrativa, la secuencia de las tramas y las interacciones del marco teórico propuesto en la introducción.

Sostenemos que las experiencias individuales están contextualizadas en determinado orden social, por lo que, por medio del análisis de los testimonios y el material de la observación, es posible acceder a la dinámica social. A continuación, se presenta el contexto y el relato de Karina, residente de segundo año (R2) de psiquiatría. El análisis de su testimonio es útil para delinear las tensiones que existen en los procesos formativos y las prácticas sociales en ambientes clínicos de las residencias médicas que pueden derivar en la expresión de diversas formas de violencia.

Consideraciones éticas

El Comité de Ética y de Investigación del CIFANEP aprobó la investigación. El total de participantes fue informado del objetivo y alcance del estudio y firmaron el consentimiento. Se usan seudónimos para conservar el anonimato.

Resultados

Presentamos el caso de Karina, R2 de psiquiatría, quien al momento de hacer la entrevista en el CIFANEP narró con detalle su trayectoria académica-laboral en su formación médica.

En febrero de 2020, cuando se realizó la entrevista, Karina tenía 29 años y estaba terminando el R2 en el servicio de psiquiatría. Estudió la licenciatura en medicina en una escuela privada de la Ciudad de México. Mientras cursó la carrera recibió una beca institucional y la ayuda de sus padres; en la residencia, el apoyo económico provenía de su pareja, un ingeniero con quien ella vivía. La decisión de estudiar medicina tuvo que ver con un familiar enfermo al que quiso ayudar y no supo cómo. Ella fue la primera de su familia en formarse en la profesión médica.

Durante la carrera estuvo fluctuante con respecto a la especialidad, pensó en cirugía, pediatría, genética, pero después del internado decidió que no quería estar en ningún hospital ni ser residente, estaba cansada de la clínica. En sus palabras:

[...] es muy feo, es muy cansado el internado. Haces guardia cada tercer día. El trato del hospital no es muy agradable [el internado es un año obligatorio en cual los alumnos deben realizar sus prácticas en hospitales de unidades de primer y segundo nivel de atención]. Dije, “ya, no quiero hacer eso. Nadie me manda que tengo que hacer especialidad”.

Realizó el servicio social en la universidad y una maestría en nutrición clínica. Al terminar, Karina entró a trabajar en una farmacéutica y daba consulta privada. Ahí se interesó por la neuro-nutrición y la nutrición psiquiátrica, pero para saber más de los temas, decidió hacer la residencia en psiquiatría. Presentó el Examen Nacional para Aspirantes a Residencias Médicas y lo aprobó en el primer intento, por recomendación de un conocido fue al CIFANEP a presentar el examen de ingreso y la entrevista, le atrajo la neuropsiquiatría, la aceptaron y se quedó.

En el R1, su primera rotación fue en urgencias y recuerda que fue pesado porque casi todo era de neurología y no sabía nada de eso; además, debía cumplir con el programa de psiquiatría, leer temas, reconocer diagnósticos para aplicarlos con los pacientes en las guardias. Karina explicó que solo en el primer año sintió el énfasis en neurología, en sus palabras:

[...] para estudiar el PUEM [Plan Único de Especializaciones Médicas y regularmente se hacen exámenes departamentales anuales para evaluar a residentes] del primer año, te sientes bien perdido. Porque es leer por primera vez cosas de psiquiatría que dices: ¿y de esto va a ser mi examen? A partir del segundo año, ni siquiera te sientes presionado de qué es lo que vas a estudiar. Porque todo lo estás viendo.

Karina relata que en el primer año no tuvo buena relación con las y los residentes de psiquiatría, pues en lugar de enseñarle, criticaban lo que hacía mal y la regañaban. No obstante, con los de neurología no tenía problema, se sentía apoyada por ellas(os). Relata que unas R3 de psiquiatría la difamaron:

[...] llegué a tener un problema con unas residentes que ahora serían R4, pero entonces eran R3, que insistían en que yo era súper mala. Y andaban por todo el hospital pidiendo quién les dijera que yo era la peor. Y los de neuro me decían: “es que me vinieron a preguntar, pero ¿qué les pasa?: haces bien tu trabajo, estás bien”. Fui a hablar con el doctor Collado y le dije: “solo quiero saber si podría yo terminar en algún problema por esto, porque solo es la percepción de ellas”. No hay ninguna queja de nadie más. Él me dijo: “no, no les hagas caso”. Y ya, les dejé de hacer caso y ya. Al siguiente año se volvieron R4 y desaparecieron. El contacto fue mucho menor [...].

La residencia para Karina ha implicado cambios en su vida, ganar menos dinero, levantarse temprano, “aceptar un trato de niño chiquito” al recibir castigos, lo que describió como estresante. Explicaba que, aunque ella era tres años mayor que las y los residentes de más años, ellos mandaban y eso no era agradable.

El regreso al orden hospitalario implicó un desequilibrio emocional y social para Karina, en la tabla 1 se presenta el testimonio en extenso, subdividido en segmentos que reflejan los procesos sinuosos en la formación de la identidad profesional y la desadaptación en una comunidad de práctica en el ámbito hospitalario.

TABLA 1

Testimonio

Vivir con depresión	El primer año me costó un buen de trabajo emocionalmente. Había tenido dos episodios de depresión o tres, no me acuerdo. Y entré a la residencia. Me empezó a dar mucha ansiedad. Creo que relacionado con los cambios de horario y de repente no dormir y así. Me tuvieron que cambiar el tratamiento. Estuve un rato, al principio, que me estaba sintiendo muy mal por eso. Me cambiaron el tratamiento y estuve bien.
Acoso sexual	Luego de eso, tuve otro episodio depresivo en febrero. Entre enero y febrero casi acabando el R1, porque tuve una situación desagradable en el aspecto sexual con un residente de aquí. Y me deprimí mucho. Ya estaba con ideas de muerte, con muchísima ansiedad [...]
Tratamiento psiquiátrico	Hasta que dejé de rotar aquí y un psiquiatra de otro hospital se acercó a mí y me dijo: “Te ves muy mal, qué está pasando?” Empecé a hablar con él. Me ajustó el tratamiento, estoy en terapia con él.

(CONTINÚA)

Develar la medicación al jefe	Me estuvo ofreciendo opciones de cómo manejar las cosas. Pero me dijo él: “yo te recomiendo que hables con tu jefe de psiquiatría y le digas que estás pasando por un episodio. Que estás viniendo con un psiquiatra que te pone tratamiento y todo, para que no vaya a haber malentendidos. Es muy frecuente que los residentes se automediquen. Para que sepan que no lo estás haciendo”. A mí me pareció algo muy maduro. Dije: ok.
El encuentro con el jefe y la falta de apoyo	Entonces me acerqué al doctor Collado y le dije, oiga, doctor, le quería decir, literal, lo mismo. Y respondió súper mal. Me contestó: “¿y cuando hiciste tu entrevista dijiste que tenías episodios depresivos?” [el proceso de selección para entrar a una residencia incluye una entrevista con un grupo de médicos adscrito a la sede elegida–] Y yo pensé, qué tiene que ver eso. Dije, “no sé, ¿por qué?” Me dice: “bueno, yo no soy la persona con la que deberías hablar. Creo que deberías hablar esto con Enseñanza para que ellos evalúen si es el lugar correcto para que estés haciendo tu especialidad”. Fue, ¡¡qué pedo!! (<i>¡¡¡¿qué le pasa?!!!</i>). Te estoy diciendo que estoy deprimida, y ¿qué?
Ocultamiento de la depresión y el acoso	Después de esa aproximación pensé, no puedo decir nada, ni siquiera les puedo decir que me estoy sintiendo mal. Ese tema –el acoso sexual– del residente de aquí lo he tenido que manejar aparte. No hay apoyo, además aprendí que mi mente es mi problema. Del hospital saben [del acoso sexual] dos amigos. Y ahorita que te estoy diciendo a ti. Nunca le había dicho a nadie del hospital. Desde ahí ha sido muy difícil. Ha sido difícil estar aquí, ha sido difícil encontrarme a esta persona [el presunto acosador] frecuentemente. Luego me anda siguiendo, me manda mensajes. Estoy estacionada y me empieza a rondar mientras estoy estacionando el coche.
Resiliencia y el manejo posterior	En el R2 me fracturé la pierna. Me dieron tres meses de incapacidad. Y ya no quería regresar. Decía, no. Me genera mucha ansiedad estar ahí, en esa situación, no quiero. Pero al final dije, voy a darle la oportunidad de volver y ver qué tal. Regresé y al final de la historia me gusta mucho lo que hago y no veo por qué yo tengo que cambiar mi vida por una situación así. No ha sido fácil. En el fondo, la vida del hospital es infeliz [risas]. Todos están infelices y todos están enojados. Todos estamos cansados. Entonces es como, alguien quíteme trabajo. Siento que eso pasa todo el tiempo.

Fuente: elaboración propia a partir de la sistematización de entrevista.

Discusión

¿Cuál es la trama de los acontecimientos narrados? El relato hilvana los detalles complejos de los ambientes clínicos de aprendizaje, nos habla sobre las interacciones entre el contexto institucional, el aprendizaje en y durante el trabajo clínico y el desarrollo individual. Las dificultades y

oportunidades que experimenta Karina exponen un entramado de pistas para comprender la formación en el campo médico.

Por un lado, Karina habla de un proceso medianamente fluido en el acceso a la formación, menciona que durante el internado obtuvo una beca, que cuando decidió entrar a su especialidad logró ingresar en su primer intento y en la sede que eligió. Situación que contrasta con la crisis en la disponibilidad de los campos clínicos para la enseñanza (León-Bórquez, Lara-Vélez y Abreu-Hernández, 2018). Además, narra que durante la residencia tuvo acceso a múltiples comunidades de práctica, lo que le permitió enfrentar las evaluaciones con holgura debido a que experimentaba el conocimiento en la práctica clínica cotidiana “ni siquiera te sientes presionado de qué es lo que vas a estudiar. Porque todo lo estás viendo”. Estas características de interacción y acceso conforman un enfoque de aprendizaje expansivo. No obstante, su relato también expone una serie de situaciones que en conjunto constituyen un ambiente particularmente restrictivo, enmarcado en relaciones de poder, inserto en el campo médico que se caracteriza por fomentar y naturalizar la cultura del abuso en contra de las y los estudiantes (Castro y Villanueva, 2018).

Las primeras interacciones de Karina durante la residencia dan cuenta del proceso de transición a los que son sometidos las y los médicos en formación, quienes después de haber estudiado de seis a siete años de medicina son despojados de su identidad y ubicados en el escalafón más bajo de la jerarquía. Es este proceso liminal entre lo uno y lo otro (Turner, 2007), donde las y los estudiantes pierden los atributos obtenidos y en palabras de Karina “nos tratan como niños chiquitos”.

En su caso, además, es descalificada por una compañera de mayor grado “Insistía que yo era super mala”, no solo hay un señalamiento, sino un proceso de difamación donde la residente mayor intenta exponer las supuestas deficiencias de Karina incluso con las y los médicos de otras disciplinas. Distintos estudios que abordan al chisme señalan que sirve como una forma de transmitir y fortalecer normas sociales; esparcir rumores sobre Karina tiene como fin delimitar la membresía al grupo y ejercer poder (Vázquez, 2008). Se trata de un acto malicioso, que es ignorado por las autoridades, pero que genera un clima de agresión y estrés a las y los residentes de nuevo ingreso. Estas microviolencias que implican ajustes afectivos en la socialización entre ellos(as) han sido reportadas en otras investigaciones, como situaciones frecuentes, en donde prevalece una actitud de indiferencia de

las autoridades (Underman y Hirshfield, 2016). Asimismo, esta situación habla de las relaciones intragénéricas y las expresiones de violencia. Vázquez (2008) hace un interesante análisis de la violencia de género y la vinculación con el chisme, señala que puede ser utilizado por hombres y mujeres como una forma de maltrato común entre mujeres y puede propiciar situaciones de violencia como un “mecanismo de contraempoderamiento que impone límites a las aspiraciones de las mujeres, y un vehículo que reproduce la ideología hegemónica de género” (Vázquez, 2008:140).

Además, Karina y sus compañeras(os), que ingresan a las residencias médicas se introducen en un entorno de trabajo que ha sido reconocido con altos factores de riesgo para desarrollar trastornos mentales debido al aumento de carga de trabajo; con turnos impredecibles; relaciones problemáticas y conflictos con personas mayores, colegas y personal subalterno; acoso laboral y falta de cohesión en el trabajo de equipo (Rajasekar y Krishnan, 2021). Sin embargo, no hay un abordaje preventivo que monitoree su salud mental; en cambio, hay un proceso de estigmatización por revelar un trastorno depresivo (Goffman, 2010; Wallace, 2012). De acuerdo con Goffman (2010), el estigma hace referencia a un atributo profundamente desacreditador. El proceso de estigmatización sucede durante las interacciones sociales, cuando la identidad social actual de un individuo –es decir, los atributos que posee– dejan de satisfacer las expectativas sociales, es un proceso en el que la reacción de los demás estropea la “identidad normal” (Goffman, 2010). Funciona gracias a la valoración de los pares, las instituciones y la aceptación de los individuos de ese estigma (Wallace, 2012).

Estudios previos han descrito cómo en la cultura de la medicina y de su formación se enseña a las y los médicos a dar baja prioridad a su propia salud (Carr, 2008). Hacer pública su vulnerabilidad, puede tener como consecuencia reducir las oportunidades de crecimiento profesional, pues se asume que la salud mental refleja su competencia (Thompson, Cupples, Sibbett, Skan *et al.*, 2001). Padecer depresión o ansiedad es consecuencia de la fragilidad, y en este caso, es responsabilidad de Karina (Wallace, 2012). Siguiendo esta lógica, el doctor Collado la interpela: “¿y cuando hiciste tu entrevista dijiste que tenías episodios depresivos?”, la enfermedad mental es vista como una falla moral (Myers, 1994) y un medio para ejercer maltrato institucional.

En este camino tortuoso, Karina se enfrenta además a la agresión sexual de un compañero, quien insiste en acosarla. Múltiples investigaciones han

reportado que las médicas son las principales víctimas de las agresiones sexuales, particularmente el acoso y hostigamiento. Además, se ha descrito que la mayoría no denuncia por temor a represalias (Binder, García, Johnson y Fuentes-Afflick, 2018). Particularmente la violencia sexual ha sido legitimada y normalizada en los espacios educativos. Este tipo de agresiones de género se conjuga con la construcción del “habitus médico” que se adquiere durante la formación profesional e incluye esquemas de percepción y apreciación que son producto de la incorporación de relaciones de poder (Castro y Villanueva, 2018:553).

Lo que atraviesa el relato de Karina es la falta de respuesta de la institución, la indiferencia y revictimización. La impunidad desempeña un papel importante en el proceso de silenciamiento y normalización de las relaciones de poder, de subordinación debido al género y los ambientes de aprendizaje restrictivos. Las y los residentes y profesionales de la salud perciben que no hay apoyo de sus superiores y de las instituciones cuando reportan episodios de abuso. Como explican Castro y Villanueva (2018:558): “Esta impunidad a veces descansa en mecanismos de denuncia circulares, donde las quejas deben ser resueltas por los mismos actores que ejercen el maltrato”. Las interacciones que fomentan las relaciones de poder funcionan como prácticas disciplinarias para mantener el orden jerárquico del campo médico, asegurando que “las víctimas se acostumbren a ser abusadas y la asuman como algo normal de su quehacer, dependiendo de su posición en el campo médico” (Castro y Villanueva, 2018:562). En el marco interaccional de las relaciones sociales estructuradas por jerarquías descansa la diferencia en la posesión de capitales simbólicos: maestro(a)-estudiante, residentes avanzadas(os)-residentes que inician, especialistas-médicas(os) generales, personal médico-personal de enfermería, personal de salud-pacientes, etc. Según la especialidad médica, el género, la clase y otras interseccionalidades, las relaciones de poder y el abuso se manifiestan de manera distinta, de ahí que en la comprensión de las dinámicas microsociales emerjan posibilidades de transformación.

La última parte del testimonio de Karina genera una pregunta clave: ¿por qué continua en la residencia a pesar del sufrimiento? Ella resiste porque le da sentido a su sufrimiento a partir del futuro prometido. Como explica Bourdieu (1986), los grupos están comprometidos estratégicamente en una competencia continua por beneficio real y simbólico en aras de las generaciones presentes y futuras (Nash, 1990). Soporta porque es la

única forma de obtener un título médico. Las y los médicos saben que el sufrimiento llegará a buen puerto “es el precio que hay que pagar por formar parte del campo” (Castro y Villanueva, 2018:559).

En la formación de especialistas existen articulaciones y tensiones entre los elementos que configuran el espacio social, y las y los residentes, según la posición que ocupan, tienen capitales y recursos para jugar en el campo de acuerdo con sus intereses (Bourdieu, 2005b:12). En el marco de la disposición biomédica de la atención a la salud existen consensos y disensos, aliadas(os) y adversarias(os), que establecen relaciones que potencian o limitan la acción. Estas redes de conocimientos, formas de organizaciones e interacciones en acontecimientos situados activan los mecanismos para los cursos de las tramas y sus desenlaces. En el caso de Karina, ella encontró en el campo médico no solo un ambiente adverso para su pleno desarrollo profesional y personal, sino también grupos y personas dispuestas a apoyarla para salir adelante ante las dificultades concretas por las que transitaba. Es el caso de la solidaridad mostrada por las y los residentes de la especialidad de neurología, así como el apoyo psiquiátrico que recibió de un profesor en una rotación externa a su sede. En el primer caso dentro del hospital y en el segundo fuera de la sede, pero en el marco de su campo de especialidad. Este tipo de relaciones explican, en parte, la decisión de Karina de no desertar, no abandonar el campo de juego en el que proyectó su futuro profesional.

A pesar de que las estructuras del campo condicionan su paso por la residencia, Karina utiliza su agencia para interpelar situaciones concretas atadas a un contexto jerarquizado marcado por relaciones de poder. Si bien hay una serie de situaciones sistémicas que hacen del espacio clínico un ambiente hostil para el aprendizaje, la reflexión de Karina abre la posibilidad de rechazar el marco categórico de la cultura del abuso, esto no modifica las prácticas y percepciones al interior de las residencias, pero cuestiona su normalidad: “No ha sido fácil. En el fondo, la vida del hospital es infeliz [risas]. Todos están infelices y todos están enojados”. Hay un juego entre la acción libre y la estructura condicionante, donde la subjetividad de Karina utiliza pequeñas estrategias de resistencia (Archer, 1995) y la institución intenta socavar esas expresiones.

Pero, ¿por qué las instituciones participan y perpetúan contextos de aprendizaje restrictivos? Una de las razones es que el proceso de disciplinamiento, a través de los espacios restrictivos de aprendizaje, produce

prestadoras(es) de servicios dóciles útiles para el sistema de salud: “La disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo [en términos económicos de utilidad] y disminuye esas mismas fuerzas [en términos políticos de obediencia]” (Foucault, 2002:83). Las situaciones narradas constituyen tecnologías de disciplinamiento que el campo utiliza para hacer que Karina sea un recurso útil en la práctica médica. Su relato da cuenta de cómo las relaciones de poder y de género en la formación médica se presentan en una serie de situaciones estratégicas que son cotidianas y en todo momento. Es un poder constante, cronológico y espacial que determina al sujeto (Herrera Urizar, 2019) y conforma espacios particularmente hostiles para el aprendizaje.

Conclusiones

El caso de Karina constituye una observación microscópica que permite develar cómo se entretrejen las subjetividades en las interacciones que generan ambientes clínicos de aprendizaje en las residencias médicas. Observamos contrastes importantes, es decir, no solo hay un espacio adverso para el aprendizaje, pues parte de su relato plantea un entorno propio y rico para formarse, como las oportunidades de práctica o la atención a las y los pacientes. No obstante, en su trayectoria por la residencia prevalecen experiencias que coartan su desarrollo pues el abuso de poder, las expresiones de sexismo, violencias y la omisión de las autoridades, la afectan e incluso inciden en su salud mental. Un elemento interesante es que el ambiente restrictivo está marcado por el abuso entre residentes de distintos rangos y la tolerancia de las autoridades. Las prácticas fuera del currículum formal, el chisme, el estigma, el acoso sexual y la omisión forman parte del currículum oculto y desempeñan un papel fundamental en la construcción de significados y valores dentro de los espacios clínicos de aprendizaje (Cacchiarelli San Román, Eymann, Roni y De Cunto, 2020).

La narrativa de Karina devela un ambiente clínico de aprendizaje restrictivo, adverso para la formación y propicio para la expresión sistemática de la violencia de género que se expresa de manera individual, colectiva, cultural y estructural. En su narrativa se va entretrejiendo una serie de experiencias de maltrato realizadas por sus pares y por las autoridades. Se articula con un tema transversal, ya descrito en la literatura, respecto del deterioro de la salud mental de las y los residentes, el proceso de estigmatización, la tensión que los espacios hostiles provocan en la trayectoria formativa y la persistencia de la violencia de género. La violencia en el

espacio de formación no es un evento aislado, forma parte de un ciclo generalizado que es endémico entre todos los niveles de formación y práctica (Baldwin, Daugherty, Rowley, 1996; Jacobs, Bergen, Korn, 2000; Robertson y Long, 2019).

Un punto clave que aporta el testimonio es la constatación de que las distintas formas de violencia se pueden presentar de manera simultánea y que justo su manifestación entreteje un ambiente propicio para que se reproduzca. Funciona porque hay un proceso en el que el abuso en contra de las y los estudiantes se produce gracias a la transmisión de la cultura de la medicina desde las facultades de medicina, las actitudes de las y los compañeros de trabajo (estudiantes y personal de salud) y las expectativas y respuestas de los sistemas y organizaciones de atención. En otras palabras, “la violencia no es solo el resultado de las fuerzas externas y la actividad interpretativa de los individuos, sino que resulta de la coincidencia entre la historia –estructuras sociales objetivas del campo médico– y el habitus –estructuras incorporadas en los médicos” (Castro y Vázquez, 2008:598).

Los ambientes con un enfoque expansivo favorecen el aprendizaje profundo, la creación de oportunidades y sobre todo redefinen los objetivos, herramientas y estructuras sociales que median la interacción durante la formación médica. Modificar los ambientes restrictivos implica un cambio en las actitudes y comportamientos individuales e institucionales. Por lo tanto, generar estrategias para la prevención y atención de la violencia requiere cambios en la cultura médica y de las instituciones que conforman el campo. Diversas propuestas se han enfocado en modificar los ambientes tolerantes al maltrato, identificando concretamente las situaciones de abuso de poder, a las y los perpetradores, el orden de género y las modalidades de la estructura jerárquica. Sugieren que para abatir el maltrato es necesario que haya discusiones públicas del tema, procesos de empoderamiento de las y los estudiantes y revisión constante del currículum oculto que sostienen esta forma de interacción (Angoff, Duncan, Roxas y Hansen, 2016). En concordancia con este abordaje y a la luz de los hallazgos de este estudio, se considera que cualquier estrategia que pretenda incidir en el abuso durante la formación médica debe considerar la participación de las instituciones para evitar la reproducción del maltrato, y generar estrategias continuas y a largo plazo en las que la violencia de género y otras violencias no se perciban como una dificultad individual, sino como un problema de la comunidad y las prácticas culturales de cada entorno.

Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Universidad Nacional Autónoma de México, gracias al apoyo recibido para el proyecto de investigación “Análisis interpretativo de narrativas en el contexto clínico de salud mental” IN305320 (DGAPA-PAPIIT).

Referencias

- Álvarez, Carmen y San Fabián, José (2012). “La elección del estudio de caso en investigación educativa”, *Gazeta de Antropología*, vol. 28, núm. 1. Disponible en: https://www.ugr.es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf (consultado: 16 de octubre 2022).
- Angoff, Nancy; Duncan, Laura; Roxas, Nichole y Hansen, Helena (2016). “Power day: addressing the use and abuse of power in medical training”, *Journal of Bioethical Inquiry*, vol. 13, núm. 2, pp. 203-213. <https://doi.org/10.1007/s11673-016-9714-4>
- Archer, Margaret (1995). *Realist social theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Baldwin, D. C. Jr; Daugherty, S.; y Rowley, B. (1996). “Residents’ and medical students’ reports of sexual harassment and discrimination”, *Academic Medicine*, vol. 71, núm. 10, pp. S25-7. <https://doi.org/10.1097/00001888-199610000-00034>
- Binder, Renee; García, Paul; Johnson, Bonnie y Fuentes-Afflick, Elena (2018). “Sexual harassment in medical schools: the challenge of covert retaliation as a barrier to reporting”, *Academic Medicine*, vol. 93, núm. 12, pp. 1770-1773. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000002302>
- Blancas Akaki, José Luis y Bárcena López, Joaquín (2018). “Formación de médicos especialistas en México”, *Educación Médica*, vol. 19, núm. 3, pp. 36-42. <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2018.03.007> (consultado: 20 de febrero 2022).
- Bourdieu, Pierre (1986). *Distinction. A social Critique of the judgement of taste*, Massachusetts: Harvard University Press Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (2005a). *La dominación masculina*, Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2005b). “La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales”, en P. de Leonardo (ed.), *La nueva sociología de la educación*, Ciudad de México: El Caballito, pp. 103-129.
- Cacchiarelli San Román, Nicolás; Eymann, Alfredo; Roni, Carolina y De Cunto, Carmen L. (2020). “Aproximación al currículum oculto a través de la medicina narrativa en la formación de estudiantes de medicina”, *Archivos Argentinos de Pediatría*, vol. 118, núm. 4, pp. 290-294. <http://dx.doi.org/10.5546/aap.2020.290>
- Carr, Gary (2008). “Physician suicide – a problem for our time”, *Journal of the Mississippi State Medical Association*, vol. 49, núm. 10, pp. 308-312.
- Castro, Roberto (2014). “Pautas de género en el desarrollo del *habitus* médico: los años de formación en la escuela de medicina y la residencia médica”, *Salud Colectiva*, vol. 10, núm. 3, pp. 339-351.

- Castro, Roberto y Vázquez, Verónica (2008). “La universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma de Chapingo”, *Estudios Sociológicos*, vol. 26, núm. 78, pp. 587-616.
- Castro, Roberto y Erviti, Joaquina (2015). *Sociología de la práctica médica autoritaria. Violencia obstétrica, anticoncepción inducida y derechos reproductivos*, Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Castro, Roberto y Villanueva, Marcia (2018). “Violencia en la práctica médica en México: un caso de ambivalencia sociológica”, *Estudios Sociológicos*, vol. 36, núm. 108, pp. 539-569. <https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1648>
- Cleland, Jenifer; MacLeod, Anna y Ellaway, Rachel (2021). “The curious case of case study research”, *Medical Education*, vol. 55, núm. 10, pp. 1131-1141. <https://doi.org/10.1111/medu.14544>
- Colenbrander, Laura; Caser, Louise y Haire, Bridget (2020). “‘If you can’t make it, you’re not tough enough to do medicine’: A qualitative study of Sydney-based medical students’ experiences of bullying and harassment in clinical settings”, *BMC Medical Education*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02001-y>
- Derive, Stéphanie; Casas Martínez, María de la Luz; Obrador, Gregorio; Villa, Antonio y Contreras, Daniela (2018). “Percepción de maltrato durante la residencia médica en México: medición y análisis bioético”, *Investigación en Educación Médica*, vol. 7, núm. 26, pp. 35-44. <https://doi.org/10.1016/j.riem.2017.04.004>
- Foucault, Michel (1970). *La arqueóloga del saber*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Fuller, Alison y Unwin, Lorna (2003). “Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation”, *Journal of Education and Work*, vol. 16, núm. 4, pp. 407-426. <https://doi.org/10.1080/1363908032000093012>
- Goffman, Erving (2010). *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Dantés, Octavio; Sesma, Sergio; Becerril, Víctor M.; Knaul, Felicia M; Arreola, Héctor y Frenk, Julio (2011). “Sistema de salud de México”, *Salud Pública de México*, vol. 53, suppl. 2, pp. s220-s232.
- Hammersley, Maryn y Atkinson, Paul (2007). *Ethnography. Principles in practice*, Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hamui, Alicia (2016). “¿Cómo analizar las narrativas del padecer?: construcción de una propuesta teórico-metodológica”, *Revista CONAMED*, vol. 21, núm. extra. 2, pp. 60-65.
- Hamui, Alicia; Hernández, Fernando; Gutiérrez, Samuel; Castro, Senyasen; Lavalle, Carlos y Vilar, Pelayo (2014). “Correlaciones entre las dimensiones de los ambientes clínicos de aprendizaje desde la percepción de los médicos residentes”, *Gaceta Médica de México*, vol. 150, núm.2, pp. 144-153.
- Herrera Urizar, Gustavo Cristóbal (2019). “El cuerpo disciplinado y el ocaso de la libertad: Análisis del hospital psiquiátrico y la escuela en el pensamiento de Michel Foucault”,

- Sincronía*, núm. 75, pp. 104-128. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513857794005> (consultado: 20 de febrero de 2022).
- Jacobs, Charlotte; Bergen, Merlynn y Korn, David (2000). "Impact of a program to diminish gender insensitivity and sexual harassment at a medical school", *Academic Medicine*, vol. 75, núm. 5, pp. 464-469. Disponible en: <https://doi.org/10.1097/00001888-200005000-00017>
- La Parra, Daniel y Tortosa, José (2003). "Violencia estructural: una ilustración del concepto", *Documentación Social*, núm. 131, pp. 57-72.
- Lempp, Heidi y Seale, Civile (2004). "The hidden curriculum in undergraduate medical education: qualitative study of medical students' perceptions of teaching", *BMJ*, núm. 329, pp. 770-773. <https://doi.org/10.1136/bmj.329.7469.770>
- León-Bórquez, Ricardo; Lara-Vélez, Víctor y Abreu-Hernández, Luis (2018). "Educación médica en México", *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, vol. 21, núm. 3, pp. 119-128. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.213>.
- Mattingly, Cheryl y Garro, Linda G. (1994). "Introduction: Narrative representations of illness and healing. Social Science and Medicine", *Social Science & Medicine*, vol. 38, num. 6, pp. 771-774. [https://doi.org/10.1016/0277-9536\(94\)90149-X](https://doi.org/10.1016/0277-9536(94)90149-X)
- Myers, M (1994). "Psychiatric illness in physicians: Let's get rid of the stigma", *Humane Medicine*, vol. 10, núm. 1, pp. 9-11.
- Nash, Roy (1990). "Bourdieu on education and social and cultural reproduction", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 11, núm. 4, pp. 431-447. <https://doi.org/10.1080/0142569900110405>
- Organización Panamericana de la Salud (2011). *Residencias médicas en América Latina*, serie La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas, núm. 5, Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Disponible en: <https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2012/HRS-SerieAPSNo5-Residencias.pdf> (consultado: 3 de febrero 2022).
- Ortiz-León, Silvia; Jaimes-Medrano, Aurora; Tafoya-Ramos, Silvia; Mujica-Amaya, María; Olmedo-Canchola, Víctor y Carrasco-Rojas, José (2014). "Experiencias de maltrato y hostigamiento en médicos residentes", *Cirugía y Cirujanos*, vol. 82, núm. 3, pp. 290-301.
- Rajasekar, Geetha y Krishnan, Ramakrishnan (2021). "Mental health of medical practitioner", *Indian Journal of Psychological Medicine*, vol. 43, núm. 4, pp. 279-285. <https://doi.org/10.1177/02537176211006874>
- Reissman, Catherine (1993). *Narrative analysis*, Londres: Sage Publications.
- Robertson, Jennifer y Long, Brit (2019). "Medicine's shame problem", *The Journal of Emergency Medicine*, vol. 57, núm. 3, pp. 329-338. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2019.06.034>
- Rodríguez, Gregorio; Gil, Javier y García, Eduardo (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga: Ediciones Aljibe.
- Silver, Henry y Glicken, Anita (1990). "Medical student abuse: incidence, severity, and significance", *Journal of the American Medical Association*, vol. 263, núm. 4, pp. 527-532. <https://doi.org/10.1001/jama.1990.03440040066030>

- Thompson, William; Cupples, Margaret; Sibbett, Caryl; Skan, Delia y Bradley, Terry (2001). "Challenge of culture, conscience, and contract to general practitioners' care of their own health: qualitative study", *BMJ*, núm. 323, p. 728. <https://doi.org/10.1136/bmj.323.7315.728>
- Turner, Victor (2007). *La selva de los símbolos*, México: Siglo XXI.
- Underman, Kelly y Hirshfield, Laura (2016). "Detached concern? Emotional socialization in twenty-first century medical education", *Social Science & Medicine*, vol. 160, pp. 94-101. [10.1016/j.socscimed.2016.05.027](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.05.027)
- Vázquez, Verónica (2008). "El chisme y la violencia de género: en búsqueda de vínculos", en R. Castro y I. Casique (comps.), *Estudios sobre cultura, género y violencia contra las mujeres*, Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, pp. 139-172.
- Vignolo, Julio; Vacarezza, Maricela; Álvarez, Cecilia y Sosa, Alicia (2011). "Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud", *Archivos de Medicina Interna*, vol. 33, núm. 3, pp. 7-11.
- Wallace, Jean (2012). "Mental health and stigma in the medical profession", *Health*, vol. 16, núm. 1, pp. 3-18. <https://doi.org/10.1177/1363459310371080>

Artículo recibido: 22 de marzo de 2022
Dictaminado: 26 de septiembre de 2022
Segunda versión: 18 de octubre de 2022
Aceptado: 8 de noviembre de 2022

PRÁCTICAS DE GESTIÓN ESCOLAR EN BACHILLERATOS DE ALTA Y BAJA EFICACIA ESCOLAR EN AGUASCALIENTES, MÉXICO

RUBÍ SUREMA PENICHE CETZAL / CRISTÓBAL CRESCENCIO RAMÓN MAC /

LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA / NOÉ MORA OSUNA

Resumen:

La literatura establece que el papel de las y los directivos escolares tienen una gran relevancia y significado sobre los resultados de los centros escolares, aunque en la educación media superior en México es un tema poco estudiado. Atendiendo a lo anterior y dado que el desempeño del alumnado en pruebas estandarizadas es preocupante en este nivel educativo, surge el interés por analizar, desde el enfoque de la eficacia escolar, las prácticas de gestión de las y los directivos escolares. Mediante un estudio mixto, primero, fueron seleccionadas escuelas con base en su nivel de eficacia, a través de modelos multinivel; posteriormente, se entrevistó a las y los directivos de los casos seleccionados. Las prácticas identificadas fueron: toma de decisiones, liderazgo, planeación escolar y atención al estudiantado, presentes en mayor medida en escuelas de alta eficacia, lo que es consistente con la literatura.

Abstract:

The literature establishes that school administrators' roles are highly relevant and meaningful in schools' results, although the topic has been studied little with regard to Mexico's high schools. Since student performance on standardized tests is worrisome at the high school level, interest has increased in analyzing, from the perspective of school effectiveness, the managerial practices of school administrators. In a mixed study, schools were selected based on their level of effectiveness, through multilevel models; subsequently, the directors of the selected schools were interviewed. The identified practices were decision-making, leadership, school planning, and service provided to students. These practices were present to a greater degree in schools with high effectiveness, a finding consistent with the literature.

Palabras clave: eficacia escolar; educación media superior; gestión escolar; prácticas escolares.

Keywords: school effectiveness; high school education; school management; school practices.

Rubí Surema Peniche Cetzal: investigadora de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, B.C., México. CE: rubi.peniche@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-0105-6471>

Cristóbal Crescencio Ramón Mac: investigador de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Educación. Aguascalientes, Ags., México. CE: ccrmac@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-3732-5717>

Luis Horacio Pedroza Zúñiga: investigador de la Universidad Autónoma de Baja California, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Ensenada, B.C., México. CE: horacio.pedroza@uabc.edu.mx / <http://orcid.org/0000-0002-5256-2967>

Noé Mora Osuna: profesor de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, Departamento de Educación, Aguascalientes, Ags., México. CE: morao.noeg@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-5486-9241>

Introducción

En México, a partir de 2012, la educación media superior (EMS o bachillerato) adquirió un carácter de obligatoriedad por parte del Estado. Esta medida atendió la prioridad de ampliar la cobertura educativa y dar mayores garantías de estudiar a las y los egresados de las escuelas secundarias, pretendiendo elevar así las posibilidades de crecimiento económico, social y cultural de la población, a la vez que el desarrollo del país.

Si bien extender la obligatoriedad de la educación hasta la EMS representa un gran paso para garantizar el derecho a la educación de las y los mexicanos, también es importante que esta educación cumpla en términos de calidad, equidad, pertinencia y accesibilidad, pues dichas características inciden en la permanencia y conclusión de los estudios y, cuando fuera necesario, en la reincorporación del estudiantado, dados “los cambios inherentes al avance de la ciencia y la tecnología; a la globalización de la vida social, cultural y económica; a la competitividad en el orden económico y la democratización de la sociedad, entre otros” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018a:44), lo que implica desafíos muy grandes para el Sistema Educativo Mexicano (INEE, 2017a).

La EMS en México tiene características complejas, que dificultan su administración y evaluación (INEE, 2018b). Algunas de ellas son la gran diversidad de subsistemas existentes, su forma de operación tan variable, la duración de los planes de estudio, los tipos de sostenimiento, las modalidades en que se imparte, las políticas para la contratación del personal académico y directivo, así como las diferentes formas de organización del currículo.

Esta diversidad de características genera resultados educativos muy dispares, los cuales se traducen en desigualdades del rendimiento académico del estudiantado. Un claro ejemplo son los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) en 2017, donde se muestran diferencias entre los distintos tipos de planteles: quienes asisten a autónomos obtuvieron las puntuaciones más altas en las dos áreas evaluadas: Lenguaje y comunicación y Matemáticas, en segundo lugar, se ubicaron quienes asisten a escuelas privadas, seguidos por los de federales y, al final, quienes asisten a estatales (INEE, 2017b). En general, se encontró que 34% y 66% del alumnado se ubica en el nivel más bajo, en las áreas de Lenguaje y comunicación y Matemáticas, respectivamente. Esto indica que el estudiantado de este nivel educativo posee un conoci-

miento insuficiente de los aprendizajes clave integrados en el currículum correspondiente.

Aunado a lo anterior, es importante mencionar que la pandemia suscitada por la COVID-19, ha visibilizado las desigualdades en el rendimiento académico, en donde familias y estudiantes con niveles socioeconómicos bajos han sido los más afectados.

Con lo mencionado, queda manifiesta la urgencia de mejorar la calidad educativa en los planteles que integran la EMS en México. Al respecto, existen dos líneas de investigación que han aportado elementos para el fortalecimiento de tal cualidad, que puede ser entendida a partir del efecto en el logro educativo. Estas líneas son la eficacia y la mejora escolares. La primera se ha centrado en la identificación y caracterización de escuelas que se superponen a sus condiciones contextuales (generalmente desfavorables) y que logran resultados académicos superiores a lo que su realidad dicta; o bien, aquellos centros escolares donde, al considerar sus características, la calidad y cantidad de sus recursos disponibles, su estudiantado se desempeña académicamente mejor de lo que debería ser esperado. Por otra parte, la mejora escolar se centra en la caracterización de las prácticas escolares que promueven mejores resultados en el aprendizaje (Martínez-Valdivia, García-Martínez y Higuera-Rodríguez, 2018 y Rodríguez-Gallego, Ordóñez y López-Martínez, 2019).

Particularmente, en la línea de eficacia existen distintas aproximaciones para la identificación de escuelas eficaces. Una de estas es la realizada a partir de modelos de valor añadido, en donde se hace referencia al valor que la escuela aporta para el logro educativo; aquí, mediante modelos estadísticos multinivel, se logra identificar y clasificar a los centros considerados como eficaces (Intxausti, Joaristi y Lizasoain, 2016), lo que permite obtener información más precisa y balanceada respecto de los efectos que tienen los factores escolares y las variables contextuales en el rendimiento estudiantil (Salgado, Marchione y Gilbert, 2014; Troncoso, Pampaka y Olsen, 2016). De acuerdo con Lizasoain y Angulo (2014), el control de los efectos de tales factores permite determinar una base contextualizada de los resultados obtenidos por el estudiantado para, a partir de ellos, identificar los ambientes, prácticas y procesos escolares que intervienen en el logro académico.

En la literatura científica se han identificado diversos factores de eficacia, en donde se destaca que la gestión escolar y la convivencia en-

tre la comunidad educativa son los que explican más la varianza en los resultados educativos. De acuerdo con Murillo (2007), lo anterior significa que para que una escuela sea eficaz, las funciones de gestión deben operar apropiadamente, lo que implica realizar un trabajo colegiado y comprometido con la escuela, con enfoque en el liderazgo pedagógico y con un estilo directivo participativo. El mismo Murillo (2008), afirma que la gestión es trascendental para asegurar el buen funcionamiento de la escuela y el logro de mayores niveles de rendimiento académico. La gestión escolar es, por tanto, un factor determinante de la eficacia de las escuelas.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) define la gestión escolar como el:

[...] conjunto de acciones o actividades, procesos, prácticas e interrelaciones que ocurren al interior de los centros escolares y entre estos y su entorno, respecto a los asuntos que tienen que ver con la puesta en marcha del servicio educativo en cuanto a lo político, administrativo u organizacional, curricular o técnico pedagógico y la convivencia escolar, comunitaria y social. Ocurre en el nivel micro de los sistemas educativos nacionales y es en este ámbito donde las políticas educativas nacionales se adecuan para su aplicación (OEI, 2017:19).

Considerando que la gestión escolar debe realizarse de manera conjunta por la comunidad educativa, la responsabilidad recae en el o la directora del plantel, quien asume y se desempeña en diversas tareas de índole administrativa, política, curricular y de convivencia. Y como el éxito de las escuelas depende de la efectividad en el desempeño de estas tareas, su papel es clave para ello. Lo anterior implica que el trabajo del cuerpo directivo escolar en la EMS en México pueda ser considerada una tarea titánica, que requiere de gran atención por parte de las políticas educativas (Guzmán y Padilla, 2017). Así, el asunto de la asignación de profesionales a puestos directivos de escuelas de EMS es una urgencia imperante en este nivel educativo, que requiere trabajo científico y puesta en práctica de medidas hacia la mejora escolar, por lo que es necesario el establecimiento de marcos y esquemas que permitan caracterizar los elementos básicos que orienten el perfil y las prácticas a realizar por parte del directivo(a) que impacten en los resultados académicos del estudiantado.

La función directiva en bachilleratos

Esfuerzos realizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) han permitido delinear el perfil del director(a) de bachillerato. En un primer momento, a través de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), se establecieron sus características, competencias y cualidades (SEP, 2008). Esto, por la necesidad de asegurar que las personas que asuman dicho cargo estén capacitadas y sean competentes para las acciones demandadas en el puesto. Tales planteamientos sirvieron de base para que, en 2018, se emitiera el Perfil, parámetros e indicadores (PPI) para la evaluación del desempeño del director (SEP, 2018) y, en 2019, el Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión en la EMS (SEP, 2019). En ambos documentos se establecen los dominios requeridos en el líder escolar, como se muestra en la tabla 1.

TABLA 1

Perfil de desempeño del directivo escolar en bachillerato

Perfil, parámetros e indicadores (EMS)	Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión en la EMS
- Reflexiones sobre su desarrollo profesional	- Desarrollo de la identidad directiva.
- Gestión de los procesos de evaluación docente, formación continua y modelo educativo	- Gestiona de manera integrada las actividades de la comunidad educativa.
- Gestión del ambiente escolar	- Genera las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje de excelencia.
- Gestión y administración de recursos	- Administra los recursos del plantel considerando los fines de la educación.
- Resultados de la gestión de dirección	- Organiza su trayectoria de formación, actualización y desarrollo profesional.

Fuente: SEP (2018 y 2019).

Si bien se establecen estos perfiles que permiten reconocer elementos de liderazgo en el personal directivo, esta condición también puede verse a través de las prácticas de gestión que realizan. En este sentido, diversas investigaciones han identificado algunas prácticas y características en

directivos(as) de escuelas eficaces: persona crítica e inclusiva (Ryan, 2006); comparte tareas y distribuye responsabilidades (Spillane y Ortiz, 2019); posee y demuestra un liderazgo pedagógico (Bolívar, 2019); establece dirección, estructura el trabajo y brinda apoyo pedagógico al personal docente (Horn, 2013). Además, el trabajo de un buen directivo(a) debe centrarse en el desarrollo del alumnado, incluyendo sus aprendizajes y permitiendo la construcción de comunidades de aprendizaje, que lleve a la escuela a desarrollar capacidades hacia el logro de una educación equitativa y de calidad. Varios de los elementos señalados se han agrupado y sintetizado, poniendo atención al manejo eficaz de recursos y oportunidades de la comunidad escolar, a lo que Belavi y Murillo (2020) le han llamado liderazgo para la justicia social.

De todos los factores que intervienen para que los resultados escolares puedan ser alcanzados, las prácticas de gestión, a través del liderazgo escolar, son el segundo elemento más fuerte e impactante en el aprendizaje del alumnado. Difícilmente existe un caso comprobado y documentado de una escuela que funcione eficazmente en ausencia del liderazgo (Bolívar, 2019), ya que es un catalizador del potencial de la organización.

Por lo anterior y considerando que las investigaciones sobre el trabajo del directivo escolar en la EMS en México son escasas, el objetivo de este estudio es identificar las prácticas de gestión escolar realizadas por directores(as) de este nivel educativo en Aguascalientes, México, en escuelas con diferente nivel de eficacia.

Método

Esta investigación se realizó bajo un esquema mixto, con un diseño secuencial explicativo (Creswell, 2014), integrado por dos etapas, las cuales se explican a continuación.

Etapa cuantitativa. Selección de los planteles de alta y baja eficacia

Para esta fase del estudio, se seleccionaron 19 planteles de alta eficacia y 23 de baja, a partir de una población de 119 centros escolares de diferentes subsistemas de enseñanza, en el estado de Aguascalientes, México. Para su selección se utilizaron las puntuaciones obtenidas por los estudiantes de sexto semestre en el Examen Nacional de Ingreso a la Educación Superior (Exani II), considerando seis generaciones, de 2012 a 2017.

Esta prueba se aplicó junto con un cuestionario de contexto de manera censal en el estado (Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior [Ceneval], 2020).

Con base en la información, se emplearon modelos estadísticos multinivel para determinar la contribución de cada plantel en el logro educativo. Se desarrolló tanto un análisis transversal contextualizado ([Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos [OCDE], 2011) como uno del cambio temporal en las escuelas. El primero fue un diseño multinivel en el que los datos se agrupan de forma anidada, donde se analizan y exploran los efectos de las distintas variables en cada nivel involucrado (Snijders, 2011). Para los análisis transversales contextualizados fueron necesarias las variables a nivel del estudiantado (nivel 1) y de las escuelas (nivel 2). Respecto del estudio del cambio en el tiempo, se realizó al nivel de las escuelas pues las evaluaciones Exani II son cortes transversales, con base en las cohortes correspondientes al egreso de la EMS. A continuación, se enlistan las variables que se emplearon para el desarrollo de los modelos:

Variable dependiente

Como variable dependiente se consideró el Índice Exani II: promedio de las puntuaciones obtenidas.

Nivel 1. Covariables del nivel del estudiante

Las covariables para el nivel 1 fueron las siguientes:

- Índice socioeconómico y cultural (ISEC): construido a partir de componentes: escolaridad de la madre, escolaridad del padre, cantidad de libros en casa, y los siguientes bienes y servicios: telefonía fija, lavadora, refrigerador, horno de microondas, internet, televisión de paga, reproductor de video, computadora, televisión, número de automóviles y número de baños completos.
- N1_sexo.
- N1_promedio bachillerato.
- Trabajo remunerado en horas.
- Expectativa de estudios: máximo nivel de estudios que le gustaría alcanzar (técnico, licenciatura o posgrado).
- Extra-edad: edad normativa = 0; edad mayor a la normativa = 1.

Nivel 2. Covariables del nivel de escuela

Las covariables para el nivel 2 fueron las siguientes:

- N2_sexo: proporción de mujeres en la escuela.
- Sostenimiento privado: público=0; privado=1.
- N2_promedio bachillerato (a nivel de la escuela).
- Tamaño de la escuela: número de alumnos que egresan en el sexto semestre.
- N2_ISEC (promedio de la escuela).

Los análisis se realizaron con base en la siguiente expresión:

	Nivel 1 (estudiantes)	Nivel 2 (centros)
Parte estructural	$Y_{ij} = \beta_{0j} + \sum_{q=1}^Q \beta_{qj} X_{qij} + r_{ij}$	$\beta_{0j} = \gamma_{00} + \sum_{s=1}^S \gamma_{0s} W_{sj} + u_{0j}$
Parte probabilística	$r_{ij} \sim N(0, \sigma^2)$	$u_{0j} \sim N(0, \tau_{00}),$

Un plantel se consideró de alta eficacia si presentaba una pendiente grande y positiva; por el contrario, escuelas con pendiente grande pero negativa, fueron identificadas como de baja eficacia.

Una vez efectuados los análisis estadísticos, se definieron cuatro criterios para seleccionar a los planteles:

- 1) Residuos extremos: promedio de los residuos de los análisis transversales contextualizados de los seis años.
- 2) Crecimientos de los residuos: función lineal entre los promedios de los residuos de los planteles en los seis años.
- 3) Puntuaciones brutas extremas: promedio de las puntuaciones brutas de la variable dependiente.
- 4) Crecimiento de las puntuaciones brutas: función lineal de los promedios de las puntuaciones brutas de los planteles en los seis años.

Para mayor comprensión del procedimiento estadístico se puede consultar el artículo de Pedroza, Peniche y Lizasoain (2018), en donde se describen los modelos realizados y los argumentos de cada momento.

Etapa cualitativa. Caracterización de las prácticas en los planteles seleccionados

Una vez seleccionados los planteles, se realizó un acercamiento cualitativo con sus directores(as), que constituyen el foco de este artículo. Para esta etapa, se les contactó individualmente y se solicitó su participación en el estudio, ante lo que aceptaron colaborar 17 de los planteles de alta y 21 de baja eficacia.

Respecto de los instrumentos, se diseñó y empleó una cédula de datos generales para la escuela y su director(a) y una guía de entrevista. En la cédula se consideraron datos como: su edad, formación profesional, experiencia en años en el cargo, cursos de formación y datos sobre la matrícula escolar. En cuanto a la guía de entrevista semiestructurada, se establecieron ejes de exploración con base en los factores del modelo de la eficacia escolar, así como en los modelos de prácticas directivas.

Este acercamiento, al ser de tipo cualitativo, y en consistencia con las aportaciones de Stake (2007), se centró en la descripción y, principalmente, en la búsqueda de la comprensión acerca de las prácticas de liderazgo (de acuerdo con el modelo de eficacia escolar); y se enfocó en casos específicos, más allá de buscar generalizaciones hacia toda la EMS.

Las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas; posteriormente, para su clasificación temática, se dividieron en pequeñas unidades de análisis mediante el empleo de un sistema de categorización a partir de ideas homogéneas. Por último, y con base en las prácticas mencionadas en los trabajos ya citados (Murillo, 2007; Horn, 2013; Bolívar, 2019; y Belavi y Murillo, 2020), las identificadas en esta investigación fueron integradas en las siguientes categorías: *a)* toma de decisiones, *b)* liderazgo, *c)* planeación escolar y *d)* atención al estudiante.

Para cada categoría fueron seleccionadas algunas de las expresiones emitidas por las y los participantes, para evidenciar el conjunto de hallazgos.

Resultados

A continuación, se presentan los hallazgos y los comentarios de las y los directores, tanto de forma descriptiva (en viñetas) como por medio de tablas, con el fin de resumir lo que expresaron sobre las acciones realizadas en sus escuelas. Los espacios vacíos en las celdas de las tablas indican ausencia de expresiones respecto de la práctica correspondiente.

Toma de decisiones

Las y los directivos de los planteles de alta eficacia expresaron que no imponen su punto de vista, procuran siempre el consenso, y aclararon que para esta práctica se guían de la normativa escolar. De igual manera, refirieron que se obedecen las instrucciones emanadas del sistema educativo, aunque no estén de acuerdo, y que buscan que el trabajo sea realizado de manera colaborativa. En la tabla 2 se presentan las prácticas que se incluyen en esta categoría.

TABLA 2

Ejemplos de las prácticas de toma de decisiones en la gestión escolar

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Baja	Alta
Se toma en cuenta la opinión de las personas competentes e involucradas	[...] en algunos casos es necesario tomar la decisión, no conviene preguntar (07-B-09D)	La toma de decisiones muy pocas veces la impongo yo, siempre hay un consenso (02-A-10D)
Se realizan actividades apegadas a la normatividad establecida	—	Nos alineamos a lo que pide el sistema [...]; el programa, las actividades que vamos a hacer (04-A-11DEC) [...] mientras esté todo dentro de las normas, se colabora y se apoya (07-A-06SUB)

Fuente: elaboración propia.

Para las y los directores de escuelas de baja eficacia, la toma de decisiones puede ser realizada sin necesidad de consultar o tener la opinión de su personal, pues para algunas cuestiones consideran que no es conveniente hacerlo.

Liderazgo

En ambos tipos de escuelas, el liderazgo se desarrolla de manera contextual o contingente, con base en las condiciones propias de cada centro. El trabajo se realiza en equipo, donde se destaca y toma en cuenta a cada una de las personas encargadas de áreas (orientación, psicología, etc.), así como al cuerpo docente. Las y los directivos de escuelas de alta eficacia

manifestaron que existe confianza en su equipo, tanto docente como administrativo, y que por ello se les permite trabajar de forma deliberada; en cuanto al equipo directivo, indican que se enfoca en sus tareas, sin que exista necesidad de que sus superiores se lo indiquen así.

Un aspecto importante por mencionar es la diferencia que existe en las escuelas en cuanto a la responsabilidad de los resultados escolares: mientras en las de alta eficacia se expresó que los resultados son un reflejo del trabajo del profesorado, en las de baja eficacia se atribuyeron los resultados a la actitud de las personas, que carecen de un interés por estudiar. Esto es, en el primer caso asumen los resultados positivos y, en el segundo, consideran que se deben a cuestiones diferentes al funcionamiento de la escuela, es decir, más al contexto, como factor que influye en el desinterés de las personas.

En las escuelas de alta eficacia existe conciencia por parte de sus integrantes acerca de los resultados académicos positivos que obtienen, por ello, y en concordancia con la práctica vinculada con la atribución de tales resultados, se proponen continuar con los buenos resultados y mantener el prestigio del que gozan entre la comunidad.

El manejo del conflicto en los dos tipos de escuelas se lleva a cabo, principalmente, a través de diálogo entre las y los implicados, sea que se trate de directivos, administrativos, docentes, estudiantes o padres de familia. Con esto se reconoce la importancia de la comunicación para la atención de las situaciones problemáticas que se presentan.

Ante la presencia de conflictos con estudiantes, lo que se hace es lo siguiente: en primera instancia se conversa con el alumno(a) y la otra persona implicada (compañera(o) o docente), en donde el objetivo es conocer ambas versiones del problema y establecer acuerdos para erradicarlo. Si el problema es considerado de mayor magnitud, se canaliza al estudiante con el psicólogo(a) o el orientador(a) de la escuela, y se cita a los padres y madres de familia para que juntos aborden la problemática y, en la medida de lo posible, den solución a la misma: “Primero es el diagnóstico, el conocer la versión de las partes, tener cierto grado de intervención, no tomar decisiones prematuras, la vigilancia y, dependiendo la gravedad, se involucran los papás y eso ayuda muchísimo” (07-A-06SUB).

En el manejo de conflictos, aunque en ambos tipos de escuelas se identificó que se privilegia la conciliación y el diálogo para llegar a una solución, en las escuelas de alta eficacia se plantearon más opciones y un proceso más estructurado para ello.

Otras acciones que se realizan en las escuelas de alta eficacia son en cuanto al equipo directivo: reuniones antes de la entrega de calificaciones, para organizar mejor las sesiones con los padres y madres de familia; aprovechamiento de los espacios de receso o comida para platicar con las y los docentes sobre el estudiantado que requiera algún tipo de atención; y solicitud de apoyo al personal de tutoría y orientación educativa, cuando es requerido. En estas escuelas se valora que se pueda trabajar de manera conjunta con el personal. También les caracteriza que las actividades que llevan a cabo sean apegadas al subsistema al que pertenece su centro escolar y que se mantenga el contacto con sus superiores. En la tabla 3 se incluyen las prácticas de liderazgo realizadas.

TABLA 3

Ejemplos de prácticas de liderazgo en la gestión escolar

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Baja	Alta
Se confía en el equipo, permitiendo trabajar libremente	—	Yo creo que esa ha sido la clave, la confianza en mis docentes, las puertas abiertas hacia la dirección y el trabajo en equipo (02-A-10D)
Se asume la responsabilidad de los resultados escolares	[...] pues lo que ocurre aquí generalmente es por la actitud de la gente, no quieren estudiar (04-B-03D)	Tenemos claro que el trabajo de los profesores se refleja en lo que los alumnos alcanzan..., ahí está el asunto (05-A-09D)
Se realiza un adecuado manejo de conflictos	[...] si hay algo de qué responsabilizar a cada parte se le dice a cada uno su situación... Normalmente es conciliación de parte del coordinador (13-B-04C)	[...] hay que platicar con las dos partes (01-A-11DEC) Primero es el diagnóstico, el conocer la versión de las partes, tener cierto grado de intervención (07-A-06SUB)
Se realizan prácticas colaborativas entre directivos y docentes	—	[Se realiza] un trabajo colaborativo, más en equipo [...] creo que esa ha sido la clave [de los buenos resultados] (02-A-10D)
Se plantean como objetivo continuar con los buenos resultados e ir mejorando	—	[Debemos] continuar con el prestigio de la institución, que no baje, que se mantenga o suba en este caso (11-A-04DySUB)
Se socializa el reglamento escolar con padres y madres de familia al inicio de cada ciclo escolar	Se realiza una junta al inicio del semestre y ahí se les dice cómo estamos trabajando, les enseñamos al reglamento (10-B- 04-DySUB)	—

Fuente: elaboración propia.

Parece relevante puntualizar que en las escuelas de baja eficacia cobra mayor presencia el uso del reglamento escolar para manejar los problemas de conducta del alumnado. Y aunque se asume que estos asuntos pueden presentarse en las escuelas de alta eficacia, este tema no salió a relucir en las entrevistas.

Planeación escolar

Entre las características que tienen en común los dos tipos de escuelas está la existencia de un comité de planeación, integrado por el director(a), subdirector(a) y jefe(a) de departamento o de enseñanza, encargado(a) de realizar la planeación semestral o anual, donde se establecen los objetivos que se espera alcanzar en el centro escolar. Además de las reuniones entre directivas(os), en los planteles de alta eficacia también se realizan reuniones de academia entre el profesorado, con el propósito de dar atención a las incidencias que suceden en los centros escolares.

El Plan de Mejora Continua (PMC) es el documento que guía las actividades a realizar durante el ciclo escolar. Este debe ser realizado con base en los lineamientos y resultados identificados por cada subsistema, elementos que sirven de guía para el trabajo de planeación de los y los directores escolares:

Hay un plan de mejora continua que esa es una, digamos, es una norma para los directivos. En Dirección Central hay un plan de mejora académica y de eso se desprende infinidad de planes o seguimientos que hay que hacer con respecto a ellos y nos supervisan las oficinas centrales desde México..., dan el visto bueno y no solo eso, también le dan el seguimiento para lo que falte (11-A-04DySUB).

En la tabla 4 se incluyen las prácticas de gestión correspondientes a esta categoría. Es importante señalar que en las escuelas de baja eficacia no fue citada alguna expresión relativa a reuniones académicas o al trabajo colegiado del profesorado.

Atención al estudiante

En su mayoría, las prácticas identificadas en esta categoría corresponden a los planteles de alta eficacia. El apoyo hacia el estudiantado se considera un aspecto fundamental, como parte de la gestión escolar, lo que refleja el interés de las y los directores en las necesidades, problemas y aspiraciones que presentan el alumnado. En la tabla 5 se incluyen las prácticas referidas a esta categoría.

TABLA 4

Ejemplos de prácticas de planeación escolar en la gestión escolar

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Baja	Alta
Se realizan reuniones con el comité de planeación integrado por la directiva escolar	La parte directiva tanto director y subdirectores lo que hacemos es básicamente establecer una planeación de todo lo que se va a ejecutar durante el semestre (10-B-04DySUB)	[...] el cuerpo directivo se reúne cada que es necesario (09-A-06SUB)
Se realizan reuniones de academia entre docentes	—	Los profes se reúnen cada mes, en un evento que le llamamos reunión de academia, y ellos en sus bitácoras, pues nos reportan todas las incidencias posibles (09-A-06SUB)
Se elabora y vigila un PMC	[...] se integra un plan de trabajo en el cual, hacemos un diseño del ciclo escolar (10-B-04DySUB)	Hay un plan de mejora continua que esa es una, digamos, es una norma para los directivos (11-A-04DySUB)

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Ejemplo de prácticas de atención hacia el estudiante en la gestión escolar

Prácticas	Tipo de eficacia	
	Baja	Alta
Se apoya la realización de actividades propuestas por los estudiantes	—	Generalmente, los alumnos tienen iniciativas, quieren realizarlas, tienen ideas... tratamos darles credibilidad, eso sí, pedimos resultados (06-A-02D)
Se gestionan apoyos continuamente ante instancias externas	—	[Los apoyamos al] 100%, estamos siempre al pendiente, a ver de qué ¿cuál beca tienes? Ah, ¿no tienes beca? vamos a meterte (06-A-10D) Nosotros los apoyamos para que ellos gestionen sus becas (03-A-05D)
Se procuran y establecen protocolos de atención (violencia, reprobación, salud)	Buscamos maneras de resolver esos asuntos... no tenemos protocolos específicos, pero sí les damos seguimiento (03-B-10D)	Cuando ocurre un problema con algún estudiante, yo estoy enterado..., tratamos de seguir un camino adecuado, ya sea canalizarlo o buscar ayuda (01-A-11D)

Fuente: elaboración propia.

En ambos tipos de escuelas se expresó el establecimiento de protocolos de atención, sin embargo, solo las y los directivos de escuelas de alta eficacia describieron y mencionaron los canales por seguir.

Discusión

Con base en las expresiones emitidas por las y los directores entrevistados, se concluye que las prácticas de gestión que se realizan son diferentes en ambos tipos de escuela. Asimismo, son llevadas a cabo de acuerdo con las necesidades propias de cada plantel, como es referido por Rodríguez-Gallego, Ordóñez y López-Martínez (2019), en cuanto a que la mejora en los centros escolares depende de las prácticas precisadas en cada contexto escolar. En las actividades en las que se coincide, la variación estriba en la cantidad de acciones que se realizan, siendo mayor el número de prácticas reportadas en las escuelas de alta eficacia.

El apoyarse en el personal de la escuela para la toma de decisiones, el trabajo conjunto y el reconocer sus contribuciones son prácticas que las y los directivos de ambos tipos de escuelas realizan, lo que difiere con lo planteado por Bolívar (2019), acerca de que esta es una característica propia de las escuelas eficaces. Es decir, en el presente estudio, en opinión de las y los entrevistados de las escuelas tanto de baja como de alta eficacia se realizan prácticas de colaboración y de reconocimiento de la contribución que hace el personal que, como establecen Tadle-Zaragoza y Sonsona (2021), forman parte de las funciones de coordinación y cooperación entre docentes, que deben realizar las y los directores escolares. Al respecto, Pekkolay (2021) menciona que una de las funciones más importantes del liderazgo educativo consiste en asegurar la participación efectiva del profesorado en las actividades propias de la gestión escolar.

Intxausti, Joaristi y Lizasoain (2016) encontraron que las escuelas de alta eficacia tenían entre sus prácticas la organización de actividades para fomentar la inclusión entre estudiantes y que en la toma de decisiones se privilegiaba el diálogo, la comprensión mutua, el consenso y el acuerdo. En la presente investigación se encontró que en las escuelas tanto de alta como de baja eficacia se realizaban actividades para fomentar la convivencia del alumnado y que la solución de conflictos entre la comunidad escolar partía del diálogo entre los actores involucrados. Cabe mencionar que es en las escuelas de alta eficacia donde se identificó una mayor estructura para el manejo de estas situaciones, y un repertorio mayor de formas de

actuación ante situaciones diversas, en consistencia con lo expresado por el Australian Institute for Teaching and School Leadership (2020), que destaca la importancia que tiene para el estudiantado el sentirse conectado con otras personas y experimentar relaciones de seguridad y confianza, lo que está vinculado con su bienestar y sus resultados académicos, sobre todo en situaciones de crisis, como la que se ha vivido a consecuencia de la COVID-19.

En lo concerniente a la atención al estudiantado existe una diferencia importante en las prácticas identificadas en los dos tipos de escuelas, aspecto que conviene atender en los centros de baja eficacia, sobre todo porque el desarrollo de actividades de esta índole corresponde con la realización de acciones importantes que promuevan y aseguren la atención a las y los niños y jóvenes, planteada por la OEI (2017) dentro del listado de funciones de las y los directivos escolares iberoamericanos.

Como parte de la discusión, es importante tener presente y ser conscientes de que escuelas que participaron en esta investigación pertenecen a diferentes subsistemas, que varían en cuanto a todo tipo de recursos y resultados, y que es “necesario distinguir que la teoría, la política y la normatividad no siempre reflejan –o reconocen– el hecho de que en los países existen centros escolares que carecen de personal dedicado exclusivamente a las funciones directivas y de gestión escolar” (OEI, 2017:17), como es el caso de las escuelas que funcionan en los ámbitos rurales en México, principalmente.

Conclusiones

Con base en los hallazgos de este estudio, las prácticas de gestión que caracterizan al personal directivo escolar se centran en: la toma de decisiones, en las cuales se considera la opinión de las personas y el apego a las normas; el liderazgo, que es inherente a las funciones de las y los directivos, considerando una cultura de trabajo en equipo, la responsabilidad de los resultados como centro escolar y el establecimiento de una visión de mejora. Respecto de las prácticas de planeación, estas incluyen un plan de mejora que es desarrollado y supervisado constantemente, así como un trabajo colegiado entre docentes. La cuarta práctica se enfoca en la atención del estudiantado, lo que refleja el interés de las y los directivos en su desarrollo integral, los que se traduce en apoyos para actividades adicionales y protocolos de atención.

Ante estos resultados queda como reto investigar, en el caso de las prácticas de gestión escolar, cuáles son las características o bases que permiten a las escuelas de alta eficacia proponer e implementar una mayor variedad de prácticas, en comparación con las de baja eficacia; aunque en algunas categorías existen similitudes en el tipo de prácticas que se realizan en ambos tipos de planteles, se observan diferencias claras en cuanto a la cantidad y variedad de las mismas, inclinándose la balanza de manera favorable hacia los centros de alta eficacia.

Derivado del presente reporte, se hace importante investigar cómo se gesta e implementa, desde las prácticas de gestión, la organización de actividades que permiten dar atención a algunas necesidades o problemas del estudiantado, característica de las escuelas de alta eficacia. Este aspecto se destaca al ser una categoría enfocada en el o la estudiante, actor principal del proceso educativo, hacia quien se dirigen gran parte de los esfuerzos de las prácticas de gestión realizadas por las y los directores, y del profesorado como responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ello, se hace importante seguir con los esfuerzos para establecer los perfiles esperados de las y los directivos responsables de las escuelas (Hernández-Castilla, Slater y Martínez-Recio, 2020), ya que existen diversas situaciones y condiciones a las que deben hacer frente en el día a día.

Aquí conviene tener presente lo ya mencionado, respecto de que este sistema educativo se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la estructura, recursos, características y forma de funcionamiento de sus diferentes subsistemas, aspectos que muy probablemente inciden en el desarrollo de las y los directivos en tanto líderes pedagógicos y cuyo estudio permitiría también proveer de información útil a quienes son responsables de la toma de decisiones encaminadas hacia la mejora de la calidad educativa.

Si bien en la presente investigación se incluye evidencia relativa a las prácticas de gestión escolar, que da cuenta de las diferencias existentes en centros escolares con distinto nivel de eficacia, también es importante indagar en los otros factores documentados por la literatura como relevantes para los resultados que obtiene la escuela, para así identificar qué se hace diferente en estos centros escolares para que su alumnado tenga el rendimiento académico que han obtenido. En concordancia con lo que indican los hallazgos de algunas investigaciones, es importante realizar un análisis más profundo, observar qué sucede dentro del aula, cómo se dan las interacciones durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje, pues

lo que el personal docente realiza en su trabajo diario con su alumnado puede dar fundamentos sustanciales para identificar por qué las escuelas difieren en resultados.

Referencias

- Australian Institute for Teaching and School Leadership (2020). “The role of school leadership in challenging times”, *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (sitio web). Disponible en: <https://www.aitsl.edu.au/research/spotlights/the-role-of-school-leadership-in-challenging-times>
- Belavi, Guillermina y Murillo, Francisco Javier (2020). “Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bolívar, Antonio (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*, Madrid: La Muralla.
- Ceneval (2020). “Exámenes Nacionales de Ingreso, EXANI II”, *Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior* (sitio web). Disponible en <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Creswell, John W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*, Londres: SAGE.
- Guzmán, Cintya y Padilla, Laura Elena (2017). “Exploración de los telebachilleratos comunitarios desde la perspectiva de la eficacia y mejora escolar”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 16, núm. 32, diciembre, pp. 111-125. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017321111257>
- Hernández-Castilla, Reyes; Slater, Charles y Martínez-Recio, Jon (2020). “Los objetivos de desarrollo sostenible, un reto para la escuela y el liderazgo escolar”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 3, pp. 9-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.15361>
- Horn, Andrea (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de aprendizaje*, tesis doctoral, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- INEE (2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Resumen ejecutivo*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017b). *Planea. Resultados Nacionales 2017. Educación Media Superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018a). *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2018b). *Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en educación media superior. Condiciones escolares e implementación curricular*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Intxausti, Nahia; Joaristi, Luis y Lizasoain, Luis (2016). “Educational leadership as best practice in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque County

- (Spain)", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 44, núm. 3, pp. 397-419. <https://doi.org/10.1177/1741143214558570>
- Lizasoain, Luis y Angulo, Araceli (2014). "Buenas prácticas de escuelas eficaces del País Vasco. Metodología y primeros resultados", *Participación Educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, vol. 3, núm. 4 (extra), pp. 17-28.
- Martínez-Valdivia, Estefanía; García-Martínez, Inmaculada y Higuera-Rodríguez, María Lina (2018). "El liderazgo para la mejora escolar y la justicia social. Un estudio de caso sobre un centro de Educación Secundaria Obligatoria", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 35-51. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.003>
- Murillo, Francisco Javier (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, Francisco Javier (2008). "Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe", en H. Valdés Veloz (coord.), *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe*, Santiago, Chile: Unesco-Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe-Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, pp. 17-48.
- OCDE (2011). *La medición del aprendizaje de los alumnos: Mejores prácticas para evaluar el valor agregado de las escuelas*, París: OECD Publishing.
- OEI (2017). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional y liderazgo de directores escolares en Iberoamérica*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Pedroza, Horacio; Peniche, Rubí y Lizasoain, Luis (2018). "Criterios para la identificación y selección de escuela eficaces de nivel medio superior", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 1, pp. 14-25. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.2170>
- Pekkolay, Sibel (2021). "Effective school Management", *Journal of Advances in Education and Philosophy*, vol. 5, núm. 8, pp. 231-235. <https://doi.org/10.36348/jaep.2021.v05i08.001>
- Rodríguez-Gallego, Margarita Rosa; Ordóñez, Rosario y López-Martínez, Antonia (2019). "La dirección escolar: liderazgo pedagógico y mejora escolar", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 38, núm. 1, pp. 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>
- Ryan, James (2006). "Inclusive leadership and social justice for schools", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 5, núm. 1, pp. 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Salgado, Mauricio; Marchione, Elio y Gilbert, Nigel (2014). "Analysing differential school effectiveness through multilevel and agent-based modelling", *Journal of Artificial Societies and Social Simulation*, vol. 17, núm. 4, pp. 1-14. <https://10.18564/jasss.2534>
- SEP (2008). "Acuerdo número 449 por el que se establecen las competencias que definen el perfil del director en los planteles que imparten educación del tipo medio superior", *Diario Oficial de la Federación*, 2 de diciembre. Disponible en <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a449.pdf> (consultado: 14 de enero de 2022).
- SEP (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del desempeño del director en la educación media superior ciclo escolar 2018-2019*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

- SEP (2019). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en la educación media superior, perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión. Ciclo escolar 2020-2021*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.
- Snijders Tom (2011). “Multilevel analysis”, en M. Lovric (coord.) *International Encyclopedia of Statistical Science*. Berlín: Springer.
- Spillane, James P. y Ortiz, Melissa (2019). “Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: elementos e implicancias cruciales”, *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 169-181. <https://doi.org/10.14244/198271993070>
- Stake, Robert E. (2007). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Tadle-Zaragosa, Junalyn R. y Sonsona, Ramir Philip Jones V. (2021). “Linking administrative performance of principals vis-à-vis public relations and community involvement”, *International Journal of Instruction*, vol. 14, núm. 4, pp. 857-872. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14449a>
- Troncoso, Patricio; Pampaka, María y Olsen, Wendy (2016). “Beyond traditional school value-added models: A multilevel analysis of complex school effects in Chile”, *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 27, núm. 3, pp. 293-314. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1084010>

Artículo recibido: 2 de marzo de 2022

Dictaminado: 27 de octubre de 2022

Segunda versión: 11 de noviembre de 2022

Aceptado: 9 de diciembre de 2022

LIDERAZGO DE DIRECTORAS(ES) NOVELES

Preparación y resistencia al cambio en contexto de pandemia

LUIS FELIPE DE LA VEGA RODRÍGUEZ / LUIS ANDRÉS AHUMADA FIGUEROA

Resumen:

Este artículo indagó en el rol de directoras(es) recién nombrados en sus cargos justo antes del confinamiento por la COVID-19. Mediante entrevistas a directoras(es) de ocho escuelas básicas en condición de desventaja socioeducativa, se realizó un análisis de contenido para conocer sus decisiones para enfrentar la contingencia. Los resultados muestran que algunas escuelas lograron armonizar las condiciones mínimas para operar en la emergencia y una preocupación por mejorar aspectos pedagógicos. La preparación para el cambio fue mayor en los casos en que primero el director(a) movilizó un componente emocional, lo que posibilitó realizar acciones concretas. Se concluye que las culturas organizacionales mejor preparadas para el cambio pudieron responder con mayor facilidad a la propuesta del director(a), sobre todo cuando estuvo marcada por un foco pedagógico.

Abstract:

This study researched the role of directors appointed shortly before the COVID-19 lockdown. Interviews were held with directors from eight elementary schools at a socio-educational disadvantage, and content analysis was used to discover their decisions for addressing the contingency. The results show that some schools were able to attain the minimum conditions for operating in the emergency, and demonstrated a concern for improving pedagogical aspects. Readiness for change was the greatest when the director first mobilized an emotional component, enabling concrete actions. The conclusion is that the organizational cultures best prepared for change responded with greater ease to the director's proposals, especially when they had a pedagogical focus.

Palabras clave: calidad de la educación; desarrollo profesional; liderazgo; cambio organizacional; COVID-19.

Keywords: quality of education; professional development; leadership; organizational change; COVID-19.

Luis Felipe de la Vega Rodríguez: profesor de la Universidad de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Ñuñoa, Santiago, Chile. CE: luis.delavega@uchile.cl / <https://orcid.org/0000-0002-4610-6359>

Luis Andrés Ahumada Figueroa: profesor de la de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología, Viña del Mar, Chile. CE: luis.ahumada@pucv.cl / <https://orcid.org/0000-0001-5354-9302>

Introducción

Liderazgo en contexto de pandemia

La pandemia producida por la COVID-19 ha traído consigo grandes desafíos en educación. Muchas escuelas cerraron y continuaron sus actividades de manera virtual, entregando materiales para que el estudiantado, con el apoyo de sus apoderadas(os), pudieran seguir estudiando desde sus hogares. Asimismo, el cuerpo directivo y docente tuvieron que asumir otras funciones más allá de lo estrictamente pedagógico tales como distribuir alimentos y entregar apoyo socioemocional a estudiantes y familias afectados por la pandemia.

La literatura ha señalado que la pandemia ha significado una verdadera catástrofe que nos obliga a pensar en una nueva forma de entender el liderazgo y el mejoramiento escolar (Harris, 2020). La crisis afectaría incluso la forma de entender el liderazgo, siendo este no solo un desafío del director(a) sino de toda la comunidad educativa. El liderazgo distribuido y el aprendizaje en red aparecen como aspectos importantes para enfrentar la crisis producto de la pandemia. El énfasis en el desarrollo profesional del profesorado (Stone-Johnson y Miles Weiner, 2020), las nuevas habilidades tecnológicas desarrolladas (Campbell, 2020) y la preocupación por el bienestar y la salud mental de toda la comunidad educativa (Netolicky, 2020) son algunos aspectos que desafían al liderazgo y la manera de entender la educación.

Se requerirá además una adecuación curricular más pertinente a la realidad y el contexto de cada escuela y una mayor autonomía respecto de lograr una educación de calidad que asuma como desafío cambiar las inequidades propias del sistema educativo. Sin embargo, el soporte para llevar adelante estos cambios debe provenir de los distintos niveles del sistema para la construcción de una sociedad más justa.

Son muchas las lecciones que se pueden sacar de lo vivido durante 2020 y 2021, sin embargo, lo importante es transformar la experiencia en una oportunidad de aprendizaje y cambio que permita enfrentar de mejor manera lo que se proyecta para el futuro. El dinamismo de la pandemia ha supuesto que la y los líderes deban desarrollar nuevas capacidades y emprender nuevas acciones que contemplan, entre otras cosas, aprender a involucrar a toda la comunidad educativa en una cultura de trabajo colaborativo (Harris y Jones, 2020).

El foco de este artículo está puesto en la figura del director(a) y las estrategias que despliega para enfrentar un momento de crisis y cambio como el

producido por la pandemia. En particular, se aborda la experiencia vivida y las acciones realizadas por directivas(os) que han enfrentado un doble desafío. Por un lado, los de las escuelas investigadas enfrentaron durante 2020 el desafío de asumir la dirección escolar que sistemáticamente ha mostrado un desempeño disminuido. Por otro, han liderado un proceso de cambio y ajuste en un contexto adverso caracterizado por la pandemia. Ambos elementos pueden ser considerados como incidentes críticos (Nail-Kröyer, Gajardo Aguayo y Muñoz-Reyes, 2012), en donde se han debido desplegar todos los recursos y habilidades de liderazgo disponibles en la escuela para enfrentar un desafío inesperado y de gran impacto socioemocional. Específicamente, interesó conocer, por una parte, la preparación que estos directivos(as) tenían para el cambio organizacional y, por otra, la colaboración o resistencia que tuvieron del resto de la comunidad educativa para enfrentar dichas transformaciones.

Liderazgo de directores noveles en establecimientos insuficientes

La literatura reporta evidencia de que todo cambio de director(a) es un evento complejo para las escuelas, particularmente para las más vulnerables. En Chile, su selección para escuelas públicas pasa por un proceso riguroso en que se considera su experiencia previa en cargos de dirección y la formación especializada en gestión y liderazgo escolar. Además, en el momento del ingreso, las y los directores contratados deben firmar un convenio de desempeño, comprometiendo metas y resultados de gestión para la escuela (Ley número 20.006).

Por otro lado, en Chile existe un sistema de categorización por desempeño de las escuelas basada en una serie de indicadores de gestión, la que es responsabilidad de la Agencia de Calidad de la Educación (ACE). De acuerdo con este organismo (ACE, 2018), la categoría de desempeño es el resultado de una evaluación integral que considera la distribución del estudiantado en los logros de aprendizaje y los indicadores de desarrollo personal y social, resultados que se ajustan de acuerdo con características de contexto y vulnerabilidad para clasificar a los colegios en cuatro categorías de desempeño: alto, medio, medio-bajo e insuficiente.

La ACE (2018) señala que las escuelas clasificadas consecutivamente en la categoría de desempeño insuficiente poseen evaluaciones más bajas en las dimensiones gestión curricular y enseñanza y aprendizaje en el aula; resultados más deficientes en los estándares de aprendizaje de lectura y

matemática, y dificultades en retención escolar y en asistencia por parte del alumnado a clases. De acuerdo con el último informe realizado por dicha Agencia, actualmente existen alrededor de 500 establecimientos educacionales categorizados como insuficientes, representando aproximadamente un 6% del total de escuelas.

Cuando un establecimiento educacional es categorizado consecutivamente como insuficiente, puede ser intervenido mediante planes de mejoramiento escolar y apoyo directo o incluso puede llegar a ser cerrado. Indudablemente esta categorización causa mucha preocupación y malestar en la comunidad educativa, existiendo muchas expectativas y temores con la llegada de un nuevo director(a); es un agente de cambio que potencialmente puede revertir la categorización de “insuficiente”, pero también puede eventualmente ser una amenaza a la cultura organizacional existente, debiendo lidiar con una fuerte resistencia al cambio.

Cambio organizacional

El cambio en las organizaciones ha sido una preocupación y fuente de investigación en todo tipo de organizaciones durante las últimas décadas. En algunos casos, los estudios se han centrado en comprender mejor la preparación de la gente al cambio (Zayim y Kondakci, 2014), así como la resistencia al mismo (Lomba-Portela, Domínguez-Lloria y Pino-Juste, 2022). En otros, se han enfocado en dar cuenta de los resultados de la implementación de herramientas de planificación y gestión que eventualmente pueden facilitar el cambio, existiendo muchos modelos con pasos y acciones que podrían facilitar el cambio organizacional (Al-Haddad y Kotnour, 2015). Finalmente, una parte de la literatura ha destacado la labor de directivos(as) y líderes como agentes propulsores del cambio y la innovación organizacional (Villa Sánchez, 2019).

Estudios recientes muestran la importancia del liderazgo para el mejoramiento escolar, especialmente en aquellas instituciones que se encuentran en una condición de crisis o que no han podido desarrollar una trayectoria de mejoramiento (Galdames, Montecinos, Campos, Ahumada *et al.*, 2018).

La investigación también ha resaltado la importancia de una preparación al cambio organizacional, así como la necesidad de generar relaciones de confianza que disminuyan la posible resistencia a dicho cambio. De acuerdo con Zayim y Kondakci (2014), hay tres grandes dimensiones que

componen la preparación para el cambio: intencionalidad (energía puesta por los individuos para el éxito de las transformaciones), emoción (sentimientos en relación con los cambios propuestos) y cognición (creencias en relación con los resultados de los esfuerzos asociados al cambio).

Sin embargo, la preparación al cambio no solo depende de las capacidades del director(a) y su equipo directivo o de la actitud favorable hacia el cambio de la comunidad educativa. La resistencia a la transformación en ocasiones está vinculada al contexto y entorno, las experiencias previas y la cultura organizacional existente. La investigación de liderazgo escolar señala que el cambio de dirección suele ser un evento complejo, por lo que se requeriría cierta planificación y preparación para su sucesión; particularmente, puede tratarse de un evento estresante cuando se trata de un(a) director(a) novel (Galdames *et al.*, 2018), o cuando la comunidad escolar vive situaciones de crisis tales como una categorización insuficiente por su bajo desempeño (Lee, 2015).

Metodología

Tipo y objetivo del estudio: estudio de casos múltiples

La investigación buscó indagar en el rol que ejercieron directores(as) de establecimientos educacionales recién nombrados en sus cargos, cuya labor se inició un breve tiempo antes del confinamiento por la pandemia de COVID-19. Específicamente, se ahondó en las decisiones que estos(as) líderes tomaron para enfrentar la contingencia, en el marco general de sus expectativas de abordaje general de las instituciones, y la preparación para el cambio de parte de la comunidad en relación con estas medidas.

Para abordar la preparación para el cambio se consideraron las dimensiones mencionadas por Zayim y Kondakci (2014): cognitiva, emocional e intencional.

Se consideró un enfoque cualitativo transversal para la investigación, implementado a través de un estudio de casos múltiples (Stake, 2010), el que fue considerado para profundizar en decisiones de cambio realizadas por las y los directores y la respuesta que dio la comunidad educativa a ellas. Los datos fueron producidos en el último trimestre de 2020, es decir, el finalizar el año escolar en Chile. Es importante consignar que prácticamente la totalidad del año escolar 2020 se realizó en un contexto de confinamiento, debido a que su inicio coincidió con la expansión de la pandemia en el país.

Participantes

En este trabajo participaron directoras y directores que fueron nombrados en sus cargos durante 2019 o a inicios de 2020. Se seleccionaron ocho casos con estas características, todos de escuelas públicas, categorizadas por el sistema educativo chileno como “insuficientes” (ACE, 2018), de tres regiones del país. Las y los participantes se desempeñan en instituciones que imparten diferentes niveles y modalidades de enseñanza. La tabla 1 presenta sus características generales.

TABLA 1

Características de los establecimientos pertenecientes a la muestra

Caso	Región	Matrícula	Tipo	Género director/a	Edad	Área
1	1	534	Liceo TP	Masculino	65	Urbano/ Ciudad grande
2	1	127	Básica media HC	Femenino	55	Urbano/ ciudad grande
3	1	355	Básica	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña
4	1	179	Básica	Masculino	45	Urbano/ ciudad pequeña
5	1	234	Básica	Masculino	55	Urbano/ ciudad pequeña
6	2	180	Básica	Femenino	45	Urbano/ ciudad pequeña
7	3	252	Liceo TC	Femenino	51	Urbano/ ciudad intermedia
8	2	232	Básica	Femenino	50	Urbano/ ciudad pequeña

Nota: Liceo TP: Técnico-profesional; Básica media HC: Humanística-científica.

Fuente: elaboración propia.

Producción de datos

Se realizaron entrevistas a las y los directores nuevos y al profesional a cargo de la Unidad Técnico Pedagógica de cada establecimiento. Previamente, se contó con la autorización de los actores para participar en la investigación,

lo que fue formalizado a través de la firma de consentimientos informados, previamente validados por el comité de ética de la institución que patrocinó la investigación. Las entrevistas abordaron la instalación del director(a), las decisiones o prioridades que consideraron junto con su equipo para enfrentar la pandemia, así como los cambios en la organización general de la escuela y la respuesta de la comunidad a los cambios definidos.

Análisis de datos

Las entrevistas fueron transcritas y posteriormente codificadas, considerando criterios relacionados con dos etapas de análisis. En primer lugar, las decisiones de las y los directores referidas a la respuesta de la institución frente a la emergencia sanitaria se clasificaron de forma emergente, considerando solo dos grandes dimensiones que habían sido elaboradas previamente: *a)* planes y acciones generales para enfrentar la pandemia y *b)* planes y acciones orientadas al desarrollo pedagógico de la institución.

En segundo lugar, se codificaron de forma deductiva los contenidos referidos a la preparación para el cambio de las comunidades frente a las acciones definidas por las y los directores. Se consideraron las tres dimensiones de preparación para el cambio identificadas en la revisión de literatura: *a)* cognitiva; *b)* afectiva y *c)* intencional. Adicionalmente, se consignaron contenidos relacionados con la percepción de la resistencia de los actores a los cambios implementados.

Los contenidos codificados fueron objeto de un posterior ejercicio de reducción, para hacer comparable el análisis entre los casos de estudio. Finalmente, se elaboró un análisis evaluativo sintético, para valorar el estado de cada una de las dimensiones de la preparación para el cambio en cada caso de estudio.

Resultados

Planes y acciones generales para enfrentar la pandemia

La tabla 2 describe los contenidos de los planes que siguieron las y los nuevos directores y sus equipos directivos para enfrentar la etapa marcada por la emergencia sanitaria. Se observa que hay tres acciones que se incluyeron en todos los planes y que relevan un énfasis transversal para enfrentar el primer año de pandemia: *a)* la entrega de apoyo socioemocional a estudiantes, *b)* la búsqueda de aseguramiento de la continuidad de estudios y *c)* la entrega de canastas con alimentos para las familias. Asimismo, casi en la

totalidad de los casos (salvo uno), se consideró establecer contacto con las familias para informar y apoyar a las y los apoderados en el aprendizaje del estudiantado. Como puede observarse, este último componente del plan es el único que tiene un perfil claramente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, un conjunto de casos buscó realizar transformaciones en la organización general de la institución, considerando roles, responsabilidades y tareas a realizar durante el periodo.

TABLA 2

Contenidos del plan para enfrentar crisis sanitaria de los nuevos directores

Caso	Asegurar continuidad de estudios	Apoyo psico-socioemocional a estudiantes	Entrega de canastas/ Conseguir suministros	Vínculo con familias	Reorganizar la escuela	Apoyo psico-emocional a docentes	Incorporación de plataformas	Vínculo con sostenedor	Asegurar internet
1	X	X	X	X		X		X	x
2	X	X	X	X			X	X	x
3	X	X	X	X	X	X	X		
4	X	X	X	X	X	X			
5	X	X	X	X		X	X		
6	X	X	X	X	X				
7	X	X	X	X	X				
8	X	X	X		X			X	
Total	8	8	8	7	5	4	3	3	2

Fuente: elaboración propia.

Plan y acciones orientadas al desarrollo pedagógico

Del total de ocho establecimientos, un subconjunto de directoras(es) y sus equipos avanzó en el desarrollo de un plan más claramente pedagógico, en el que se buscó vincular el enfrentamiento de la pandemia con otras necesidades de mejora educativa. Este ejercicio incluyó la revisión y/o ajuste de los objetivos de aprendizaje que se trabajarían en el año, la dedicación de esfuerzos al desarrollo de una metodología para la enseñanza a distancia, acompañada de la generación y sistematización de información sobre el estudiantado y la gestión de procesos de desarrollo profesional. Dentro

de esto último, en algunos casos se consideró formación relacionada con aspectos específicos de uso de tecnologías, mientras que otros incluyeron oportunidades para propiciar mejoras en habilidades más permanentes, como es la retroalimentación de aprendizajes evaluados. Dentro de este subgrupo, dos directores incluyeron también sistemas de evaluación de los aprendizajes efectivamente alcanzados en el contexto de pandemia. El resto de los casos de estudio solo alcanzó a hacer un seguimiento de la entrega y retorno de las actividades de aprendizaje enviadas por el profesorado a las y los estudiantes (tabla 3).

TABLA 3

Plan y acciones orientadas al desarrollo pedagógico

Caso	Revisar/ ajustar objetivos de enseñanza	Envío de actividades	Organizar procesos pedagógicos a distancia	Identificación de necesidades de estudiantes/ bases de datos	Desarrollo profesional docente	Innovaciones metodológicas/ curriculares	Monitoreo de aprendizajes
1	X	x					
2	X		X	X	X		
3	X	x	X	X	X	x	X
4	X	x	X	X	X	x	
5	X	x		X	X		
6	X	x		X			X
7			X				
8	X	x	X				
Total	7	6	5	5	4	2	2

Fuente: elaboración propia.

Preparación para el cambio

La primera categoría que se levantó para el análisis fue la preparación para el cambio. Los resultados se describen según las tres dimensiones que componen esta preparación: intencionalidad (energía puesta por los individuos para el éxito de las transformaciones), emoción (sentimientos en relación con los cambios propuestos) y cognición (creencias relacionadas con los resultados de los esfuerzos asociados al cambio).

A continuación, se presenta un análisis de la preparación para el cambio, identificada por las y los entrevistados respecto del plan propuesto por el director(a) y su equipo. Para organizar los contenidos, estos se presentan agrupados en tres grandes conjuntos, considerando su nivel de preparación para el cambio: favorable, moderada o insuficiente. Para realizar la agrupación se consideraron aquellos casos en que al menos dos de estas dimensiones aparecían como altas; se categorizaron con una “favorable” preparación para el cambio ($N = 3$); aquellos casos en que al menos una de estas dimensiones aparecía como baja, se clasificaron con una “insuficiente” preparación para el cambio ($N = 2$). El resto de los casos se categorizaron con una “moderada” preparación para el cambio ($N = 3$).

En la tabla 4 se observa el análisis de cada una de las dimensiones de la preparación para el cambio: cognitiva, afectiva e intencional.

TABLA 4

Preparación para el cambio por dimensiones en los casos de estudio

Caso	Tipo	Dimensión cognitiva	Dimensión afectiva	Dimensión intencional	Preparación al cambio
1	Liceo TP	Media	Alta	Alta	Favorable
2	Básica y media HC	Media	Media	Media	Moderada
3	Básica	Alta	Alta	Media	Favorable
4	Básica	Alta	Alta	Alta	Favorable
5	Básica	Media	Alta	Media	Moderada
6	Básica	Media	Media	Media	Moderada
7	Liceo TP	Baja	Media	Baja	Insuficiente
8	Básica	Baja	Media	Media	Insuficiente

Fuente: elaboración propia.

Grupo 1: favorable preparación para el cambio.

Plan con mayor énfasis en transformación pedagógica (1, 3 y 4)

En relación con la dimensión cognitiva, las y los directores buscaron introducir cambios a nivel pedagógico en medio del año de pandemia. Debido a que eran ajustes en procesos más permanentes, se enfrentaban a la necesidad

de que los cambios hicieran sentido a la comunidad. Los relatos indican que estos sentidos fueron ocurriendo, pero conforme avanzó del año escolar. Es decir, vinieron primero los cambios y luego, en la medida en que se lograron ver sus aportes, las creencias de las y los participantes fueron cambiando.

A medida que se fue dando el trabajo, trabajamos con cuatro unidades, la primera fue bastante estresante, pero a medida que ha avanzado el año, los docentes se han ido dando cuenta que fue mucho mejor la estrategia, que nos resultó y que el trabajo en sí, priorizaba las cosas, y finalmente terminaron aceptando, entre comillas, esta imposición de las unidades didácticas, y después se fueron dando cuenta que el desafío era lo mejor que nos podía haber pasado, que la decisión fue buena” (jefe UTP, caso 3).

Respecto de la dimensión afectiva, en los casos se identifica un consenso en que a nivel de comunidad escolar se fue generando un ánimo favorable a enfrentar la pandemia con buena disposición, lo que ciertamente no estuvo exento de incomodidades. Junto con ello, los cambios pedagógicos propuestos generaron resistencias de parte de grupos de docentes, sobre todo cuando incluyen la modificación de prácticas pedagógicas o la incorporación de nuevos equipos.

Me ha permitido darme cuenta del potencial generoso que tiene este equipo de profesores para poder adecuarse a contextos tan distintos como el de hoy y tan dinámicos que en el día a día exigen decisiones y también puestas en escena que pasan a ser muy distintas de la mañana para la tarde, sobre todo en el primer semestre más que ahora (director, caso 4).

Respecto de la dimensión intencional, la actitud positiva respecto de comprometerse para afrontar las dificultades y las nuevas propuestas de las y los directores tuvo su correlato en que hubo disposición a realizar las tareas encomendadas, tanto las emergentes, propias de la pandemia, como las permanentes, relacionadas con los énfasis pedagógicos del director(a). Sin perjuicio de estos logros, los cambios afectaron de manera disímil a las y los diferentes miembros de la comunidad, puesto que se destaca que el estudiantado fue aumentando con el tiempo su participación en el proceso de aprendizaje, pero existían dudas de su real interés en participar (o si los ayudaron sus padres y madres) y también del resultado de este proceso en términos de logros de aprendizaje:

La verdad, es que, yo creo que en general, han respondido bien. Los profesores, los distintos equipos de trabajo. Todos han respondido. Porque también, existe compromiso real desde el cuerpo de trabajo, de profesores, asistentes, de todo el mundo, y, este director es bien categórico. Enfatiza mucho esa parte del compromiso. Entonces, yo creo que la gente lo está siguiendo (jefe técnico, caso 1).

Asimismo, en este plano se identifica una valoración disímil de las y los entrevistados respecto de la intencionalidad de otros niveles del sistema para apoyar estos planes. En un caso es positiva y en otro se estima que no fueron suficientemente útiles.

Grupo 2: moderada preparación para el cambio. Planes con presencia intermedia de énfasis en transformación pedagógica (2, 5 y 6)

En el segundo grupo de casos (preparación moderada para el cambio), en la dimensión cognitiva se fueron generando algunos cambios a nivel de creencias, pero se toparon con una mayor cantidad de dificultades. Algunas eran “heredadas” de anteriores administraciones, lo que incidió en un mayor grado de dudas sobre las transformaciones solicitadas, especialmente las permanentes. Por su parte, algunos de los cambios no terminaron de hacer sentido en algunas personas, incluso del equipo directivo y hubo que modificarlos. Con todo, algunos de los énfasis de los planes fueron encontrando sentido en la medida que se fueron viendo los beneficios con más claridad.

[...] la mirada de los profesores siempre fue crítica, siempre fue incisiva. En el sentido de que debíamos justificar todo lo que propusiéramos porque o sino no nos creían y el hecho de no creernos implicaba que ya no hicieran las cosas por convicciones, sino porque te están mandando nomas (jefe técnico, caso 2).

En relación con la dimensión afectiva, se percibe también un rápido interés y una actitud positiva por aportar en el enfrentamiento de la situación de emergencia. Sin embargo, también se identifican resistencias a hacer estos cambios, particularmente los transitorios (por ejemplo, clases virtuales). También se observa que apoderados(as) y docentes han buscado comprometerse con esta situación difícil, lo que fue aumentando con el avance del año. Finalmente, se observa que el rol y características personales de

las y los directores han incidido positivamente hacia un lento cambio de actitud respecto de problemas permanentes.

Mira, creo que, a partir del mes de julio, agosto, creo que estamos funcionando muchísimo mejor, ya. Creo que el primer semestre fue de altos y bajos, fue una cosa bien extraña. Por sucesivas muertes de familiares de los profesores, no podía exigirle trabajo al profesor [...] Pero creo que el primer semestre también creo que fue un espacio donde pudimos fortalecer un poco más los lazos entre director, equipo y profesores, nos pudimos reconocer entre nosotros, pudimos brindarnos los apoyos. Yo necesariamente tuve que dar los espacios a esos profesores, y ya en este segundo semestre hemos podido también establecer mayor exigencias” (director, caso 6).

Respecto de la dimensión intencional, al igual que en el caso anterior, la disposición favorable dio pie a la realización de las responsabilidades que fueron definidas. Esto permitió sobre todo la generación y realización de rutinas de trabajo para abordar los énfasis definidos y en algunos casos propició que se fueran incluyendo ajustes pedagógicos que emergieron desde las acciones provisorias, por ejemplo, la retroalimentación.

Con todo, la participación del estudiantado, aunque fue creciendo, alcanzó niveles intermedios y como no hubo seguimiento a sus aprendizajes, más bien generó incertidumbre sobre los efectos en los aprendizajes.

Los tres casos concuerdan en que la intencionalidad de aportar por parte de otros de los niveles del sistema no ha sido lo suficientemente relevante o consistente como se hubiera esperado.

Grupo 3: insuficiente preparación para el cambio.

Planes con menor presencia de énfasis en transformación pedagógica (7 y 8)

Dentro de este grupo se identificaron situaciones diferentes respecto de la dimensión cognitiva de la preparación para el cambio. En el caso 7, como se definieron menos aspectos a modificar, los actores fueron dando sentido a los cambios en la medida en que fueron ocurriendo, pero estos tuvieron más claramente que ver con la respuesta a la situación de emergencia. En el caso 8, se manifestaron mayores niveles de confusión respecto del plan de la directora y dudas sobre cuáles eran sus énfasis, lo que no produjo grandes mejoras en el periodo. Esto alude tanto a aspectos transitorios como permanentes:

Piense que nosotros partimos entregando guías presenciales, donde se armaba un desorden. Luego implementamos un Drive para trabajar, donde los apoderados podían descargar las guías o venir a buscarla. Finalmente terminamos en un organizador semanal que ha sido lo que mejor resultado nos ha dado, pero todavía creo que hay cosas que a lo mejor debí haber adelantado para no quedar como en un jaque. Finalmente, esto era nuevo para todos, y traté de, he tratado y sigo tratando de hacer lo mejor posible y que, que responda como debe ser a nuestros estudiantes. Nunca va a ser al cien por ciento, porque hay muchos factores que influyen en esto (director, caso 8).

En cuanto a la dimensión afectiva, se observan cosas similares entre los casos de este grupo. En primer lugar, una positiva recepción y sentido de comunidad para enfrentar las dificultades propias del año de pandemia. En segundo lugar, mayores niveles de resistencia, en algunos casos, a cambios obligados como la educación a distancia, y en otros, a cambios de largo plazo, los que no terminaron de disiparse en el año. Los casos concuerdan también en dificultades y resistencias heredadas, que siguen afectando el proceso y que dificultan tener mejor disposición a los planes propuestos. Por tal razón hemos denominado a este grupo con una insuficiente preparación para el cambio.

Entonces teníamos un cuerpo docente un poco cansado, desmotivado que viene de años, yo tratando de entregarle energía, positivismo, todo este tiempo desde el año pasado de las decisiones que se han tomado. Han sido todas decisiones concertadas, pero sí creo que dentro de las debilidades que tenemos como establecimiento, cosas que se arrastran desde antes, por años, que tienen conflictos internos entre ellos los funcionarios, ese tipo de cosas son las que afectan (director caso 7).

Respecto de la dimensión intencional, la positiva actitud frente a la pandemia se vio reflejada en una creciente respuesta a las nuevas responsabilidades asignadas o asumidas. Esto también incluye al estudiantado y apoderadas(os), pero se evalúa solo hasta el nivel de conexión a clases o actividades. De esta forma, se percibe que, pese a una creciente intención favorable a responder a los nuevos requerimientos impuestos por la respuesta a la emergencia sanitaria, el avance concreto de esa respuesta fue más lento o incompleto en relación con las expectativas. No se vislumbran

aspectos referidos a otras responsabilidades más permanentes que se hayan asumido en el periodo, ya sea porque se dejaron para más adelante o porque no resultaron. En los dos casos hay una visión crítica además del aporte de otros niveles del sistema (local y nacional) al enfrentamiento de la situación de emergencia:

Lo que pasa es que este año debería haber visto cambios directamente en relación con las medidas que tomamos, pero este año lo que he visto en los cambios es en la modalidad de trabajo, estamos en un contexto completamente diferente, donde como tuvimos que ponernos una inyección a la vena y decir de esta manera hay que trabajar” (jefa técnica, caso 7).

Entonces al principio ella [la directora] traía como eso de mejorar los aprendizajes, de subir también los estándares de los estudiantes mediante la prueba SIMCE que es la que nos castiga o nos premia dependiendo de los resultados. Buscaba que los docentes trabajaran en virtud de la mejora de los estudiantes, de cambiar un poquito la cara al colegio, de mantener una comunidad educativa cohesionada. Y nos cambia un poco el paradigma ahora con esto de la pandemia, pero nos cambia en el sentido de a lo mejor de los tiempos, de hacerlo, cumplirlo durante el año, o durante los cuatro años, los cinco años (jefe técnico, caso 8).

Discusión

De acuerdo con los resultados de la investigación, podemos señalar que solo un grupo reducido de escuelas logró prestar atención a los aspectos asociados a generar condiciones mínimas para la enseñanza y el aprendizaje, en conjunto con una preocupación por mejorar los aspectos pedagógicos de mayor alcance y que trascienden lo meramente asociado al contexto de pandemia.

Al tratar de comprender estos dos aspectos desde una perspectiva de la preparación para el cambio y las acciones realizadas, hemos podido distinguir tres grupos. El primero, con mayor preparación para el cambio, aparece con una actitud positiva en los aspectos tanto cognitivos como afectivos y la intencionalidad hacia el cambio. El grupo con una preparación intermedia hacia el cambio aparece con actitudes positivas y negativas en estos tres aspectos. Finalmente, el grupo con una preparación más negativa o insuficiente muestra una mayor resistencia asociada al cambio de las creencias previamente establecidas, como una resistencia negativa tanto en sus aspectos afectivos como en aquellos asociados a la intencionalidad.

En relación con la lógica de la preparación para el cambio, los relatos de los casos de estudio dan cuenta de una secuencia que cuenta con algunas diferencias respecto de lo que indica la literatura. Existen investigaciones (Kondakci, Zayim, Beycioglu, Sincar *et al.*, 2016; Ittner, Hagenauer y Hascher, 2019) que proponen que la dimensión cognitiva sería el primer paso con el que avanza dicha preparación, la que da pie a la dimensión afectiva y luego ambas propician la dimensión intencional, que es la más próxima a la acción de los sujetos respecto del cambio. Como puede observarse, esta secuencia indica que la participación en un cambio tiene precursores que avanzan desde un plano más teórico o abstracto, a otro más concreto y práctico.

Otras propuestas indican que más bien lo que ocurre es que hay un conjunto de factores psicológicos, organizacionales y de liderazgo que inciden complementariamente, pero sin una secuencia, en la preparación para el cambio (Bliss y Wanless, 2018; Thien 2019).

Los resultados del análisis de los casos de estudio muestran algunas diferencias con los antecedentes recién presentados. En esta investigación se observó que fue la dimensión afectiva la que posibilitó más directamente la intencional. Mientras, la cognitiva tendió a desarrollarse posteriormente, en la medida en que los miembros de la comunidad pudieron experimentar beneficios de los cambios realizados. Esto implica que hubo modificaciones en las que participaron actores sin que mediara de manera fundamental la dimensión cognitiva. Hubo una secuencia en el proceso de desarrollo de la preparación para el cambio, pero esta no siguió la ruta teórica descrita por la literatura.

Por su parte, pudo observarse que las y los directores que hicieron planes con mayor énfasis pedagógico para enfrentar la pandemia en su mayoría fueron quienes lideraron las instituciones en que se evidenció una mayor preparación para el cambio. De los relatos se identifica que la diferencia en estos casos estuvo dada por la dimensión cognitiva, donde las transformaciones orientadas hacia la práctica pedagógica hicieron sentido a los miembros de la comunidad incluso en medio de la emergencia, generando alta adhesión e interés.

Los hallazgos descritos pueden ser de relevancia para profundizar en las implicancias de la pandemia en los procesos educativos. De la gran producción de investigación que se ha desarrollado en este contexto, los principales focos se han visto en cómo han respondido los actores y el sistema para enfrentar la emergencia y también en el efecto que ha tenido este

escenario en la situación socioemocional de las personas que participan de las comunidades educativas (Harris, 2020; Stone-Johnson y Miles Weiner, 2020; Netolicky, 2020). A los resultados entregados por estos estudios, el presente trabajo aporta dando cuenta de que la respuesta a la emergencia y su abordaje por parte de los sujetos, comprendiendo que sus cogniciones y emociones están estrechamente ligadas y ofrecen importantes respuestas que permitan entender mejor los fenómenos que terminaron ocurriendo en las instituciones escolares investigadas. El asumir la dirección de una escuela o liceo de bajo desempeño en un contexto de pandemia pone un doble desafío a las y los directores de las escuelas investigadas. Conjugar el desafío de continuar con los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto de pandemia y enfrentar el desafío de mejorar los resultados de aprendizaje en un establecimiento categorizado como insuficiente, hacen aún más importante trabajar en relación con la preparación al cambio.

Conclusiones

Los hallazgos de la investigación reflejan la relación que existe entre el liderazgo y el cambio educativo. En este caso, confluyeron dos grandes situaciones de cambio, una interna, provocada por la llegada del nuevo director o directora y otra externa, generada por la pandemia. Una parte de quienes recién se incorporaron al cargo lograron articular estos dos importantes eventos en la vida de su institución, poniendo mayor foco en el aprendizaje del estudiantado, evidenciando capacidades para abordar de manera sistémica diferentes ámbitos de gestión para la toma de decisiones en este contexto (Sandoval-Estupiñán, Pineda-Báez, Bernal-Luque y Quiroga, 2020). En estos casos se visibilizó con mayor claridad el desarrollo de una preparación para el cambio de parte de las respectivas comunidades escolares. Al menos durante el primer año de gestión de las y los nuevos directores, estos establecimientos iniciaron un proceso de transformaciones con un mayor foco en el núcleo pedagógico.

Ciertamente, las y los nuevos líderes no parten desde cero en su esfuerzo de transformación de las escuelas, debiendo gestionar prácticas y procesos heredados, los que pueden favorecer o dificultar sus planes, así como su liderazgo en la organización. En esta investigación, esta situación quedó reflejada con claridad en las dificultades que tuvieron algunas instituciones donde fue más evidente la resistencia al cambio, la que se explica por conflictos o problemas que se han mantenido de

forma crónica. De la misma forma, las culturas organizacionales menos marcadas por esa resistencia pudieron responder con mayor facilidad a la propuesta que les hizo su nuevo director(a), sobre todo cuando estuvo marcada por un foco pedagógico.

Agradecimientos

Luis Felipe de la Vega Rodríguez agradece al Proyecto Fondecyt Iniciación 11190496, que financió la investigación que desarrolla, en el marco de la cual se desarrolló este artículo.

Luis Ahumada Figueroa agradece al Proyecto Fondecyt regular 1210249, que financió la investigación que desarrolla, en el marco de la cual se desarrolló este artículo.

Referencias

- ACE (2018). *Claves para el mejoramiento escolar*, Santiago, Chile: Agencia de Calidad de la Educación. Disponible en: https://archivos.agenciaeducacion.cl/060308MEJORAMIENTO_online.pdf (consultado: 2 de marzo de 2021).
- Al-Haddad, Serina y Kotnour, Thimoty (2015). “Integrating the organizational change literature: a model for successful change”, *Journal of Organizational Change Management*, vol. 28, núm 2, pp. 234–262. <http://dx.doi.org/10.1108/JOCM-11-2013-0215>
- Bliss, Cara y Wanless, Shannon (2018). “Development and initial investigation of a self-report measure of teachers’ readiness to implement”, *Journal of Educational Change*, vol. 19 núm. 2, pp. 269-291. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9324-5>
- Campbell, Paul (2020). “Rethinking professional collaboration and agency in a post-pandemic era”, *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5 núm. 3/4, pp. 337-341. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0033>
- Galdames, Sergio; Montecinos, Carmen; Campos, Fabián; Ahumada, Luis y Leiva, Verónica (2018). “Novice principals in Chile mobilizing change for the first time. Challenges and opportunities associated with a school’s readiness for change”, *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 46, núm. 2, pp. 318-338. doi.org/10.1177/1741143217707520
- Harris, Alma (2020). “COVID-19 – school leadership in crisis?”, *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 321-326. <https://doi.org/10.1108/JPC-06-2020-0045>
- Harris, Alma y Jones, Michelle (2020). “COVID 19 – school leadership in disruptive times”, *School Leadership & Management*, vol. 40, núm. 4, pp. 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Ittner, Doris; Hagenauer, Gerda y Hascher, Tina (2019). “Swiss principals’ emotions, basic needs satisfaction and readiness for change during curriculum reform”, *Journal of Educational Change*, vol. 20, núm. 2, pp. 165-192. <https://doi.org/10.1007/s10833-019-09339-1>

- Kondakci, Yaşar; Zayim, Merve; Beycioglu, Kadir; Sincar, Mehmet y Ugurlu, Celal T. (2016). "The mediating roles of internal context variables in the relationship between distributed leadership perceptions and continuous change behaviours of public school teachers", *Educational Studies*, vol. 42, núm. 4, pp. 410-426. <https://doi.org/10.1080/003055698.2016.1206462>
- Lee, Linda (2015). "School performance trajectories and the challenges for principal succession", *Journal of Educational Administration*, vol. 53, núm. 2, pp. 262-286. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139>
- Lomba-Portela, Lucía; Domínguez-Lloria, Sara y Pino-Juste, Margarita (2022). "Resistances to educational change: Teachers' perceptions", *Education Sciences*, vol. 12, núm. 359. <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>
- Nail-Kröyer, Oscar; Gajardo Aguayo, Jorge y Muñoz Reyes, Máximo (2012). "La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar", *Psicoperspectivas*, vol. 11, núm. 2, pp. 56-76. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-204>
- Netolicky, Deborah (2020). "School Leadership During a Pandemic: Navigating Tensions". *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 391-395.
- Sandoval-Estupiñán, Luz Yolanda; Pineda-Báez, Clelia; Bernal-Luque, Marlene del Rosario y Quiroga, Crisanto (2020). "Los retos del director escolar novel: formación inicial y liderazgo", *Revista Complutense de Educación*, vol. 31, núm. 1, pp. 117-124. <https://doi.org/10.5209/rced.61919>
- Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Stone-Johnson, Corrie y Miles Weiner, Jennie (2020). "Principal professionalism in the time of COVID-19", *Journal of Professional Capital and Community*, vol. 5, núm. 3/4, pp. 367-374. <https://doi.org/10.1108/JPCC-05-2020-0020>
- Thien, Lei M. (2019). "Distributive leadership functions, readiness for change, and teachers' affective commitment to change: A partial least squares analysis", *SAGE Open*, vol. 9, núm. 2, pp. 1-15. <https://doi.org/10.1177/2158244019846209>
- Villa Sánchez, Aurelio (2019). "Liderazgo: una clave para la innovación y el cambio educativo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 2, pp. 301-326. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.365461>
- Zayim, Merve y Kondakci, Yaşar (2014). "An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 43, núm. 4, pp. 610-625. <https://doi.org/10.1177/1741143214523>

Artículo recibido: 22 de marzo de 2022

Dictaminado: 13 de octubre de 2022

Segunda versión: 4 de noviembre de 2022

Aceptado: 16 de enero de 2023

DERECHOS HUMANOS Y TRABAJO SOCIAL

Un análisis desde las guías académicas de universidades públicas mexicanas

LUIS MANUEL RODRÍGUEZ OTERO / CARLA CUBILLOS VEGA

Resumen:

El objetivo de este trabajo es explorar la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la carrera de trabajo social en las universidades mexicanas. Mediante una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, analizamos el contenido de las guías académicas de esta titulación. La presencia de elementos transversales a los derechos humanos y la referencia explícita a ellos en la descripción de la titulación sugiere que la formación profesional parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos, la emancipación y la transformación social. Sin embargo, pese a que la mayoría de las universidades incluyen alguna asignatura específica de derechos humanos, sus contenidos no se adecuan a los componentes que requiere una perspectiva de educación en derechos humanos integral.

Abstract:

The objective of this study is to explore the inclusion of human rights in the curriculum of social work degrees in Mexico's universities. Through a mixed quantitative and qualitative methodology, we analyzed the content of the degree program's academic guidelines. The presence of elements that intersect human rights, and explicit reference to these elements in the program description suggest that professional training is based on a view of education as a means to spread a culture of human rights, emancipation, and social transformation. Most of the universities offer a specific human rights course, yet course contents do not have the required components for integrated education in human rights.

Palabras clave: educación superior; derechos humanos; trabajo social; México.

Keywords: higher education; human rights; social work; Mexico.

Luis Manuel Rodríguez Otero: investigador de la Universidad Autónoma de Sinaloa, Facultad de Trabajo Social. Culiacán, Sinaloa, México. CE: luismaotero@yahoo.es / <https://orcid.org/0000-0002-1748-9303>

Carla Cubillos Vega: investigadora de la Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Trabajo Social. Madrid, España. CE: carlacub@ucm.es / <https://orcid.org/0000-0002-3306-8787>

Introducción

En la segunda mitad del siglo XX, tras los horrores de la Segunda Guerra Mundial, la idea de la dignidad del ser humano como la esencia de la democracia, la convivencia y la paz (Sánchez y Jimena, 1995) se ha ido plasmando en diversos textos normativos internacionales, así como en las constituciones de varios países. Ese concepto de dignidad –incorporado en las normas de manera directa o indirecta– representa el núcleo de una serie de derechos fundamentales inviolables (Sánchez y Jimena, 1995; Oehling de los Reyes, 2010). Sin embargo, pareciera que los derechos humanos son una cuestión que solo afecta a ciertos colectivos cuyos derechos son violados: la idea de que estos forman parte de la vida cotidiana de todas las personas –por el solo hecho de vivir en sociedad–, en todo momento y no solo cuando se ven privadas de los mismos no está incorporada en la cultura.

En este sentido, a pesar de existir sociedades democráticas, hay quebrantamientos que advierten sobre la necesidad de incorporar el enfoque de derechos humanos en la sociedad: las medidas de austeridad impuestas por los gobiernos, los abusos cometidos por la policía contra los civiles en las manifestaciones; la desatención de los casos de violencia de género en los sistemas de protección y justicia penal; las violaciones de derechos sexuales y reproductivos en numerosos países, tanto hacia las mujeres como al colectivo de lesbianas, gays, bisexuales, trans e intersexuales (LGTBI); la complicidad en los casos de maltrato y tortura de personas privadas de libertad; la desaparición forzada de personas detenidas por agencias de inteligencia; las violaciones de derechos de las personas inmigrantes y refugiadas cometidas actualmente en Europa o, en fin, un entorno de desigualdades estructurales y abuso de poder puesto en evidencia, primero con las protestas públicas desatadas en diversos países (estallidos sociales) y, luego, con la crisis sanitaria global desencadenada por la pandemia de COVID-19 (Amnistía Internacional, 2018; 2021).

Los derechos humanos en México

En el caso de México, de acuerdo con el último informe de Amnistía Internacional sobre violaciones de derechos humanos en las Américas (Amnistía Internacional, 2020), persiste la impunidad sobre estas violaciones y por delitos de lesa humanidad. Las violaciones más graves continúan siendo la violencia de género y los feminicidios que sufren mujeres y niñas (en

2019 se iniciaron 1,006 investigaciones sobre feminicidios) y, pese a que se implementaron protocolos de alerta de violencia en 18 de 31 estados, estos mecanismos no han contribuido a reducirla. De otro lado, son frecuentes las amenazas, agresiones, hostigamiento y homicidios a periodistas y personas defensoras de los derechos humanos, violando también el derecho a la libertad de expresión y reunión en las manifestaciones públicas. Igualmente, el informe subraya las detenciones y reclusión arbitrarias que suelen derivar en malos tratos e incluso tortura, incluida la violencia sexual. Asimismo, las desapariciones forzadas, sea por parte de agentes estatales o no estatales, continuaban en la mayor impunidad, estimándose que a dicha fecha permanecían más de 61,500 personas desaparecidas. En lo que respecta a los compromisos en materia de derechos humanos, México no ha cumplido con la adopción de un enfoque de derechos en la política migratoria pues, cediendo a la presión ejercida por el gobierno estadounidense, aumentó los controles migratorios, detenciones (en condiciones de brutal hacinamiento) y devoluciones a países de origen, vulnerando las normas internacionales.¹

Respecto de los mecanismos de protección y defensa de los derechos humanos en México, se pueden señalar dos modalidades, los medios jurisdiccionales y los no jurisdiccionales. El principal organismo de la vía jurisdiccional es la Suprema Corte de Justicia de la Nación que, de acuerdo con la Constitución Política, recurre a tres medios para analizar las demandas por presuntas violaciones a los derechos humanos reconocidos por la legislación del país: los juicios de amparo, las acciones de inconstitucionalidad y las controversias constitucionales (González Pérez, 2011). La otra vía, la no jurisdiccional, compete a una serie de organismos que se dividen, a su vez, en dos niveles, el nacional, representado en la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el federal, en las comisiones de derechos humanos de las 31 federaciones del país, además la de la Ciudad de México y la figura del *ombudperson*, que opera en nombre de instituciones como las procuradurías federales del Consumidor y del Medio Ambiente o el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, entre otras (González Pérez, 2011). A través de la vía no jurisdiccional se pueden proteger los derechos humanos interponiendo acciones de inconstitucionalidad o elaborando recomendaciones, ya sean particulares o generales, pero también se puede ejercer una serie de labores de promoción de los derechos humanos orientadas a instituir una cultura de respeto hacia los mismos.

La educación en derechos humanos

Para difundir una cultura de derechos humanos existen diversos canales, entre los cuales la educación supone el medio por excelencia y un derecho humano en sí. En este marco, y en un ámbito general, educar en y para los derechos humanos implica “educar cívicamente en los valores de la democracia, la igualdad, la libertad, la solidaridad, la tolerancia-aceptación, el pluralismo político e ideológico” (Ribotta, 2006:154).

La educación en derechos humanos (en adelante EDH) se orienta a desarrollar dichas competencias y la sensibilidad necesaria para promover y garantizar condiciones que permitan el respeto a los derechos humanos y su defensa. No se trata meramente de una educación en valores (cívicos y/o morales), sino que es una manera de construir y fortalecer el conocimiento concreto de los derechos humanos, así como la adquisición de actitudes y competencias para poder aplicarlos en nuestras prácticas cotidianas (Løkke, 2012). La EDH se convierte, en última instancia, en una herramienta fundamental para difundir el conocimiento sobre los derechos humanos y para promover su respeto y defensa. De otro lado, la EDH no debe ser solo una tarea que compete a los organismos estatales no jurisdiccionales, sino que también debe ser implementada en todo el sistema educativo.

Con el fin de crear una cultura de derechos humanos sostenible en el tiempo, la EDH se ha de desarrollar a mediano y largo plazos (Moriarty, 2004). Sus objetivos dependerán en gran medida del segmento de población a la que se dirijan y los actores que la promuevan, sea en el contexto educativo formal o informal. En concreto, la EDH debe orientarse a alcanzar un marco de cambio social, fomentar y potenciar: el liderazgo de las personas, que sean capaces de darse cuenta del marco general de violaciones de derechos humanos e injusticia social, de todo el contexto que subyace a nivel político; el desarrollo de la coalición y la alianza, es decir, preparar personas capaces de reconocer sus responsabilidades y que los esfuerzos en común conducen al éxito para alcanzar objetivos de cambios sociales; y la emancipación, alcanzando primero el bienestar personal, luego el desarrollo de la comunidad y, a largo plazo, la transformación social (Tibbitts, 2002; Hawkins y Knox, 2014). Por ello, es importante tomar una aproximación pedagógica participativa mediante métodos que involucren el desarrollo de ciertas competencias y actitudes en las personas; por tanto, la concienciación crítica en materia de derechos humanos debe ser un objetivo fundamental (Tibbitts, 2002).

Derechos humanos y trabajo social

Pese a que los derechos humanos forman parte de la definición de la misión de la profesión del trabajo social, de sus principios, así como de su propia trayectoria histórica (Fernández Martín, Palacios Esteban y Cordero Ramos, 2006; Healy, 2008; Ife, 2012; De-Robertis, 2018; Raya-Diez, Caparrós-Civera y Carbonero-Muñoz, 2018; Cubillos-Vega, 2017), la EDH no es un tema suficientemente desarrollado en este campo. Las y los trabajadores sociales no tienen incorporada en su práctica profesional una sensibilidad y competencias relacionadas con los derechos humanos (Cubillos-Vega, 2017), principalmente porque, como se podrá constatar en la siguiente sección, carecen de una formación adecuada en dicha materia.

Por todo ello, este trabajo tiene el objetivo de explorar la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la licenciatura en trabajo social (TS) de las universidades públicas mexicanas. De un lado, en un primer momento, analizaremos la presencia de una serie de elementos (transversales a los derechos humanos; los civiles y políticos; y los económicos, sociales y culturales), así como la referencia explícita a los derechos humanos en las guías académicas y su noción subyacente. De otro lado, profundizaremos el estudio, identificando las asignaturas de competencia específica de derechos humanos en las mallas curriculares y analizándolas de acuerdo con una serie de indicadores que recogen los contenidos mínimos que debería integrar una EDH integral en el ámbito del TS (Cubillos-Vega, 2019a).

En los siguientes apartados, comenzamos por un breve estado de la cuestión sobre la inclusión de la EDH en los planes formativos de trabajo social; a continuación, presentaremos la descripción del método seguido en el presente estudio; posteriormente, los resultados derivados del mismo y su discusión y, por último, las conclusiones.

Antecedentes

En el contexto latinoamericano, el estudio realizado por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) sobre 32 planes formativos de universidades de Chile identificó referencias explícitas a los derechos humanos en 10 entidades (31.25%). Asimismo, respecto de las categorías vinculadas se observó lo siguiente: 13 instituciones incluían referencias a la equidad, a la igualdad y a la tolerancia-respeto (40.62%, respectivamente); 16, a la justicia social (50%); 15, a la ciudadanía y a la diversidad cultural (46.87%, respectivamente); 8, al desarrollo humano (25.00%); 6,

al bienestar social (18.75%); 5, a la participación social y a la democracia (15.62%, respectivamente), una a la educación para la paz (3.12%) y ninguna incluía referencias a las categorías colectivos sociales y formación ciudadana. En este sentido las autoras enfatizan que el 28.1% de los planes formativos chilenos de trabajo social incluyen una dimensión de las antes señaladas, el 28.1%, 2, y ninguna considera 3 dimensiones; asimismo el 31.2% incluye referencias explícitas a los derechos humanos y 6.3% a ninguna dimensión, pero sí a cuestiones éticas.

En Costa Rica, Molina (2015) advirtió de la actual reflexión en la disciplina en aras de incorporar el enfoque de derechos humanos en la formación de las y los futuros profesionales. Señala que los planes formativos de trabajo social carecen de contenido sobre las actitudes, habilidades y destrezas necesarias para implementar acciones profesionales desde dicho enfoque. Así, la autora indica que es necesario redefinir las cartas descriptivas de las materias e incorporar competencias dirigidas a:

a-Desarrollar la libertad de pensamiento por medio del desarrollo de la capacidad de reflexión y análisis crítico; b-Promover la actitud de profundo respeto y tolerancia hacia las diferentes maneras de pensar; c-Propiciar actitudes y valores vinculados con la participación responsable; d-Propiciar actitudes de solidaridad y fraternidad (Molina, 2015:7).

En España, Mercado-García, Valles-Casas y De la Paz-Elez (2016) señalan que de 37 universidades que imparten la titulación de trabajo social, 25 (67.56%) imparten formación en derechos humanos; de las cuales en 15 se ofertan como asignaturas optativas. No obstante, estos datos fueron actualizados por (Cubillos-Vega, 2019a) quien, analizando los contenidos de las asignaturas, apreció una reducción de dicha cantidad a 21 universidades, donde solo en siete casos se podría sostener que se impartía realmente una formación en derechos humanos y que, en todos ellos, no cumplían con los estándares de una EDH integral.

En Turquía, Beydili y Yildirim (2013) señalan que los programas formativos abogan por la transversalidad de las nociones de dignidad de la persona y la justicia social. En India, Nadkarni y Sinha (2016) indican que se está realizando un proceso de incorporación gradual de los derechos humanos en los planes formativos de las universidades, especialmente respecto de ciertos tópicos (infancia, mujeres, educación,

salud y sustento mínimo). Mientras que en Australia se incorporaron al currículum materias específicas (Nipperess, 2013). En esa línea, Cubillos-Vega (2019a) presenta diferentes experiencias formativas realizadas en licenciaturas de trabajo social respecto de tópicos específicos en contextos como Turquía (género), Estados Unidos (arte y activismo), Taiwán (género e indigenización), Israel, Palestina, Jordania (educación para la paz) y Argentina (pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” con una perspectiva crítica).

Respecto del contexto mexicano, tras realizar una búsqueda bibliográfica simple en las bases de datos de Scopus, Web of Science y Google Académico con las palabras clave (“México” & “trabajo social” & “derechos humanos”) se identificaron cinco publicaciones. Mancinas-Espinoza, Zúñiga Coronado, Arroyo Rueda, Rodríguez Otero *et al.* (2018) señalan que el abordaje epistemológico del trabajo social se realiza tradicionalmente desde tres perspectivas históricas (positivismo, hermenéutica y crítica). No obstante, advierten que en los últimos años emergieron dos nuevas perspectivas, por un lado, el enfoque en derechos humanos y, por otro, el decolonial. En este sentido, Bolio Ortiz (2015) evidencia la necesidad de desarrollar estrategias desde la perspectiva en derechos humanos en TS de forma teórico-metodológica respecto de los grupos y poblaciones vulnerables. A partir de esta premisa, el autor advierte sobre la necesidad de incorporar dichos contenidos en la formación de las y los trabajadores sociales. Fernández Castro (2017) reflexiona sobre los contenidos que deberían de impartirse en las licenciaturas en TS en México. En este sentido, menciona cinco bloques temáticos: 1) teoría social de los derechos humanos, 2) protección regional e internacional de estos derechos, 3) los derechos humanos en el sistema jurídico mexicano, 4) estrategias y mecanismos para su defensa y promoción en México y 5) intervención social en derechos humanos. Por otro lado, Rodríguez Otero (2022) realizó un análisis teórico sobre la relación entre estos derechos y la diversidad sexual en México e incluye aspectos epistemológicos y metodológicos en cuanto a la intervención del TS desde dicho enfoque. Asimismo, Cano Soriano y Narro Lobo (2017) abordan la perspectiva epistemológica del enfoque en derechos humanos en trabajo social e incluyen especificaciones sobre su implementación en las áreas de la política, la ética, el derecho y la inclusión social. En este sentido, exponen reflexiones en cuanto a dicho enfoque ante problemáticas sociales existentes en México respecto de la familia, cuestiones de género,

la discapacidad, la trata de personas, las desapariciones involuntarias, las comunidades indígenas, las personas en situación de reclusión y la diversidad sexual. Finalmente, Rodríguez Otero y Cerros Rodríguez (2021) realizaron una investigación en la que analizaron las actitudes de 610 alumnas(os) de la licenciatura de trabajo social de las universidades Autónoma de Nuevo León y de Guadalajara hacia los derechos humanos. Advierten que los conocimientos adquiridos al respecto en la universidad son superiores a los alcanzados en la vida cotidiana. Asimismo, identificaron que el nivel de compromiso del alumnado hacia los derechos humanos es medio-alto.

Metodología

Como pudimos apreciar en el apartado anterior, se advierten estudios que abordan la situación de la EDH en la carrera de trabajo social en: Chile, Costa Rica, España, Turquía, India, Australia, Estados Unidos, Taiwán, Israel, Palestina, Jordania y Argentina. Sin embargo, en el contexto mexicano no se han identificado estudios al respecto. Por este motivo, planteamos esta investigación con base en los siguientes objetivos:

- 1) Analizar la presencia de elementos transversales a los derechos: humanos, civiles y políticos, y económicos, sociales y culturales, así como la referencia explícita a los derechos humanos en las guías académicas de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas.
- 2) Caracterizar las nociones sobre derechos humanos que incorporan las facultades mexicanas en las que se imparte la licenciatura en trabajo social.
- 3) Identificar la presencia de materias/unidades de competencia específicas de derechos humanos en las mallas curriculares de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas.
- 4) Analizar los contenidos de las materias/unidades identificadas respecto de su adecuación, o no, a los componentes de una EDH integral.

Para cumplir con dichos objetivos, se realizó una investigación documental sobre la inclusión de los derechos humanos en los planes formativos de la licenciatura en trabajo social en las universidades públicas estatales mexicanas. Para ello se utilizó un diseño mixto netnográfico de nivel exploratorio-descriptivo, a través de los sitios web de las 35 instituciones existentes, de las cuales en 19 universidades² se imparte la licenciatura (54.28%). Como

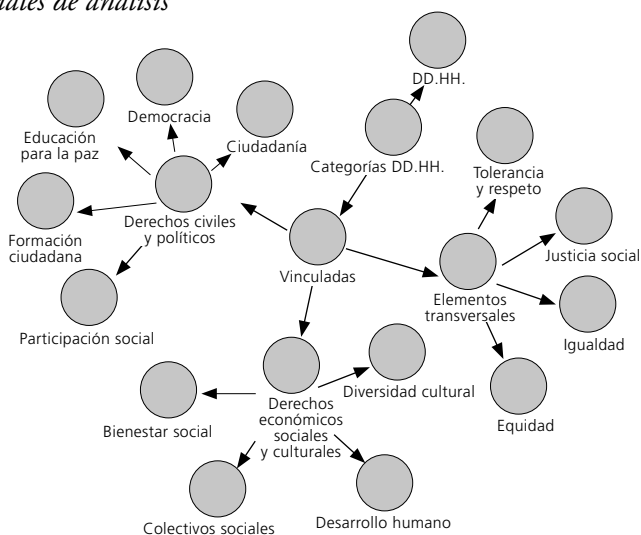
material de análisis se utilizaron las guías académicas publicadas en la web de cada entidad al 15 de septiembre de 2020; considerando las referencias institucionales (presentación, historia, misión, visión y datos sobre las líneas de investigación del personal docente) y específicas de la titulación (presentación, justificación, competencias, campo laboral, objetivos, perfil de ingreso, perfil de egreso, áreas de formación, malla curricular y bibliografía). Posteriormente, se solicitó a la dirección de cada facultad los programas de las asignaturas sobre derechos humanos impartidos en la titulación de trabajo social de las respectivas universidades. El análisis de la información se desarrolló en dos fases, que se describen a continuación.

Fase 1

Esta etapa consistió en identificar las categorías axiales asociadas a cada uno de los cuatro descriptores de derechos humanos (elementos transversales; derechos civiles y políticos; derechos económicos, sociales y culturales; y referencia explícita a derechos humanos) expuestas por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020). Para ello se utilizó la función “búsqueda en texto” del programa Nvivo12, incluyendo cada una de las categorías axiales y palabras derivadas (figura 1).

FIGURA 1

Categorías axiales de análisis



Fuente: elaboración con base en Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020).

Se asociaron los resultados a cada universidad, se calculó el número de categorías axiales (total 13) incluidas en cada institución y se clasificaron en función de cuatro dimensiones: 1: referencias inexistentes (0 categorías); 2: bajo nivel de referencia (1-5 categorías); 3: nivel medio de referencia (6-10 categorías) y 4: nivel alto de referencia (11-13 categorías). Por otro lado, se clasificaron en función del número de las cuatro dimensiones de derechos humanos incluidas, considerando: 0: sin referencia a dimensiones, 1: referencia a una dimensión, 2: referencia a dos, 3: referencia a tres, 4: referencia a cuatro dimensiones.

A continuación, se analizaron las referencias explícitas a los derechos humanos albergadas dentro de las guías académicas (referencias institucionales y específicas de la titulación). Para ello se realizó un proceso de categorización emergente con base en el contexto del contenido en el cual se encuadra el vocablo. Finalmente, se abordó un análisis de contenido de las referencias en la malla curricular de las licenciaturas en función de: el nombre de la unidad de competencia/materia, semestre en que se imparte, número de créditos y tipo de materia (obligatoria u optativa).

Fase 2

Consistió en el análisis del contenido de los cursos sobre derechos humanos identificados en la fase 1. Para ello, utilizamos como instrumento analítico la matriz de indicadores para una EDH integral en el trabajo social diseñada por Cubillos-Vega (2019a). En la matriz se establecen los contenidos mínimos que debería integrar esta educación en el ámbito del TS para ser considerada como tal. Tras una rigurosa revisión de diferentes aportaciones metodológicas en este campo, los indicadores se construyeron con base en los componentes de la EDH como educación integral, identificados en el marco normativo y técnico internacional (Amnesty International, 2010; Decara, 2017; Naciones Unidas, 2011), donde se distingue entre educación sobre derechos humanos (componente cognitivo), educación en derechos humanos (componente actitudinal) y educación para los derechos humanos (componente para la acción). Con base a la descripción de dichos componentes en las fuentes consultadas, se identificaron once indicadores (tabla 1) cuyo cumplimiento, o no, se habrá de determinar del análisis del contenido de cada guía docente (Cubillos-Vega, 2019a).

TABLA 1

Matriz de indicadores para una EDH integral en el trabajo social

Componente	Indicador (*)	Código
Cognitivos	1. Historia de los derechos humanos (DH)	H
	2. Fundamentos ético-filosóficos de los DH	F
	3. Sistemas de protección de los DH	SP
	4. Instrumentos y mecanismos de defensa de los DH	IM
	5. Aplicación de los DH en ámbitos de intervención del trabajo social (TS)	DH-TS
Actitudinales	ED: Educación en un marco democrático (favorecedor de la igualdad, libertad de expresión y actitud crítica)	Pp
	6. Estrategias favorecedoras de la participación 7. Atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados	PI
Para la acción	8. Abordaje experiencial y/o de casos	E-C
	9. Análisis de problemas sociales contingentes al TS	PS
	10. Fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico	R/PC
	11. Actividades orientadas al activismo	A

*En los casos en que no se puede determinar la existencia del indicador, se asume su ausencia.

Fuente: elaboración propia a partir de Cubillos-Vega, 2019a.

Resultados y discusión

Referencias a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

A través del análisis realizado en las guías académicas de cada institución se observa que en 15 universidades se incluyen referencias a elementos transversales (78.94%), en 14 a los derechos civiles y políticos (73.68%), en 18 a los económicos, sociales y culturales (94.73%) y en 17 de forma explícita a los derechos humanos (89.47%) (tabla 2). Incorporan un total de 6,168 referencias a las categorías axiales en los diferentes documentos analizados, donde las que poseen una mayor cobertura son: derechos civiles y políticos (3,639 referencias); derechos económicos, sociales y culturales (2,343); elementos transversales (121) y derechos humanos (65) (figura 2).

TABLA 2

Referencias a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

Universidad	Categorías vinculadas a los DD. HH.													N C1	DD. HH.	N C2	N D
	Elementos transversales			Derechos civiles y políticos					Derechos económicos, sociales y culturales								
	E	JS	I	T	C	EP	PS	FC	D	DC	BS	DH	CS				
UAA	X		X	X	X	X		X		X				7	X	8	4
UAdeC				X							X			2	X	3	3
UCOL											X	X		2	X	3	2
UACJ	X		X	X	X		X	X		X	X	X		9	X	10	4
UJED	X		X	X							X	X		5	X	6	3
UG	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	11	X	12	4
UAEH										X	X	X	X	4		4	1
UdeG		X		X	X		X	X	X	X			X	8	X	9	4
UAMéx	X			X			X			X	X		X	6	X	7	4
UAEM		X			X		X	X			X	X	X	7	X	8	4
UANL	X	X	X	X	X	X	X	X			X	X		10	X	11	4
UAS		X		X	X		X	X		X			X	7	X	8	4
UNISON							X				X		X	3	X	4	3
UJAT				X										1	X	2	2
UAT	X			X			X			X		X		5	X	6	4
UATx					X		X	X		X	X			5		5	3
UV	X			X	X		X	X	X		X	X		8	X	9	4
UADY		X			X		X	X		X		X	X	7	X	8	4
UNAM				X	X	X	X	X					X	6	X	7	4

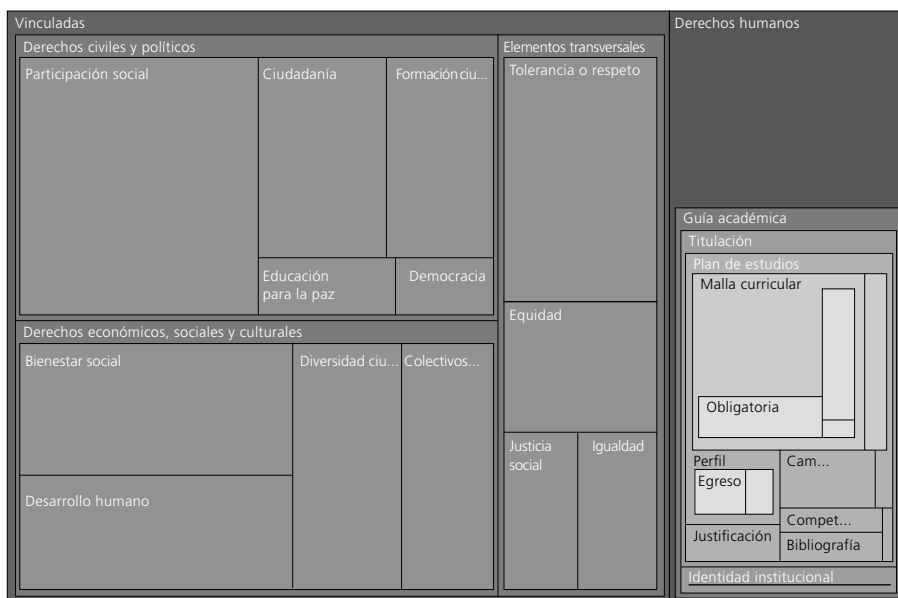
Nota: UAA: Autónoma de Aguascalientes, UAdeC: Autónoma de Coahuila, UCOL: de Colima, UACJ: Autónoma de Ciudad Juárez, UJED: Juárez del Estado de Durango, UG: Universidad de Guanajuato, UAEH: Autónoma del Estado de Hidalgo, UdeG: de Guadalajara, UEMéx: Autónoma del Estado de México, UAEM: Autónoma del Estado de Morelos, UANL: Autónoma de Nuevo León, UAS: Autónoma de Sinaloa, UNISON: de Sonora, UJAT: Juárez Autónoma de Tabasco, UAT: Autónoma de Tamaulipas, UATx: Autónoma de Tlaxcala, UV: Veracruzana, UADY: Universidad Autónoma de Yucatán, UNAM: Nacional Autónoma de México.

E: equidad; JS: justicia social; I: igualdad; T: tolerancia (respeto); C: ciudadanía; EP: educación para la paz; PS: participación social; FC: formación ciudadana; D: democracia; DC: diversidad cultural; BS: bienestar social; DH: desarrollo humano; CS: colectivos sociales; DD. HH.: derechos humanos; NC1: número de categorías; NC2: número de categorías incluido; N D: número de dimensiones.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2

Mapa jerárquico de las categorías identificadas



Fuente: elaboración propia.

La fuerte presencia de dichas categorías concuerda con la preocupación social y profesional por la actual situación del país. Así pues, diferentes cuestiones reflejadas en el informe de Amnistía Internacional (2020), sobre violaciones de derechos humanos en las Américas respecto de México (violencia de género, feminicidios, corrupción, abuso de poder de las autoridades, política migratoria, etc.), revelan tales circunstancias.

Respecto de la dimensión elementos transversales, se identifica una mayor presencia de las categorías tolerancia-respeto (68.42%) y equidad (42.10%); mientras que las restantes no se reflejan en la mayoría de los programas: justicia social (31.57%), igualdad (21.05%).

Asimismo, en la dimensión derechos civiles y políticos se identifican, en gran parte de las instituciones, referencias a las categorías participación social (68.42%), ciudadanía (57.89%) y formación ciudadana (57.89%); mientras que educación para la paz y democracia, solamente se identifican en tres universidades (15.78%). En este mismo sentido, en la dimensión derechos económicos, sociales y culturales se advierte que la

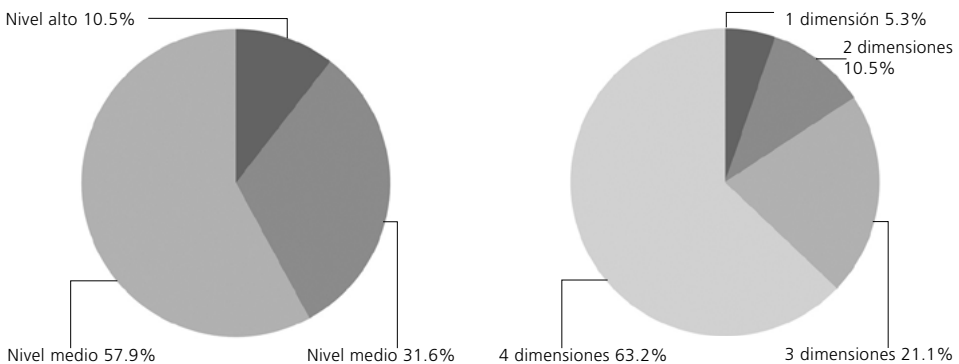
categoría bienestar social (63.15%) es la que se refiere en mayor medida, aunque la diversidad cultural (52.63%), el desarrollo humano (52.63%) y los colectivos sociales (47.36%) están visibilizados en gran parte de las universidades. Finalmente se advierte que, a excepción de dos programas académicos, la mayoría de las universidades realizan referencias explícitas a los derechos humanos (94.73%).

En este sentido se observa que la presencia de las categorías analizadas tiene una mayor cobertura en el contexto mexicano que en el estudio elaborado por Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) en Chile; a excepción de las referidas a la igualdad (40.62% en Chile y 21.05% en México) y la justicia social (50% y 31.57%, respectivamente). Asimismo, destaca que, mientras que en Chile la presencia de los vocablos colectivos sociales y formación ciudadana es inexistente, en México se observó 47.3% del primero y 57.8% del segundo. En cuanto a las diferencias más significativas, en primer lugar se advierte un nivel superior en México respecto de la categoría derechos humanos (31.25% en Chile y 94.73% en México), pero también en cuanto a otras como bienestar social (18.75% y 63.1%, respectivamente) y política social (15.6% y 15.78%, respectivamente).

Con base en los resultados expuestos, como se observa en la figura 3, se aprecia que en función del número de categorías incluidas en los documentos sobre el total (13) existe un nivel de referencia medio, ya que 6 universidades incluyen menos de 6 categorías; en 11, entre 6 y 10, y solamente 2 instituciones, más de 11.

FIGURA 3

Nivel de referencias y dimensiones sobre derechos humanos



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, respecto del número de dimensiones, se advierte que una universidad incluye una sola; en 2 instituciones, 2; en 4, 3 dimensiones; y en 12 programas, las 4. Comprando estos resultados con los publicados en el estudio chileno de Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) se observa que la presencia es notoriamente mayor en México (0% en 3 dimensiones en Chile y 21.1% en México; 37.5% en 4 dimensiones y 63.2%, respectivamente).

En cuanto a las referencias específicas a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social, como se observa en la tabla 3, no se aprecia la tradición de incluirlas en la identidad institucional.

TABLA 3

Referencias específicas a los derechos humanos en los programas de licenciatura en trabajo social

Universidad	Identidad Institucional				Titulación										
	M	V	PH	DI	P	O	J	PI	PE	C	CL	AF	MOp	MOb	B
UAA															X
UAdeC															X
UCOL											X				X
UACJ															X
UJED											X				X
UG						X				X					X
UAEH															
UdeG									X						
UAEMéx												X			X
UAEM											X				X
UANL	X			X	X									X	
UAS			X										X		X
UNISON															X
UJAT															X
UAT		X													X
UATlax															
UV		X													

(CONTINÚA)

TABLA 3 / CONTINUACIÓN

Universidad	Identidad Institucional		Titulación													
	M	V	PH	DI	P	O	J	PI	PE	C	CL	AF	MOp	MOB	B	
UADY							X									
UNAM						X	X	X	X	X		X			X	
Total	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	12	1	

Notas: UAA: Autónoma de Aguascalientes, UAdeC: Autónoma de Coahuila, UCOL: de Colima, UACJ: Autónoma de Ciudad Juárez, UJED: Juárez del Estado de Durango, UG: Universidad de Guanajuato, UAEH: Autónoma del Estado de Hidalgo, UdeG: de Guadalajara, UEMéx: Autónoma del Estado de México, UAEM: Autónoma del Estado de Morelos, UANL: Autónoma de Nuevo León, UAS: Autónoma de Sinaloa, UNISON: de Sonora, UJAT: Juárez Autónoma de Tabasco, UAT: Autónoma de Tamaulipas, UATx: Autónoma de Tlaxcala, UV: Veracruzana, UADY: Universidad Autónoma de Yucatán, UNAM: Nacional Autónoma de México.

M: Misión; V: visión; PH: presentación e historia; DI: datos investigadores; P: presentación; O: objetivos; J: justificación; PI: perfil ingreso; PE: perfil egreso; C: competencias; CL: campo laboral; AF: áreas de formación; MOp: malla obligatoria; MOB: malla optativa; B: bibliografía.

Fuente: elaboración propia.

Así, solamente en una universidad se incluye en la misión, en la cual se refiere a estos derechos como principio fundamental para el quehacer de la profesión. También en dos universidades, en la visión institucional se alude a ellos en relación con las acciones de “Fomentar una cultura de reconocimiento de los derechos humanos, la diversidad, la equidad de género y el desarrollo sustentable que la distinga en el plano regional y nacional” (Universidad Autónoma de Tamaulipas) y respecto a la promoción de “Cuerpos académicos en consolidación, bajo los principios de sustentabilidad, internacionalización, respeto a los derechos humanos, con responsabilidad y compromiso” (Universidad Veracruzana). Asimismo, en otra institución se incluye la definición de la Federación Internacional de Trabajadores Sociales en la presentación e historia de la facultad/institución, en la cual se alude a los derechos humanos como principio fundamental de la profesión; mientras que en otra universidad se advierte como una línea de investigación del personal académico.

Respecto de la presentación de la titulación, se aprecia que una institución se refiere a la categoría con base en su identificación como principio de la acción social. Asimismo, en la justificación de la implantación de la titulación

se aprecian referencias en dos guías académicas, aludiendo a diferentes factores asociados a la violencia en México que amenazan la garantía de los derechos humanos, a su identificación como un área potencial de la profesión (junto con la migración, los estudios de género y la trata de personas) y como uno de los marcos teóricos referenciales. También destaca en dos universidades su alusión en los objetivos de la titulación, donde se describe como:

Formar estudiantes comprometidos con la justicia social y los derechos humanos, promoviendo el empoderamiento de las personas y sus habilidades de co-gestión y autogestión (Universidad de Guanajuato).

Formar profesionistas en Trabajo Social con visión humanista, ética y de compromiso social, desde una perspectiva interdisciplinaria; capaces de integrar y aplicar conocimientos teórico-metodológicos y prácticos, con el fin de intervenir en los problemas y necesidades sociales como la pobreza, desigualdad, inseguridad, violencias, discriminación, exclusión social, emergencia y situaciones de riesgo, así como la promoción de los Derechos Humanos; de manera estratégica, propositiva y colaborativa (Universidad Nacional Autónoma de México).

Por otro lado, en una institución se identifican nociones en el perfil de ingreso y en otras dos en el de egreso del alumnado de las facultades. Así, respecto del ingreso se mencionan los derechos humanos como un marco a través del cual es posible interpretar la realidad social y tomar decisiones; mientras que en cuanto al egreso en una de las instituciones se considera que las y los trabajadores sociales deben poseer las capacidades para promocionar estos derechos, y en otra, se refiere la interiorización de sus fundamentos teóricos. También destacan las referencias que realizan otras dos universidades sobre las competencias de la titulación respecto de dos cuestiones: por un lado, en cuanto al compromiso con los derechos humanos y, por otro, sobre su identificación como un área en la cual implementar los conocimientos, habilidades y actitudes para investigar, diagnosticar e intervenir los profesionales. En este mismo sentido, se aprecian nociones a los derechos humanos en cuanto al campo laboral en tres universidades y en otras dos a un área formativa troncal de la licenciatura, al señalar que el alumnado realizará un proceso instructivo en aras de “Comprender la aplicación de la procuración y administración de justicia, en el marco de los derechos

humanos en los ámbitos nacional e internacional” (Universidad Nacional Autónoma de México).

De esta forma se aprecia que, a nivel profesional en México, la formación de las y los trabajadores sociales parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos y de los valores asociados a ellos (Ribotta, 2006). Pero también como una herramienta fundamental para la difusión del conocimiento de estos derechos, la promoción de su respeto y su defensa (Løkke, 2012), la emancipación y la transformación social (Tibbitts, 2002; Hawkins y Knox, 2014).

A pesar de la necesidad de incorporar el enfoque de derechos humanos en la formación de las y los futuros profesionales del trabajo social (Molina, 2015; Beydili y Yildirim, 2013), se advierte que en México no todas las facultades imparten materias específicas. En este sentido, dentro de las mallas académicas, se identifican alusiones a estos derechos en la impartición de materias/unidades formativas específicas en 14 universidades (73.68%); las cuales tienen un carácter obligatorio en 11 de ellas y optativo en 3 (tabla 4). Destaca que en 9 instituciones se imparte la materia Derechos humanos, mientras que solo en una, estos se asocian de forma explícita al trabajo social. Asimismo, se advierten materias en cuya nomenclatura se vinculan a grupos vulnerables, debates éticos, garantías sociales y organismos no gubernamentales. Comparando estos resultados con investigaciones precedentes, destaca la existencia de una mayor cobertura que en otros países. Así, mientras que en México se ofrece en el 73.68% de las universidades, en España, Mercado-García, Valles-Casas y De la Paz-Elez (2016) la identifican en el 67.56% y posteriormente Cubillos-Vega (2019b) en el 56.75%. Por otro lado, en Chile, Reyes-Pérez, Hasse-Riquelme y Silva-Burgos (2020) la identificó en el 7.6% de las instituciones.

La EDH en las materias de trabajo social relativas a derechos humanos: un análisis del contenido

Atendiendo a los resultados de la primera fase, posteriormente procedimos a analizar el contenido de las materias específicas sobre derechos humanos. De las 14 universidades que imparten estas asignaturas, solo 9 tenían disponibles y/o nos facilitaron los programas, las universidades: Autónoma de Aguascalientes (UAA), Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), Autónoma de Coahuila (UAdeC), de Colima (UCOL), Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), Juárez del Estado de Durango (UJED), de

Sonora (UNISON), Autónoma de Tamaulipas (UAT) y Nacional Autónoma de México (UNAM). El contenido de los programas, como se aludió en el apartado metodológico, se analizó con base en la matriz de indicadores para una educación en derechos humanos integral (Cubillos-Vega, 2019a), la cual se presenta a continuación con los resultados obtenidos (tabla 5).

TABLA 4

Derechos humanos en los programas de licenciatura en Trabajo Social

Carácter	Universidad	Nombre materia	Semestre	Créditos
Obligatoria	Universidad Autónoma de Aguascalientes	Derechos humanos	4°	8
	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Trabajo social y derechos humanos	No específica	8
	Universidad Autónoma de Coahuila	Derechos humanos	3°	5
	Universidad de Colima	Derechos humanos	1°	5
	Universidad Juárez del Estado de Durango	Derechos humanos y grupos vulnerables	8°	6
	Universidad Autónoma del Estado de México	Derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Derechos humanos	5°	7
	Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	Derechos humanos	3°	5
	Universidad Autónoma de Tamaulipas	Derechos humanos	1°	4
	Universidad Nacional Autónoma de México	Derechos humanos	8°	6
Optativa	Universidad de Sonora	Derechos humanos y sociales	3°	6
	Universidad Autónoma de Nuevo León	Garantías sociales y derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad Autónoma de Sinaloa	Organismos no gubernamentales Derechos humanos	No específica	No específica
	Universidad de Guanajuato	Debates éticos contemporáneos y derechos humanos	6°	No específica

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

Contenidos de las asignaturas de derechos humanos en trabajo social de las universidades mexicanas

Caso	Univ.	Materia	Tipo	Componentes											Criterios (de 11)
				Cognitivo				Actitudinal			Para la acción				
				H	F	SP	IM	DH- TS	Pp	PI	E-C	PS	R/PC	A	
1	UAA	Derechos humanos	Ob	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	10
2	UACJ	Trabajo social y derechos humanos	Ob	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	8
3	UAdeC	Derechos humanos	Ob	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	4
4	UCOL	Derechos humanos	Ob	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	7
5	UAEM	Derechos humanos	Ob	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
6	UJED	Derechos humanos y grupos vulnerables	Ob	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	6
7	UNISON	Derechos humanos y sociales	Ob	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	6
8	UAT	Derechos humanos	Ob	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
9	UNAM	Derechos humanos	Ob	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	5

Notas: Historia de los DH; F: fundamentos ético-filosóficos, SP: Sistemas de protección de los DH; IM: instrumentos y mecanismos de defensa de los DH; DHTS: aplicación de los DH en ámbitos de intervención del trabajo social; Pp: estrategias favorecedoras de la participación; PI: atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados; E-C: abordaje experiencial y/o de casos; PS: análisis de problemas sociales contingentes al TS; R/PC: fomento de la reflexión y/o el pensamiento crítico; A: actividades orientadas al activismo.

Presente= 1; Ausente = 0.

Fuente: elaboración propia.

Atendiendo al contenido de las materias sobre derechos humanos, como se aprecia en la tabla 5, solo una de las nueve materias analizadas puntuó en casi todas las dimensiones que definen una educación en derechos humanos integral (caso 1). Es decir, solo una cumpliría con la finalidad pedagógica orientada a formar personas capaces, además de conocer los derechos humanos, también comprenderlos en un determinado contexto y desarrollar actitudes atinentes al compromiso con los mismos. En un plano operativo, la didáctica de la EDH, cuando es definida de modo integral, debe incorporar las tres dimensiones valoradas en la matriz de indicadores: conocimientos sobre los derechos humanos, actitudes favorables a los mismos y ser desarrollada en un contexto coherente con sus principios (Decara, 2017; Naciones Unidas, 2011; 2012).

De otro lado, es destacable que en todas las universidades públicas que imparten derechos humanos en la licenciatura de trabajo social, estos sean una materia obligatoria ($n = 9$) y que, en la mayoría ($n = 8$), sean efectivamente abordados de manera sustancial, es decir, como temática principal. Si comparamos este resultado con el estudio más reciente disponible que aborda esta cuestión, llevado a cabo en universidades españolas, sin duda el caso mexicano es bastante alentador: en dicho trabajo se encontró que, de tan solo 7 universidades públicas en que se impartía una asignatura en la titulación de trabajo social donde los derechos humanos eran abordados de manera sustancial, 4 tenían carácter obligatorio, mientras que las otras 3 eran optativas (Cubillos-Vega, 2019a).

Analizando los contenidos por cada uno de los tres ítems (componentes cognitivos, actitudinales y para la acción), se aprecia que todas las materias puntúan alto en el componente cognitivo (educación sobre derechos humanos), a excepción del caso 7, cuyo programa no tiene por objeto todos los derechos humanos, sino que se centra en los sociales y, dentro de estos, en una dimensión bastante concreta, como es la del desarrollo social sostenible. Asimismo, algunos de los programas, al estar diseñados desde un enfoque eminentemente jurídico, no incorporan la dimensión de las problemáticas que aborda el trabajo social ($n = 3$). Otros, en cambio, no incluyen los fundamentos filosóficos que permitan comprender a los derechos humanos en su dimensión cultural, social, política y jurídica ($n = 2$). Respecto de la historia de los derechos humanos, se encontró que la mayoría no aborda esta dimensión ($n = 6$); si bien 3 programas la mencionan, solo en el caso 1 pudimos apreciar que el contenido trasciende la

concepción habitual de los derechos humanos como un proyecto liberal, situándolos, en cambio, como un constructo social que data de la antigüedad y que no es patrimonio exclusivo de la cultura occidental, sino que tiene antecedentes en diversas culturas a lo largo del tiempo. En todo caso, que el componente cognitivo haya obtenido una mayor puntuación global por sobre los otros, si bien implica que, al menos, se está abordando el contenido básico que esperamos que incorpore una asignatura de derechos humanos, también es señal de que no se está profundizando en una EDH integral, de acuerdo con las características y objetivos que distinguen a este tipo de enfoque de enseñanza al respecto.

Se advirtió que el ítem que menos puntuación obtuvo en la mayoría de los programas fue el componente actitudinal (educación en derechos humanos). No obstante, cabe destacar que el caso 1 incluyó elementos asociados con ambos indicadores: estrategias favorecedoras de la participación y atención al pluralismo en los contenidos y casos abordados. Respecto de los demás programas, se presentaron tres situaciones: no inciden en una aproximación pedagógica participativa ($n = 6$), tampoco en el pluralismo presente en los contenidos y en los casos abordados ($n = 6$) o no reportan estrategias dirigidas a desarrollar actitudes vinculadas a los valores que integran los derechos humanos.

Coincidiendo con los resultados de la investigación citada en el contexto español, la dimensión actitudinal –fundamental para promover los valores de los derechos humanos y afianzar las actitudes y los comportamientos que favorezcan su respeto (Naciones Unidas, 2012)– no es desarrollada a través de estrategias pedagógicas orientadas explícitamente a dichos fines. Entre ellas, Mihr (2004) y Tibbitts (2002) destacan las analíticas para promover el pensamiento crítico; las relacionales para promover la participación, la horizontalidad en las relaciones y el diálogo constructivo; y las de resolución de problemas.

Por último, en relación con el componente para la acción (educación para los derechos humanos), aunque en varios de los programas se enfatiza como resultado la adquisición de competencias para la defensa y promoción de estos derechos en la práctica profesional, luego no se especifican estrategias que inciden en la acción ($n = 6$). Si bien en todos los casos, no contar con alguna actuación dirigida al activismo social es una constante, algunas materias han obtenido 3 puntos de 4 en dicho componente ($n = 3$), lo cual es plausible, pues han incorporado el abordaje de casos, el

análisis de problemáticas sociales atinentes al trabajo social y el fomento del pensamiento reflexivo o crítico. La inclusión de esta dimensión orientada a la acción no es baladí, pues supone la incorporación de estrategias que permitan ejercitar las actitudes asentadas (mediante el componente actitudinal) con el objeto de poner en práctica actuaciones de defensa y de promoción de los derechos humanos; es aquí donde se transformarán el conocimiento y las actitudes adquiridas (dimensiones 1 y 2) en acciones concretas de promoción y defensa de los derechos humanos (Tibbitts, 2002; Mihr, 2004; Naciones Unidas, 2012).

En suma, atendiendo a los resultados recogidos, se puede apreciar que, salvo en el caso 1, la mayoría de las materias se centran en el componente cognitivo, prestando menor importancia al resto de dimensiones que también son necesarias para que la EDH sea integral. Estas tres dimensiones o componentes integran un sistema y, aunque han de considerarse como niveles de aprendizaje, deben desarrollarse simultáneamente, adaptándose a las peculiaridades que presente cada contexto (geográfico, institucional, docentes, alumnado, etcétera) y tomando como punto de partida tanto las necesidades y/o problemas, las características y los intereses de las personas que estamos formando, así como las características de su contexto social, económico y cultural (Mujica, 2002).

La EDH debe orientarse efectivamente a la formación de profesionales que conozcan los derechos humanos, los respeten, los defiendan, los promuevan y puedan incidir no solo en el bienestar personal de quienes sirven, sino también en los niveles meso y macro de la sociedad. En ese sentido, tal como están diseñados los programas docentes de las asignaturas que imparten derechos humanos en trabajo social, no solo en el caso mexicano, están orientados a la formación de profesionales informados, sensibilizados y respetuosos con estos derechos, pero no profesionales capacitados para defenderlos y promoverlos activamente, teniendo como horizonte la transformación social, tal como lo indica la definición global del trabajo social (International Federation of Social Workers, 2018). El modelo más adecuado para este fin sería el modelo definido por Tibbitts (2002, 2017) como el modelo de la transformación, orientado a –tal como indica su nombre– contribuir a “transformar” el rol de los actores sociales, a reparar los cimientos comunitarios e individuales, a empoderar a las personas y grupos, para reconocer los abusos a los derechos humanos, y a comprometerse en su prevención.

Conclusiones

Dada la extensión y magnitud de las violaciones de derechos humanos que ocurren cada día en México y de la importancia que su defensa y promoción tienen en la profesión del trabajo social, consideramos de suma importancia valorar el estado de la formación profesional en dicha materia.

Respondiendo a la necesidad de contribuir al diagnóstico del campo de estudio de la educación en derechos humanos en el TS, la presente investigación tuvo por objeto explorar la inclusión de su enseñanza en los planes formativos de esta licenciatura en las universidades públicas mexicanas. Para ello, desarrollamos una metodología mixta, a través de técnicas cuantitativas y cualitativas, analizando el contenido de las guías académicas de esta titulación. En concreto, nos planteamos cuatro objetivos específicos, de cuyo cumplimiento daremos cuenta a continuación.

Al analizar la presencia de elementos transversales a los derechos humanos (derechos civiles y políticos, derechos económicos, sociales y culturales) y su referencia explícita en las guías académicas de la licenciatura en trabajo social de las universidades públicas mexicanas, se observó una elevada presencia de tales elementos. En cuanto a la caracterización de las nociones sobre derechos humanos, aunque no se apreció la tradición de incluir referencias específicas a ellos en los programas, como parte de la identidad institucional, sí advertimos que dichas nociones se incorporan con mayor frecuencia en la descripción de la titulación.

De esta forma, podemos concluir que, la formación profesional de las y los trabajadores sociales en México parte de una visión de la educación como un medio para difundir una cultura de derechos humanos, mediante la transmisión de una serie de valores asociados a los mismos, como una herramienta para la difusión del su conocimiento, la promoción de su respeto y su defensa, la emancipación de las personas y la contribución a la transformación social. Asimismo, al identificar la presencia de materias/ unidades de competencia específicas de derechos humanos, se identificó que 73.68% de las facultades incluyen alguna asignatura específica en la malla curricular de la licenciatura en trabajo social. Pese a ello, al analizar los contenidos de las materias/unidades identificadas, respecto de su adecuación, o no, a los componentes de una EDH integral, se observó que no se adecuan a los componentes que requiere una perspectiva de educación crítica e integral, dado que la mayoría de las mallas curriculares se centran

en el componente cognitivo, desarrollando escasamente los componentes actitudinales y para la acción.

Con base en lo expuesto, consideramos necesario que en los currículos de trabajo social se incorpore una asignatura de derechos humanos que considere elementos que faciliten al alumnado, no solo el conocimiento de sus nociones básicas, sino que incluya competencias que les permitan aplicar críticamente dichos conocimientos en su práctica profesional en las diferentes áreas en que se despliega el trabajo social. De otro lado, es fundamental que en las universidades en las que se imparte esta licenciatura se incluya una perspectiva de EDH integral e idealmente transversal a todo el plan de estudios; de modo que el estudiantado esté preparado para comprender la interconexión entre la teoría de los derechos humanos y su práctica en todos los niveles de la intervención profesional (individual, familiar, grupal y, especialmente, el comunitario).

El presente estudio no ha estado exento de limitaciones. Entre ellas, podemos destacar el hecho de haber considerado solo el análisis de universidades públicas, debido a que no existe un padrón a nivel federal de universidades privadas que imparten la licenciatura en trabajo social. Por otro lado, nos encontramos con la dificultad de que la mayoría de los sitios web de las instituciones no estaban actualizados o no tenían disponibles los programas de las asignaturas y, cuando se los solicitamos, obtuvimos una escasa respuesta, contando así con un número reducido de programas para analizar.

Pese a ello, insistimos en la relevancia de este estudio exploratorio como un primer paso para el diagnóstico de la situación de la educación de derechos humanos en trabajo social en México. Con ello, hemos generado datos inéditos que pueden ser de gran utilidad para futuros estudios que amplíen el campo analizado, actualicen la información o comparen la situación con otros países de Iberoamérica.

Notas

¹ Un ejemplo revelador de la magnitud e impacto del fenómeno migratorio en México es el caso de “La Bestia”, el tren de carga que atraviesa el país, y que utilizan migrantes salvadoreños, hondureños, guatemaltecos y mexicanos para trasladarse del sur al norte, con el fin de atravesar la frontera estadounidense en búsqueda una mejor calidad de vida. Durante el trayecto,

las personas están en constante peligro, no solo por los accidentes que provocan mutilaciones y muertes a lo largo del camino, sino también por la violencia por parte de las bandas de crimen organizado que se infiltran en los vagones.

² Universidad Autónoma de Aguascalientes, Universidad Autónoma de Coahuila, Universidad de Colima, Universidad Autónoma de Ciudad

Juárez, Universidad Juárez Estado de Durango, Universidad de Guanajuato, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad de Guadalajara, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Universidad Autónoma de Nuevo León,

Universidad Autónoma de Sinaloa, Universidad de Sonora, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Autónoma de Tlaxcala, Universidad Veracruzana, Universidad Autónoma de Yucatán y Universidad Nacional Autónoma de México.

Referencias

- Amnesty International (2010). *Learning from our experience. Human Rights Education monitoring and evaluation toolkit*, Londres: Amnesty International Publication.
- Amnistía Internacional (2018). *Informe 2017/18 Amnistía Internacional: la situación de los derechos humanos en el mundo*, Londres: Amnistía Internacional.
- Amnistía Internacional (2020). *Los derechos humanos en las Américas. Informe anual 2019*, Londres: Amnistía Internacional.
- Amnistía Internacional (2021). *Informe 2020/21 Amnistía Internacional. La situación de los derechos humanos en el mundo*, Londres: Amnistía Internacional.
- Beydili, Eda y Yildirim, Bugra (2013). "Human rights as a dimension of social work education", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, núm. 106, pp. 1393-1398.
- Bolio Ortiz, Héctor Joaquín (2015). "Trabajo social y derechos humanos" *Hechos Jurídicos*, núm. 28, pp. 1-3. Disponible en: <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/hechos-y-derechos/article/view/7277/9213>
- Cano Soriano, Leticia y Narro Lobo, Joaquín (coords.) (2017). *Visión social de los derechos humanos: una perspectiva multidisciplinaria*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Trabajo Social/Comisión Nacional de los Derechos Humanos. Disponible en: <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r37800.pdf>
- Cubillos-Vega, Carla. (2019a). "Bienestar social: un objetivo compartido. Sobre la alianza entre los derechos humanos y el trabajo social", *Arbor*, vol. 195, núm. 791, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3989/arbor.2019.791n1006>
- Cubillos-Vega, Carla. (2019b). "La formación en derechos humanos en el Trabajo Social. Evolución, propuestas y retos", *Comunitania. Revista Internacional de Trabajo Social y Ciencias Sociales*, núm. 17, pp. 35-58. <https://doi.org/10.5944/comunitania.17.2>
- Cubillos-Vega, Carla. (2017). "Análisis de la producción científica sobre Derechos Humanos en Trabajo Social: perspectiva internacional (2000-2015)", *Revista Española de Documentación Científica*, vol. 40, núm. 1, pp. 1-10. <http://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/967>
- Decara, Cecilia (2017). *Guide to a strategic approach to human rights education*, Copenhague: The Danish Institute for Human Rights.
- De-Robertis, Cristina (2018). "Los derechos humanos, principios orientadores de la práctica del trabajo social", *Trabajo Social Global – Global Social Work*, vol. 8, núm. extra., pp. 19-34. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.7258>
- Fernández Castro, Luis (2017). *Derechos humanos y trabajo social*, s.l.e.: Universidad Autónoma de Chiapas. Disponible en: <https://www.studocu.com/es-mx/document/universidad-autonoma-de-chiapas/derecho/derechos-humanos-trabajo-social/28328257>

- Fernández Martín, María Isabel; Palacios Esteban, José Emilio y Cordero Ramos, Nuria (2006). "Trabajo social y derechos humanos. Razones para una convergencia", *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. extra. 1, pp. 228- 244.
- González Pérez, Luis Raúl (2011). "El sistema no-jurisdiccional de protección de los derechos humanos en México", *Revista IUS*, vol. 5, núm. 28, pp. 99-122.
- Hawkins, Catherine y Knox, Karen (2014). "Educating for international social work: Human rights leadership", *International Social Work*, vol. 57, núm. 3, pp. 248-257.
- Healy, Lynne (2018). "Exploring the history of social work as a human rights profession", *International Social Work*, vol. 51, núm. 6, pp. 735-748. <https://doi.org/10.1177/0020872808095247>
- Ife, Jim (2012). *Human rights and social work. Towards rights-based practice*, Port Melbourne: Cambridge University Press.
- International Federation of Social Workers (2018). *Global Definition of Social Work*, Rheinfelden: International Federation of Social Workers. Disponible en: <http://ifsw.org/get-involved/global-definition-of-social-work/>
- Løkke, María (2012). *The human rights education toolbox. A practitioner's guide to planning and managing human rights education*, Copenhagen: The Danish Institute for Human Rights.
- Mancinas-Espinoza, Sandra Elizabeth; Zúñiga Coronado, María; Arroyo Rueda, Concepción; Rodríguez Otero, Luis Manuel y Támez Valdez, Blanca Mirthala (2018). *Teoría y modelos de intervención en trabajo social. Fundamentos básicos y crítica*, Monterrey: Res Pública/Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Mercado-García, Esther; Valles-Casas Miriam y De la Paz-Elez Pedro (2016). "La formación en derechos humanos en los planes de estudio del grado en Trabajo Social en España", en D. Carbonero Muñoz, E. Raya Díez, N. Caparrós Civera y C. Gimeno Monterde (coords.), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global: aportaciones desde el trabajo social*, Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 1-23.
- Mihr, Anja (2004). "Educación en derechos humanos en el ámbito universitario", *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, vol. 35, núm. 1, pp. 29-42.
- Molina, María Lorena (2015). "Enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos en escuelas de trabajo social", *Revista Costarricense de Trabajo Social*, núm. 1, pp. 1-14.
- Moriarty, Kate (2004). "Crear ciudadanos activos en materia de derechos humanos: el papel de la educación en derechos humanos dentro de Amnistía Internacional", *Tarbiya. Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 35, pp. 7-28.
- Mujica, Rosa María (2002). *La metodología de educación en derechos humanos*, San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos. http://www.dhnet.org.br/educar/mundo/a_pdf/mujica_metodologia_educacion.pdf
- Naciones Unidas (2011). *Declaración de las Naciones Unidas sobre educación y formación en materia de derechos humanos*, resolución 66/137. Nueva York: Naciones Unidas. Disponible en: <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/199/educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Naciones Unidas (2012). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos. Segunda etapa. Plan de acción*. Nueva York: Naciones Unidas.

- Nadkarni, Vimla y Sinha, Roopashri (2016). “Transforming social work education in India: integrating human rights”, *Journal of Human Rights and Social Work*, núm. 1, pp. 9-18. <https://doi.org/10.1007/s41134-016-0002-3>
- Nipperess, S. (2013). *Human rights: a challenge to critical social work practice and education*, Bentley: Curtin University.
- Oehling de los Reyes, Alberto (2010). *La dignidad de la persona.: Evolución histórico-filosófica, concepto, recepción constitucional y relación con los valores y derechos fundamentales*, Madrid: Dykinson.
- Raya-Diez, Esther; Caparrós-Civera, Neus y Carbonero-Muñoz, Domingo (2018). “Derechos humanos y trabajo social: vinculaciones conceptuales y prácticas”, *Trabajo Social Global – Global Social Work*, vol. 8, núm. extra., pp. 57-96. <https://doi.org/10.30827/tsg-gsw.v8i0.6509>
- Reyes-Pérez, Lury Soledad; Hasse-Riquelme, Vivianne Soledad y Silva-Burgos, Luis Marcelo (2020). “Educación en derechos humanos para el trabajo social en Chile: una mirada desde los estándares internacionales”, *Prospectiva. Revista de Trabajo Social e intervención social*, núm. 30, pp. 259-281. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i30.8858>
- Ribotta, Silvina (2006). “Educación en y para los derechos humanos: la educación en convivencia mundial. El desafío del siglo XXI”, en S. Ribotta (ed.), *Educación en derechos humanos. La asignatura pendiente*, Madrid: Dykinson, pp. 153-194.
- Rodríguez Otero, Luis Manuel (2022). *Derechos Humanos y trabajo social. Un análisis desde las nuevas masculinidades y la diversidad sexual*, Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- Rodríguez Otero, Luis Manuel y Cerros Rodríguez, Elisa (2021). “Derechos Humanos y Trabajo Social en México: nociones, compromisos y vocación en el estudiantado” *Revista de Educación y Derecho*, núm. 24, pp. 1-28. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.24.36298>
- Sánchez Ferriz, Remedios y Jimena Quesada, Luis (1995). *La enseñanza de los derechos humanos*, Barcelona: Ariel.
- Tibbitts, Felisa L. (2017). “Evolution of human rights education models”, en M. Bajaj (ed.), *Human Rights Education Theory, Research, Praxis*, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, pp. 69-95.
- Tibbitts, Felisa (2002). “Understanding what we do: Emerging models for human rights education”, *International Review of Education*, vol. 48, núms. 3-4, pp. 159-171.

Artículo recibido: 17 de enero de 2022

Dictaminado: 27 de octubre de 2022

Segunda versión: 3 de noviembre de 2022

Aceptado: 16 de enero de 2023

HACIA UNA TEORÍA DE LA GOBERNANZA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Análisis de la literatura especializada

JULIO LABRAÑA / EMILIO RODRÍGUEZ-PONCE / LILIANA PEDRAJA-REJAS

Resumen:

Este artículo explora las principales líneas de gobernanza de los sistemas de educación superior en la literatura de corriente principal (Web of Science) durante los últimos 10 años (2011–2020). El análisis muestra la primacía de tres discursos: 1) gobernanza como forma específica de conducción a distancia, desde el Estado, de la educación superior, 2) gobernanza como definiciones gubernamentales de política sobre educación superior y 3) gobernanza como conjunto de actores involucrados directa o indirectamente en la discusión de la organización de las actividades en las instituciones de educación superior. Con base en este análisis, se propone una definición integrada de gobernanza.

Abstract:

This article explores the main lines of governance in systems of higher education, as published in the mainstream literature (Web of Science) in the past ten years (2011–2020). Analysis shows the primacy of three discourses: 1) governance as a specific form of the state's management of higher education at a distance; 2) governance as government definitions of policy in higher education; and 3) governance as a set of actors directly and indirectly involved in discussing the organization of activities in institutions of higher education. Based on this analysis, an integrated definition of governance is proposed.

Palabras clave: educación superior; autonomía universitaria; Estado; gobernanza, análisis documental.

Keywords: higher education; university autonomy; state, governance; documentary analysis.

Julio Labraña: profesor de la Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. CE: juliolabranavargas@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0003-2441-8260>

Emilio Rodríguez-Ponce: profesor de la Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. CE: erodriguez@uta.cl / <https://orcid.org/0000-0003-4861-002X>

Liliana Pedraja-Rejas: profesora de la Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. CE: lpedraja@uta.cl / <https://orcid.org/0000-0001-7732-4183>

Introducción

Los sistemas contemporáneos de educación superior han experimentado profundos cambios en las últimas décadas, que han aumentado el interés de gobiernos, así como de los estamentos directivos de las propias instituciones, en la búsqueda de las mejores herramientas para asegurar el cumplimiento de sus objetivos y mejorar su competitividad internacional (Marginson, 2010; Khan, Johl, Akhtar, Asif *et al.*, 2022). Tres transformaciones resultan particularmente relevantes en este contexto. Por una parte, en un proceso en curso desde alrededor de mediados del siglo XX, las instituciones de educación superior hoy se han convertido en uno de los principales instrumentos de movilidad social, influyendo fuertemente en la empleabilidad de sus egresados. Como resultado de lo anterior, los sistemas de educación terciaria han entrado en una fase de masificación, producto del cual la formación de nivel superior ha dejado de ser exclusivamente un bien cultural, destinado a las clases altas de la sociedad, convirtiéndose en un bien con un marcado valor de inversión (Scott, 2019; Brunner y Labraña, 2020).

De la misma manera, las actividades de investigación de las universidades han adquirido una relevancia renovada (Wilcox, 2021; Liang, Gu y Nyland, 2022). En el contexto de la sociedad del conocimiento, la investigación generada en estas instituciones no es ya examinada exclusivamente en términos de su capacidad de contribuir a la acumulación del conocimiento científico, sino, en especial, en términos de su potencialidad de generar innovaciones tecnológicas, patentes y compañías derivadas, así como otros productos de tipo económico. Como resultado, al igual que lo que ocurre en la docencia universitaria, la dimensión instrumental de la investigación adquiere por tanto una importancia central en este sector (Jessop, 2017).

Finalmente, en un plano más general de la economía política de los sistemas, la relación entre Estado y educación superior ha experimentado cambios igualmente importantes, transitando de una relación estrecha –basada en la presunción de que las actividades de las universidades eran un inherente bien público y que, por lo tanto, correspondía entregarles un financiamiento no sujeto a condiciones– a diversas formas de coordinación a distancia, desde el Estado, en que las instituciones son continuamente evaluadas y la entrega de recursos por parte del fisco es supeditada a su desempeño en estas mediciones (Koch y Labraña, 2021).

En su conjunto, estas tendencias han promovido un interés creciente a nivel global sobre los mejores medios para que las universidades, guiadas por el Estado, puedan alcanzar estos fines en sus actividades de docencia e investigación, así como una continua polémica de si estos objetivos representan adecuadamente el *ethos* de estas instituciones.

Ambos debates se han englobado en términos generales en el concepto de gobernanza de la educación superior (Rodríguez Gómez, 2017; Song, 2020). Sin embargo, precisamente por su extensa utilización, esta noción parece correr el riesgo de convertirse en un referente vacío, suficiente para aglutinar simultáneamente diferentes tópicos relacionados con los sistemas de educación superior, pero incapaz de operar como un término con potencial de guiar efectivamente las investigaciones teóricas y empíricas en este campo (Schmitter, 2019).

Con el objeto de caracterizar el estado de reflexión en el campo e identificar posibles líneas de desarrollo, el presente artículo examina los usos actuales del concepto de gobernanza de los sistemas de educación superior en la literatura especializada de corriente principal y, con base en esta revisión, sugiere una definición de gobernanza que recoja los elementos centrales de dichas caracterizaciones. En primer lugar, se revisan las actuales discusiones sobre el concepto de gobernanza de la educación superior, subrayando la existencia de múltiples usos con focos, en ocasiones, contradictorios entre sí. A continuación, se introduce la metodología que guía este artículo: revisión crítica de la literatura sobre gobernanza de la educación superior ayudada por técnicas de análisis bibliométrico. En tercer lugar, se presentan los resultados de la investigación, identificando las definiciones de gobernanza de la educación superior y sus énfasis particulares. Con base en este análisis, se propone una definición del concepto de gobernanza de los sistemas de educación superior. El artículo finaliza con un resumen y futuras líneas de estudio.

Debates sobre el concepto de gobernanza de los sistemas de educación superior: una idea ambigua

El concepto de gobernanza posee una larga historia conceptual. Originalmente aparece en el contexto del campo de la administración de negocios en la década de 1930, asociado a la idea del gobierno de las corporaciones, para después extenderse, en la década de 1990, hacia el área de las relaciones

internacionales y luego, de la mano de las actividades de difusión de organismos transnacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, presentarse como una fórmula para una conducción política adecuada asegurada por la presencia de un Estado mínimo y eficiente asociado a los principios de la nueva gestión pública (World Bank, 1992).

Actualmente, el concepto de gobernanza ha sido introducido igualmente en los debates de la educación superior (Macheridis, 2017). Dicha innovación ha dado lugar a dos tendencias claramente diferenciables entre sí: por una parte, en el nivel macro, la gobernanza se asocia al análisis de la política pública y las definiciones de esta que afectan la organización de los sistemas de educación superior y, por otra, en el nivel meso y micro, con referencia a la estructura, administración y gestión institucional; en suma, la regulación de temas de poder y participación (Austin, 2019).

En particular, en lo que respecta a la gobernanza de los sistemas de educación superior, la literatura ha ido progresivamente reconociendo la complejidad de este fenómeno. De este modo, la influencia del estudio clásico de Clark (1986) sobre este tema ha sido problematizada a partir de diferentes análisis. En su versión original, dicha categorización distingue entre tres modalidades de gobernanza de la educación superior. Primero, una gobernanza centrada en el Estado, en que este regula todas o casi todas las actividades de las instituciones de educación superior de acuerdo con objetivos socioeconómicos predeterminados, controlando entonces directamente materias como criterios de admisión, currículo, certificación de títulos profesionales y grados académicos y nominación de personal académico. Segundo, una gobernanza centrada en la academia, en que grupos académicos, financiados de manera directa por el Estado, deciden de manera corporativa sobre el desarrollo de las universidades, adquiriendo relevancia central la libertad de docencia e investigación y el compromiso con la generación de conocimiento como un fin en sí mismo. Finalmente, una gobernanza centrada en el mercado, en que las dinámicas de competencia de las universidades por recursos externos, especialmente por la venta de servicios docentes y de investigación, determinan sus decisiones, generando entonces una presión para el establecimiento de modalidades emprendedoras a nivel del gobierno interno de las instituciones del sector.

Dicha diferenciación entre un modo de gobernanza estatal, académico y de mercado ha entrado en crisis, producto de las transformaciones recientes en los sistemas de educación superior. En particular, la gobernanza en estos sistemas ha adquirido una mayor complejidad a partir de la incorporación de actores diferentes a los tradicionales gremios académicos, agrupaciones estudiantiles y diseñadores(as) de política pública, la inclusión de nuevos temas de decisión y la superposición de planos locales, nacionales, regionales y, ahora, transnacionales de operación. Como resultado, se ha comenzado a reconocer en la literatura especializada la diversidad de formas de gobernanza, cada una de las cuales combina elementos propios de los modelos estatales, académicos y de mercado, en sus diferentes niveles, articulados de manera particular en diálogo con las respectivas tradiciones nacionales y el grado de influencia de las políticas globales, resultando entonces en la existencia de múltiples formas de gobernanza de sistemas nacionales (Zajda, 2020).

Como consecuencia, a nivel conceptual, es posible identificar un proceso similar de diversificación de modos de gobernanza sistémica. Por una parte, aparece una línea de investigación que opta por asociar el concepto de gobernanza a la imposición de una ideología centrada en la estandarización de los sistemas de educación superior (Gaus, 2019). De acuerdo con este argumento, la relación entre Estado y universidades habría cambiado profundamente desde la década de 1980, imponiéndose una cultura de la evaluación que observa a las instituciones como organizaciones económicas cuyos rendimientos deben ser continuamente medidos y, en caso de satisfacer las expectativas de los gobiernos, recompensados económica y no económicamente. Esta idea se manifiesta de distintas formas según el grado de injerencia del gobierno en los sistemas nacionales; es decir, gobernanza: desregulada (Mok, 2005), basada en mercados (De Boer, Enders y Jongbloed, 2009), coordinadora de mercados (Brunner, Elacqua, Tillett, Bonnefoy *et al.*, 2005) o por técnicas y métricas de mercado (Naidoo, 2016), entre otras (Cone, 2018).

En una dirección evaluativa semejante, y relacionada con las recomendaciones de organismos internacionales, adquiere relevancia una corriente de literatura asociada a la idea de “buena gobernanza”. En este escenario, para los sistemas de educación superior, gobernanza es considerada como una herramienta relacionada con la visión, regulaciones e incentivos

para el sector que, desde el gobierno, permite asegurar la calidad de las instituciones de educación superior, contribuyendo al adecuado gasto de recursos y a que dichas instituciones, desde sus propias autonomías, puedan responder a una serie de desafíos sociales en términos de docencia, investigación e innovación. De particular importancia en este contexto es el establecimiento de sistemas externos de aseguramiento de la calidad, que permitan avanzar hacia un financiamiento condicionado a resultados y al establecimiento de una cultura de la autorregulación en instituciones estatales y privadas (OECD, 2008).

Por último, en discusiones orientadas más conceptualmente, se proponen reformulaciones del concepto de gobernanza de la educación en línea con los atributos que, de acuerdo con sus respectivos autores(as), resultan fundamentales para su adecuada comprensión. De esta manera son introducidos diversos entendimientos de la gobernanza de la educación superior –entre otros, gobernanza procedimental (Barsoum, 2020), meta-gobernanza (Magalhães, Veiga, Ribeiro, Sousa *et al.*, 2013), en red (Bleiklie, Enders, Lepori y Musselin, 2010), participativa (Antonowicz, Kulczycki y Budzanowska, 2020)–, los cuales, precisamente por su empleo por parte de distintos referentes, no resultan en una comprensión articulada del concepto ni en un posible diálogo entre perspectivas. En efecto, cada una de estas discusiones emplea una definición peculiar de gobernanza, subrayando dimensiones como la forma de relaciones entre actores, el grado de injerencia en el proceso de toma de decisiones, la importancia de los acuerdos en relación con las reglas del manejo del poder o el rol desempeñado por el Estado y otras partes interesadas en el financiamiento y regulación del sector, fragmentando por tanto el concepto en distintas especialidades según el foco de interés de cada autor(a).

Dicha polisemia del concepto resulta en un debilitamiento del potencial analítico de esta noción, tratándolo desde las perspectivas que le son favorables como una solución a los problemas de coordinación de los sistemas de educación superior y, desde los enfoques críticos, simplemente como un artefacto ideológico de la agenda neoliberal. Por su parte, los intentos de reflexión conceptual sobre la gobernanza del sector abordan diferentes dimensiones, de acuerdo con los focos de las aproximaciones utilizadas, pero en el proceso resultan en una segmentación de la idea de gobernanza en sus diferentes dimensiones, sin capacidad de avanzar en un concepto traducible entre investigaciones.

Método

Para explorar las definiciones de gobernanza sistémica en la literatura especializada, la presente investigación consideró una revisión intencionada, examinando los artículos sobre gobernanza indizados en el principal repositorio científico (Web of Science). La búsqueda, realizada en de marzo de 2021, consideró los últimos 10 años (2011-2020) con el fin de examinar la producción académica reciente, empleando una serie de términos asociados al tema de la gobernanza de sistemas de la educación superior (1,641 artículos) en inglés y español.

Luego, situando el foco del artículo en la gobernanza de la educación superior, se restringieron los resultados a aquellos que tuviesen relación directa con este tema, empleando con tal fin el filtro de la categoría de Web of Science de “*education educational research*” (704 artículos). Después, se descargaron las referencias de estos artículos y, a partir de la revisión de sus títulos y resúmenes, se procedió a excluir manualmente los que no abordasen la gobernanza de la educación superior, reduciéndose los artículos por analizar (134).

Posteriormente, el equipo de investigación revisó en detalle los artículos resultantes, dejando fuera del análisis los estudios que no se enfocasen en el tema de la gobernanza de la educación superior y que se centrasen en aquella a nivel de las instituciones del sector. El equipo contrastó luego sus selecciones para, allí donde existiesen diferencias respecto de si considerar o no un estudio, leer el texto completo y determinar, junto a un tercer investigador, si este resultaba o no relevante para el análisis de literatura sobre la gobernanza de la educación superior. La base final de datos quedó de este modo compuesta de 66 artículos, excluyendo 68 documentos. La tabla 1 resume los procedimientos.

A continuación, estos documentos fueron revisados en detalle, examinando sus definiciones de gobernanza de la educación superior. De esta manera se procedió a una distinción inicial según si los artículos involucraban una definición de gobernanza. En el caso de textos que sí tenían una definición, esta fue registrada aparte.

Finalmente, se procedió a la creación inductiva de categorías, con base en el análisis de los artículos, sobre las diferentes comprensiones de gobernanza de la educación superior presentes en la literatura de corriente principal. Dichas categorías, junto con ejemplos de sus usos en la literatura especializada, se muestran en la sección de resultados.

TABLA 1

Proceso de revisión de literatura sobre gobernanza de los sistemas de educación superior

Palabras clave	Número de resultados
Resultados de la búsqueda de "governance" AND ("higher education" OR "tertiary education" OR "university education") en Web of Science	1 641
Selección de documentos categorizados en "Education educational research" para el periodo 2001-2010	704
Revisión manual de artículos con foco general en gobernanza de la educación superior	134
Revisión manual de artículos con foco específico en gobernanza de los sistemas de educación superior	66

Fuente: elaboración propia.

Resultados

La revisión de los artículos de corriente principal sobre gobernanza de la educación superior permite distinguir tres definiciones centrales articuladas en discursos claramente diferenciables, gobernanza: *a*) como forma específica de conducción a distancia de la educación superior, *b*) como definiciones gubernamentales de política sobre educación superior y *c*) como conjunto de actores involucrados directa o indirectamente en la discusión de la organización de las actividades de las instituciones de educación superior.

Gobernanza como forma específica de conducción "a distancia" de la educación superior

El primer discurso de gobernanza la identifica como el establecimiento de mecanismos de regulación "a distancia" de la educación superior. Dicha manera de coordinación se caracteriza, de acuerdo con el autor, por el paso desde un Estado controlador a uno supervisor cuyos esfuerzos de coordinación se centran en la generación de información sobre las actividades de las universidades con base en indicadores comunes y confiables. En esta mirada, Woelert (2015) plantea lo siguiente:

En los últimos tiempos se ha producido, en la mayoría de los países desarrollados, una proliferación de mecanismos formales de evaluación y financiamiento basados en el rendimiento, los cuales son empleados con el propósito de gobernar las principales actividades de los actores individuales y organizacionales relevantes en el sistema científico público: investigadores y sus instituciones (Woelert, 2015:1-2).

Asimismo, Leemann (2018) señala que:

Las prácticas de gobernanza utilizan los instrumentos y métodos de la “gestión del conocimiento”, un conjunto de conceptos, métodos y técnicas de gestión del conocimiento. La gobernanza se basa en la inducción y el control de la competencia por medio de indicadores estadísticos claves, tablas de clasificación, evaluaciones comparativas, modelos de mejores prácticas, acuerdos sobre objetivos y planes de acción, todo lo cual puede descifrarse para representar inversiones en forma de acuerdo con un principio de gobernanza basado en el mercado (Leemann, 2018:8-9).

Frecuentemente estos análisis, centrados en la novedad de esta forma de coordinación, subrayan sus aspectos positivos o negativos, de acuerdo con la interpretación del autor y su cercanía a la crítica a las políticas neoliberales o su valorización de los nuevos mecanismos de regulación de la docencia e investigación universitarias como una manera de asegurar su calidad resguardando su autonomía. En el caso de las primeras, la gobernanza es descrita efectivamente como una profundización del régimen neoliberal. En este sentido, Whitley (2011) sostiene que:

La gobernanza suele entenderse como una serie de mecanismos a través de los cuales se coordinan y controlan determinados tipos de actividades, como la generación y venta de diversos productos y servicios en mercados competitivos o la realización de investigaciones y la contribución al conocimiento certificado (véase, por ejemplo, Crouch, 2005) (Whitley, 2011:362).

Por su parte, en el caso de quienes describen positivamente esta forma de coordinación, la gobernanza de la educación superior es caracterizada como una herramienta, compuesta de normas formales e informales, que

permiten regular el sector. A este respecto, en el trabajo de Welch (2020) se indica lo siguiente:

¿Qué comprende la gobernanza? Ciertamente, hay que resistir la tentación de confundir gobierno con gobernanza (PNUD, 1997; Capano, Howlett y Ramesh 2015). Igualmente, aunque la buena gobernanza se equipara a menudo con la eficiencia administrativa, incluso en la educación superior, se trata de mucho más (Farazmand 2015). La verdadera buena gobernanza abarca la transparencia, el comportamiento ético y las sanciones contra los transgresores, sin las cuales los elementos fundamentales de la integridad académica están en peligro (Macfarlane y Zhang 2012). La mala gobernanza puede autorizar irregularidades financieras u organizativas (Welch, 2020:1-2).

Gobernanza como definiciones gubernamentales de política sobre la educación superior

Con un nivel de abstracción mayor, el segundo discurso comprende la gobernanza como una serie de aspectos relacionados con el diseño, implementación y evaluación de las políticas gubernamentales de educación superior en general. En este sentido, dicha definición involucra todas aquellas disposiciones de los gobiernos relacionadas con las instituciones de educación superior y, en particular, las políticas diseñadas a nivel central.

A este respecto, Morgan y Shahjahan (2014:402) señalan que “por gobernanza entendemos simplemente lo que hace el gobierno y cómo se ejerce la política y la gestión. Nos referimos a las tecnologías de gobierno, no a las intenciones ni a las ideologías”. En una dirección similar, Nisar (2015) añade:

Según esta perspectiva, la gobernanza de la educación superior se considera un problema clásico en el que un principal (en este caso el gobierno) quiere que el agente (en este caso las instituciones de educación superior) realice una tarea o un servicio concreto en su nombre (Nisar, 2015:7).

De manera similar, gobernanza puede aquí referir a las acciones tomadas por el Estado, a lo largo de diferentes gobiernos, para orientar las instituciones de educación superior a la consecución de una serie de fines definidos como relevantes a nivel de la política pública. Ante esto, Song (2020) señala lo siguiente:

A los efectos de este estudio, la gobernanza se define a nivel de sistema; se refiere a un patrón de autoridad distintivo a través del cual un Estado trata de dirigir, coordinar y regular de forma proactiva los organismos que interactúan con entornos externos expresando una preocupación por los resultados deseados y el coste-efectividad (Song, 2020:3).

Gobernanza como conjunto de actores involucrados directa o indirectamente en la discusión de la organización de las actividades de las instituciones de educación superior

Finalmente, existe un tercer discurso de la gobernanza de la educación superior que subraya su diferencia respecto de las decisiones tomadas a nivel central, considerando una base más amplia que solo aquella de las y los tomadores de decisiones pertenecientes al gobierno e incorporando diferentes partes interesadas en el desarrollo futuro del sector. A este respecto, en el trabajo de Alexiadou y Van de Bunt-Kokhuis (2013) se indica lo siguiente:

El cambio de la elaboración de políticas por parte del gobierno a la elaboración de políticas a través de mecanismos de gobernanza y coordinación de políticas, refleja en cierta medida lo que observamos en los sistemas educativos nacionales y en su interacción con las estructuras supranacionales, como la UE. Adoptamos el término “gobernanza” para reflejar “la capacidad cada vez más limitada de los sistemas políticos para lograr los resultados deseados, debido a la naturaleza cambiante de las interacciones sociales que trascienden los confines del Estado” (Kohler-Koch y Rittberger 2006, 29) (Alexiadou y van de Bunt-Kokhuis, 2013:346).

Asimismo, Bragesjö, Elzinga y Kasperowski (2012) señalan:

Este cambio se corresponde con otro más amplio que se refleja en un cambio de la terminología política comúnmente aceptada que ahora se refiere a la “gobernanza” donde antes se hablaba de “gobierno”. En consecuencia, el término “política científica y tecnológica” (que antes se consideraba vinculado al gobierno nacional) pierde vigencia. En los discursos recientes sobre asuntos de política uno encuentra por tanto el término “gobernanza científica”, que refiere el reconocimiento de una gama mucho más amplia de actores, incluyendo universidades y otras instituciones científicas, múltiples agencias de

poder estatal, regional y local, así como agencias supranacionales, el mercado y los consumidores, el público o los públicos y los grupos de presión (Bragesjö, Elzinga y Kasperowski, 2012:67).

Esta comprensión posee un alcance mucho más amplio que el foco en las decisiones gubernamentales de las anteriores definiciones. En este sentido, parte de la premisa de que el proceso de gobernanza implica la participación de diferentes actores, vinculados y no vinculados con el aparato estatal, que influyen en la política desde sus ideas y acciones.

En esta línea, Brunner, Labraña, Ganga y Rodríguez-Ponce (2020) señalan:

Se parte del supuesto, no siempre acogido en los análisis de la gobernanza de los sistemas de educación superior (ES), que esta última se compone no solo de un conjunto de aparatos, actores e instrumentos sino, además, incluye un componente de elementos subjetivos, de valor, orientaciones, ideologías, mentalidades. En efecto, la gobernanza no es una mecánica regida por la metáfora de la máquina; los actores no se hallan determinados por sus intereses y las posiciones que ocupan en el campo de poder de este sistema, ni los instrumentos de política se hallan limitados exclusivamente a sanciones e incentivos. Por el contrario, hay adicionalmente un componente –quizá el más importante– consistente en un plano de ideas, creencias, narraciones, discursos y su expresión en el plano de la comunicación y en las opiniones (Brunner *et al.*, 2020:212).

Hacia un concepto de gobernanza para sistemas de educación superior

Examinado lo anterior, es posible ahora recoger las premisas de las definiciones de gobernanza en el campo de la educación superior e integrarlas para proponer una nueva conceptualización capaz de guiar a la vez la investigación teórica y empírica a partir del diálogo con los principales referentes en el área. En esta dirección, las definiciones de gobernanza, como ya se observara en la revisión de los debates actuales sobre el concepto, subrayan sus diferentes dimensiones: la emergencia de una nueva forma de relación entre Estado y universidades centrada en el establecimiento de sistemas de aseguramiento de la calidad, la importancia de los gobiernos como tomadores de decisiones para el desarrollo del sector y la necesidad

de considerar la injerencia de actores no estatales posicionados más allá del Estado-nación.

Considerando el carácter necesariamente fragmentario de estas aproximaciones, es preciso ahora recoger sus diferentes aportes. En esta dirección, y considerando la primera definición de gobernanza como forma específica de conducción “a distancia”, parece central que el concepto no solo sea capaz de describir la actual configuración de los sistemas de financiamiento y regulación de la educación superior, sino que pueda a su vez registrar –en tanto concepto analítico– aquellas predominantes en décadas anteriores, centradas principalmente en el rol fiscalizador del Estado o de las universidades, así como combinaciones que puedan estar hoy emergiendo y asentarse en el futuro próximo.

A su vez, examinando la segunda definición, que comprende gobernanza como definiciones gubernamentales de política sobre la educación superior, resulta difícil hoy reducir la gobernanza exclusivamente al diseño, implementación y evaluación de las políticas gubernamentales de educación superior en general. Por el contrario, como apunta una amplia literatura, existe un creciente reconocimiento del rol que desempeñan al respecto actores locales, nacionales, regionales y globales, los cuales, de manera coherente con sus respectivas prioridades, persiguen influir en la definición de prioridades para la evolución de la educación superior (Chou, Kamola y Pietsch, 2016). En tal sentido, reducir la gobernanza a la pura acción del Estado sobre las universidades corre el riesgo de reducir su complejidad, eliminando la injerencia de partes interesadas no-estatales en un escenario de creciente internacionalización del proceso de toma de decisiones de educación superior (Labraña, Brunner y Álvarez, 2019). Resulta necesario, entonces, registrar el rol del Estado como uno de los actores, mas no el único, en temáticas de gobernanza de los sistemas de educación.

Por último, en relación con la última definición, que caracteriza gobernanza como el conjunto de actores involucrados directa o indirectamente en la discusión de la organización de las actividades de las instituciones de educación superior, dicha precisión parece ser relevante en el contexto de la actual emergencia de un sistema global de universidades (Marginson, 2010). A pesar de lo anterior, precisamente por su amplitud, dicha definición carece del foco necesario como para poder servir de guía a la investigación empírica. En efecto, su foco se encuentra en el reconocimiento

de la multiplicidad de actores involucrados, directa o indirectamente, en política de educación superior, sin incluir, no obstante, una especificación de materias relevantes, resultando en un vacío del concepto.

En este sentido, cabe recordar que, como apuntan diferentes investigadores en el área (Scott, Gallacher y Parry, 2017), los conceptos empleados para el análisis de la educación superior requieren ser a la vez consistentes teóricamente, esto es, abrir posibilidades para el diálogo entre perspectivas y, a su vez, ofrecer lineamientos para la investigación empírica. Para atender este requisito, parece esencial relevar la importancia para la gobernanza de los temas de financiamiento y regulación de la educación superior. Al respecto, la dimensión de financiamiento involucra todas aquellas decisiones relacionadas con la transferencia de recursos a las instituciones de educación superior, incluyendo cuestiones como la proporción de fondos fiscales y privados, los criterios de asignación y distribución de recursos a los diferentes tipos de organizaciones del sector y las oportunidades de acceder a distintas fuentes de financiamiento. Por otra parte, la dimensión de regulación incluye todos aquellos mecanismos, con menor o mayor grado de institucionalización, que tienen por objetivo resguardar la calidad de las instituciones mediante sistemas externos de evaluación de las actividades de docencia, investigación y su relación con la sociedad, así como formas de rendición de cuentas (Brunner, Labraña, Rodríguez-Ponce y Ganga, 2021).

Considerado lo anterior, así como las definiciones antes exploradas, se propone aquí entender gobernanza de los sistemas de educación superior como aquellos procesos de toma de decisiones que involucran relaciones de competencia o cooperación entre actores locales, nacionales, regionales y/o globales con el propósito de influir en el financiamiento y regulación de los sistemas de educación superior, por una parte, y en las reglas que organizan el proceso decisional sobre estas materias en la educación superior, por otra.

Como se argumentó, dicha propuesta recoge y examina críticamente las principales definiciones de gobernanza en el campo de la educación superior, superando el foco evaluativo presente tanto en los enfoques que la asocian a la imposición de un régimen neoliberal como en aquellos que la identifican como la herramienta para mejorar la capacidad de respuesta de las universidades. A su vez, recoge la idea de una complejización del campo de la educación superior, identificable en los debates orientados analíticamente, adaptando el concepto de gobernanza a estos desafíos sin

disminuir, sin embargo, su potencial para servir de guía para la investigación empírica sobre el tema al asociarla a decisiones de financiamiento y regulación y opciones para poder influir en esas decisiones.

En este sentido, la definición propuesta permite avanzar en estudios comparados de gobernanza de los sistemas de educación superior, tanto en modalidades de gobernanza predominantes en décadas anteriores, como aquellas centradas en el Estado, como las hoy dominantes, de tipo de mercado, junto con las alternativas en red que hoy emergen, sin centralizar un tipo de gobernanza de los sistemas nacionales de educación superior como el único posible ni restringir su operacionalización al examen de los distintos roles del Estado.

Conclusiones

Como se examinó en este análisis, existe una amplia atención en la gobernanza de la educación superior, reflejada en el número de artículos en este tema. Sin embargo, dicho interés no parece haber ido de la mano de una definición de la idea de gobernanza, existiendo múltiples aproximaciones al concepto con diferencias principalmente en términos de su atención a agentes nacionales e internacionales, su incorporación de una dimensión cultural en el análisis y sus diferencias respecto de la todavía más frecuentemente utilizada noción de políticas para las instituciones de educación superior.

A continuación, se examinaron críticamente estas definiciones y se propuso una definición de gobernanza que cumpliera con dos condiciones: por una parte, que fuese suficientemente general, capaz de englobar los diferentes arreglos de economía política de la educación superior, y por otra, que tuviese potencial de especificación, esto es, capaz de servir como guía para el desarrollo de investigaciones empíricas en el área.

Como limitación de esta investigación, cabe considerar que en el análisis se consideraron exclusivamente los artículos sobre gobernanza indizados en el principal repositorio científico (Web of Science). Esto tiene como resultado que el estudio omite una amplia literatura sobre el tema, que incluye tanto producciones científicas en otros medios (libros, capítulos y artículos en revistas no recogidas en dicha base) como documentos de literatura gris (informes, congresos y tesis, entre otros). Dada la primacía del idioma de inglés en el repositorio científico considerado, esta limitación puede tener como resultado la subrepresentación de otras discusiones del concepto de gobernanza.

Numerosas líneas de investigación se abren a partir de este análisis. Por una parte, resulta interesante examinar desde este enfoque cómo se organizan los arreglos de gobernanza en diferentes países y en qué medida dichos arreglos reflejan la combinación de trayectorias nacionales y tendencias globales. Si bien existe un creciente interés sobre la gobernanza desde investigaciones comparadas a nivel nacional (Zajda, 2020), dichos estudios –en ausencia de un marco conceptual explícito que guíe sus análisis– corren el riesgo de resultar en esfuerzos aislados sin opciones para el diálogo. El marco propuesto, operacionalizando en una serie de indicadores comparativos, puede en este sentido servir como base la realización de estudios comparados en torno a la gobernanza de los sistemas.

Por otra parte, vale la pena explorar el potencial de articulación del concepto de gobernanza con otras nociones clave en el campo de estudios en educación superior. Diversos analistas han intentado avanzar en esta dirección, examinando y reformulando los fundamentos conceptuales de la disciplina (Smelser, 2013; Brunner *et al.*, 2021). Cabría a futuro examinar en qué medida la idea de gobernanza –entendida como lo propuesto en este artículo, esto es, decisiones y procesos de toma de decisiones sobre el financiamiento y regulación de los sistemas de educación superior– puede servir de puente para articular diferentes esfuerzos conceptuales de reflexión dentro de esta área.

Agradecimientos

Los autores agradecen el patrocinio recibido por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del proyecto Fondecyt Regular número 1180484.

Referencias

- Alexiadou, Nafsika y Van de Bunt-Kokhuis, Sylvia (2013). “Policy space and the governance of education: Transnational influences on institutions and identities in the Netherlands and the UK”, *Comparative Education*, vol. 49, núm. 3, pp. 344-360. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.803750>
- Antonowicz, Dominik; Kulczycki, Emanuel y Budzanowska, Anna (2020). “Breaking the deadlock of mistrust? A participative model of the structural reforms in higher education in Poland”, *Higher Education Quarterly*, vol. 74, núm. 4, pp. 391-409. <https://doi.org/10.1111/hequ.12254>
- Austin, Ian (2019). “Governance architectures in higher education arising from extra information on learning outcomes”, *Higher Education Policy*, vol. 32, núm. 4, pp. 617-637. <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00166-w>

- Barsoum, Ghada (2020). "When marketization encounters centralized governance: Private higher education in Egypt", *International Journal of Educational Development*, vol. 76, pp. 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102215>
- Bleiklie, Ivan; Enders, Jürgen; Lepori, Benedetto y Musselin, Christine (2010). "New public management, network governance and the university as a changing professional organization", en T. Christensen y P. Laegreid (eds.), *The Ashgate research companion to new public management*, Oxon: Routledge, pp. 161-176.
- Bragesjö, Fredrik; Elzinga, Aant y Kasperowski, Dick (2012). "Continuity or discontinuity? Scientific governance in the pre-history of the 1977 law of higher education and research in Sweden", *Minerva*, vol. 50, núm. 1, pp. 65-96. <https://doi.org/10.1007/s11024-012-9188-4>
- Brunner, José Joaquín; Elacqua, Gregory; Tillett, Anthony; Bonnefoy, Javiera; González, Soledad; Pacheco, Paula y Salazar, Felipe (2005). *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*, Santiago, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, José Joaquín y Labraña, Julio (2020). "The transformation of higher education in Latin America: From elite access to massification and universalization", en S. Schwartzman (ed.), *Higher education in Latin America and the challenges of the 21st century*, Nueva York: Springer Publishing, pp. 31-41.
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Ganga, Francisco y Rodríguez-Ponce, Emilio (2020). "Gobernanza de la educación superior: el papel de las ideas en las políticas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 83, núm. 1, pp. 211-238. <https://doi.org/10.35362/rie8313866>
- Brunner, José Joaquín; Labraña, Julio; Rodríguez-Ponce, Emilio y Ganga, Francisco (2021). "Variedades de capitalismo académico: un marco conceptual de análisis", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 29, núm. 35, pp. 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6245>
- Chou, Meng-Hsuan; Kamola, Isaac y Pietsch, Tamson (eds.) (2016). *The transnational politics of higher education: Contesting the global/transforming the local*, Abingdon: Routledge.
- Clark, Burton R. (1986). *The higher education system. Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley: University of California Press.
- Cone, Lucas Lundbye (2018). "Towards a university of Halbbildung: How the neoliberal mode of higher education governance in Europe is half-educating students for a misleading future", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 50, núm. 11, pp. 1020-1030. <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1341828>
- De Boer, Harry; Enders, Jürgen y Jongbloed, Ben (2009). "Market governance in higher education", en B. M. Kehm, J. Huisman y B. Stensaker (eds.), *The European higher education area: Perspectives on a moving target*, Leiden: Brill, pp. 61-78.
- Gaus, Nurdiana (2019). "Is State control in higher education governance always bad? New public management and the history of Indonesian higher education reform policy", *Asian Politics & Policy*, vol. 11, núm. 2, pp. 294-313. <https://doi.org/10.1111/aspp.12462>
- Jessop, Bob (2017). "Varieties of academic capitalism and entrepreneurial universities", *Higher Education*, vol. 73, núm. 6, pp. 853-870. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0120-6>

- Khan, Parvez Alam; Johl, Satirejit Kaur; Akhtar, Shakeb; Asif, Mohammad; Salameh, Anas A. y Kanesan, Thavamaran (2022). "Open Innovation of institutional investors and higher education system in creating open approach for SDG-4 quality education: A conceptual review", *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-21. <https://doi.org/10.3390/joitmc8010049>
- Koch, Tomás y Labraña, Julio (2021). "What does it mean to assess quality? A socio-historical analytical of quality assurance in Chilean higher education", en M. Murphy, C. Burke, C. Costa y R. Raaper (eds.), *Social theory and the politics of higher education: Critical perspectives on institutional research*, Londres: Bloomsbury, pp. 65-84.
- Labraña, Julio; Brunner, José Joaquín y Álvarez, Javier (2019). "Entre el centro cultural y la periferia organizacional: la educación superior en América Latina desde la teoría de sistemas-mundo de Wallerstein", *Estudios Públicos*, vol. 156, pp. 130-141.
- Leemann, Regula Julia (2018). "Free movement of people and capital and the standard of transnational academic mobility: Principles of governance in the European Research Area", *European Educational Research Journal*, vol. 17, núm. 6, pp. 857-876. <https://doi.org/10.1177/1474904118773946>
- Liang, Wenyan; Gu, Jun y Nyland, Chris (2022). "China's new research evaluation policy: Evidence from economics faculty of elite Chinese universities", *Research Policy*, vol. 51, núm. 1, 104407. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104407>
- Macheridis, Nikos (2017). "Governance of higher education – implementation of project governance", *Tertiary Education and Management*, vol. 23, núm. 2, pp. 85-102. <https://doi.org/10.1080/13583883.2016.1236285>
- Magalhães, António; Veiga, Amélia; Ribeiro, Filipa M.; Sousa, Sofia y Santiago, Rui (2013). "Creating a common grammar for European higher education governance", *Higher Education*, vol. 65, núm. 1, pp. 95-112. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9583-7>
- Marginson, Simon (2010). "Higher education in the global knowledge economy", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. 2, núm. 5, pp. 6962-6980. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.05.049>
- Mok, Ka Ho (2005). "Riding over socialism and global capitalism: Changing education governance and social policy paradigms in post-Mao China", *Comparative Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 217-242. <https://doi.org/10.1080/03050060500036956>
- Morgan, Clara y Shahjahan, Riyad A. (2014). "The legitimization of OECD's global educational governance: Examining PISA and AHELO test production", *Comparative Education*, vol. 50, núm. 2, pp. 192-205. <https://doi.org/10.1080/03050068.2013.834559>
- Naidoo, Rajani (2016). "The competition fetish in higher education: Varieties, animators and consequences", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 37, núm. 1, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1116209>
- Nisar, Muhammad Azfar (2015). "Higher education governance and performance based funding as an ecology of games", *Higher Education*, vol. 69, núm. 2, pp. 289-302. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9775-4>
- OECD (2008). *Benchmarking the governance of tertiary education systems*, París: OECD Publishing.

- Rodríguez Gómez, Roberto (2017). “Más autonomía o más gobernanza. Un dilema universitario”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 22, núm. 75, pp. 1015-1020.
- Schmitter, Philippe C. (2019). “Defining, explaining and, then, exploiting the elusive concept of “governance”, *Fudan Journal of the Humanities and Social Sciences*, vol. 12, núm. 4, pp. 547-567. <https://doi.org/10.1007/s40647-018-0236-9>
- Scott, Peter (2019). “Martin Trow’s elite-mass-universal triptych: Conceptualising higher education development”, *Higher Education Quarterly*, vol. 73, núm. 4, pp. 496-506. <https://doi.org/10.1111/hequ.12224>
- Scott, Peter; Gallacher, Jim y Parry, Gareth (2017). “Reflections and conclusions”, en P. Scott, J. Gallacher y G. Parry (eds.), *New languages and landscapes of higher education*, Oxford: Oxford University Press, pp. 256-264.
- Smelser, Neil J. (2013). *Dynamics of the contemporary university: Growth, accretion, and conflict*, Berkeley: University of California Press.
- Song, Sue-Yeon (2020). “How does variation in the State’s choice over higher education governance affect university restructuring? A time-series-cross-sectional analysis”, *Education and Urban Society*, vol. 52, núm. 1, pp. 92-116. <https://doi.org/10.1177/0013124519861948>
- Welch, Anthony (2020). “Of worms and woodpeckers: Governance & corruption in East and Southeast Asian higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 45, núm. 10, pp. 2073-2081. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823643>
- Whitley, Richard (2011). “Changing governance and authority relations in the public sciences”, *Minerva*, vol. 49, núm. 4, pp. 359-385. <https://doi.org/10.1007/s11024-011-9182-2>
- Wilcox, Kim (2021). “Interrogating the discourses of ‘teaching excellence’ in higher education”, *European Educational Research Journal*, vol. 20, núm. 1, pp. 42-58. <https://doi.org/10.1177/1474904120944783>
- Woelert, Peter (2015). “Governing knowledge: The formalization dilemma in the governance of the public sciences”, *Minerva*, vol. 53, núm. 1, pp. 1-19. <https://doi.org/10.1007/s11024-015-9266-5>
- World Bank (1992). *Governance and development*, Washington, D.C.: World Bank.
- Zajda, Joseph I. (ed.) (2020). *Globalisation, ideology and neo-liberal higher education reforms. Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, Dordrecht: Springer.

Artículo recibido: 28 de marzo de 2022

Dictaminado: 24 de enero de 2023

Segunda versión: 30 de enero de 2023

Aceptado: 7 de febrero de 2023

LITERACIDADES Y ENTORNOS DE PUBLICACIÓN DE AUTORAS(ES) NOVELES DESPUÉS DEL DOCTORADO

MARGARITA FLOR DE MARÍA MÉNDEZ OCHAITA / JOSÉ FRANCISCO ROMERO MUÑOZ / MARA EDNA SERRANO ACUÑA / ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

Resumen:

Desde una perspectiva sociocultural, caracterizamos prácticas de escritura, lectura y entornos de realización de primeras publicaciones de autoras(es) noveles, con al menos una publicación. Realizamos entrevistas semiestructuradas a 11 investigadoras(es) recientemente doctorados de diferentes instituciones. Analizamos y describimos las prácticas letradas orientadas a publicar, el apoyo de mentoras(es) y los géneros de publicación, interpretándolos como parte de la experiencia autoral y disciplinar, a través de una trayectoria académica, antes y después del doctorado. Estas autoras(es) siguieron distintas vías para desarrollar su escritura disciplinar y aprender a publicar. Considerando el número de sus publicaciones y las formas de autoría reportadas, describimos tres momentos de su desarrollo autoral: principiantes, aprendices y practicantes. Mostramos que la mayoría sostiene colaboraciones y trabaja en coautoría.

Abstract:

From a sociocultural perspective, we characterize the writing, reading practices, and early publishing environments of new authors, with at least one publication. We carried out semi-structured interviews with eleven researchers who had recently received doctoral degrees from various institutions. Subsequently, we analyzed and described literacy practices aimed at publishing, the support of mentors, and publication genres, interpreting them as part of the authors' disciplinary experience during their academic trajectory, before and after receiving their doctoral degree. The authors under study followed different paths for developing their disciplinary writing and learning to publish. Considering the number of their publications and the reported forms of authorship, we describe three moments in their development as authors: beginners, apprentices, and practitioners. We show that most of them produce co-authored collaborations and work.

Palabras clave: literacidad disciplinar; prácticas de escritura; publicaciones; autoría; colaboración científica.

Keywords: disciplinary literacy; writing practices; publications; authorship; scientific collaboration.

Margarita Flor de María Méndez Ochaíta: profesora-investigadora de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, Facultad de Filosofía y Letras. Tlaxcala de Xicohténcatl, Tlaxcala, México. CE: flormendezo@yahoo.com / <http://orcid.org/0000-0001-7601-4570>

José Francisco Romero Muñoz: investigador de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Centro Universitario de Vinculación y Transferencia de Tecnología, Puebla, Puebla, México. CE: fyi.idcb@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6494-7362>

Mara Edna Serrano Acuña: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Arquitectura. Puebla, Puebla, México. CE: maraserrano@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-2494-5450>

Alma Cecilia Carrasco Altamirano: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración. Puebla, Puebla, México. CE: alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx / <http://orcid.org/0000-0001-8676-6207>

Introducción

Este artículo se refiere al estudio de las prácticas letradas de investigadoras(es) noveles desde un enfoque sociocultural, más específicamente, las prácticas de escritura disciplinar y publicación. Para este tipo de investigación queremos resaltar la publicación después del doctorado como una actividad de investigadoras(es) independientes. De esta forma, buscamos diferenciar la escritura académica de la disciplinar.

La investigación se realizó con el interés de estudiar cómo participan las y los investigadores noveles que se familiarizan con los procesos de publicación y desarrollan sus prácticas autorales a través de una trayectoria académica que empieza a construirse desde el posgrado. El artículo tiene como objetivo aportar a la caracterización de las actividades de escritura y lectura orientadas a la publicación que realizan investigadoras(es) recientemente doctorados. Estos aportes centran su atención en las prácticas de escritura disciplinar que conllevan distintos desarrollos autorales después del doctorado.

El estudio adopta un enfoque sociocultural que concibe a las literacidades como prácticas sociales (Barton y Hamilton, 2004; Street, 2004). Desde este punto de vista, las prácticas letradas de las y los investigadores se constituyen socialmente a través de una trayectoria académica que inicia con la formación de posgrado. Este recorrido exige la participación en distintas actividades y la adopción de diversos roles para cumplir las tareas que toda investigación requiere (Carrasco, Méndez-Ochaita, Brambila, Encinas *et al.*, 2020). Así, entendemos que quien se ha formado como autor(a) en las disciplinas cumple con una trayectoria llevando a cabo prácticas letradas diversas en los diferentes entornos de realización, y que los géneros enmarcados en los sistemas de actividad científica son resultado de tales prácticas.

Se optó por un diseño cualitativo e interpretativo. Se realizaron en total 11 entrevistas semiestructuradas. Participaron ocho investigadoras y tres investigadores noveles, doctorados en México, con adscripción académica o laboral en instituciones de educación superior; tres con edades comprendidas entre 30 y 35 años, cinco, entre 36 y 40 años y tres, entre 41 y 45 años. Aplicamos análisis de contenido para caracterizar e interpretar las prácticas de literacidad en sus respectivas disciplinas: economía (4), investigación educativa (2), ciencias biológicas (2), educación (1), relaciones internacionales (1) y sociología (1). Se analizaron diferentes prácticas de

escritura y lectura, así como de producción y comunicación académicas asociadas a la publicación. Cabe mencionar que el estudio de las prácticas letradas desarrolladas después del posgrado representa un asunto complejo; en este trabajo, de carácter exploratorio, damos cuenta de algunos aspectos de estas prácticas que proponemos seguir investigando.

En este entendido, el presente artículo se compone de tres partes. La primera ofrece una revisión de investigaciones sobre escritoras(es) y sus prácticas letradas en el nivel superior que adoptan un enfoque sociocultural. Además, se presenta el concepto de género discursivo como un sistema de actividad científica y se analiza la noción de literacidad como una práctica social en la formación autoral. Con esto, se busca explicar cómo cada uno contribuye a interpretar y distinguir los marcos teóricos que complementan nuestra perspectiva sociocultural. La segunda parte describe la metodología del estudio, que es de diseño cualitativo e interpretativo; también se mencionan las personas que participaron en el estudio y el proceso de análisis. Finalmente, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados.

Estudios de literacidad académica desde el enfoque sociocultural

Desde el enfoque sociocultural, las investigaciones contemporáneas sobre las prácticas de escritura que se realizan en contextos específicos han aportado nuevas miradas sobre los textos, los procesos de escritura y las identidades de las y los escritores (Atorresi y Eisner, 2021). Diversos trabajos examinan las prácticas y los procesos relacionados con la producción escrita en los ámbitos académicos, mayormente en el pregrado. La mayoría de los estudios sobre universitarios-escriitoras(as) analiza las prácticas letradas, académicas y vernáculas. Específicamente, estos trabajos evidencian distintas problemáticas que afrontan escritoras(es) y que se refieren a una limitada experiencia de quienes recién se han incorporado en el uso y conocimiento de géneros textuales (Hernández, 2021), prácticas de lectura académicas y no académicas en la transición a la universidad que conviven con el discurso del déficit (Herrera y Dapelo, 2020), carencias en la escritura académica de universitarias(os) en etapas intermedias, deficiencias en el manejo de recursos digitales, todo ello aunado al escaso apoyo del profesorado (Hernández, Salado y Vargas, 2021) y procesos de enculturación gradual en la universidad, donde quienes recién llegan anticipan los desafíos de la escritura, mientras quienes egresan explican que la aprendieron en

forma solitaria y por prueba y error (Navarro, Gajardo, Montes, Falcón *et al.*, 2021). Casi todas(os), al concentrarse en los desafíos de escritura y lectura que enfrentan en diferentes etapas de sus estudios universitarios, hacen visible la falta de acompañamiento docente. También notamos la ausencia de estudios que aborden las prácticas de literacidad después del doctorado.

Desde los aprendizajes, mediante el diagnóstico y la evaluación de las competencias en literacidad académica, se ha dado cuenta de funciones, procesos y prácticas de la escritura y la lectura tanto de docentes (González, Castellano y Sepúlveda, 2021) como de estudiantes universitarias(os) (Londoño-Vásquez y Bermúdez, 2018). Este último trabajo concluye, lógicamente, que el contexto biográfico desde la infancia y las instituciones involucradas como la familia y la escuela son preponderantes en la adquisición de las competencias en comprensión lectora, producción escritural y apropiación discursiva. Sin embargo, estos trabajos traen consigo el discurso deficitario de la escritura académica de las y los universitarios, a diferencia de otros que sitúan el argumento (Trigos-Carillo, 2019; Hernández, Salado y Vargas, 2021) en la importancia de reconocer el escaso apoyo de docentes y un limitado compromiso institucional para enseñar y acompañar las prácticas de escritura en el pregrado.

Derivado de lo anterior, inferimos que la necesidad de orientar la escritura científica y académica según las características de cada disciplina es una tarea formativa que persiste en el posgrado. Las y los autores de textos científicos y académicos deben ser capaces de seguir las convenciones discursivas de su disciplina y las formas de escritura de la comunidad científica a la que se dirigen y posiblemente desean integrarse. Según Rodríguez y García (2015), cuando las y los profesionistas comienzan las tareas de investigación en el posgrado como autoras(es) de textos académicos, muchos se enfrentan a dificultades con estas prácticas debido a su falta de experiencia previa y a su desconocimiento de la complejidad que conllevan los procesos de escritura académica. Asimismo, pueden tener problemas para ajustar sus textos académicos mientras aprenden el lenguaje específico de su disciplina. Por ello, cuando intentan ingresar a una comunidad específica presentando sus aportes de investigación, muchas(os) terminan aprendiendo por ensayo y error a escribir textos científicos y académicos coherentes y originales en su disciplina. El tra-

bajo de Rodríguez y García (2015) identifica algunas de las dificultades más recurrentes que experimentan las y los aprendices de investigación al escribir textos académicos y su trabajo aporta los elementos canónicos de este tipo textual en una disciplina, la pedagogía.

Como se ha visto, el objeto de esta investigación ha sido poco explorado. Para nuestro estudio es importante reconocer que las tareas disciplinares de lectura y revisión bibliográfica no siempre permiten el desarrollo de competencias para elaborar escritos académicos (Rodríguez y García, 2015), se requiere el acompañamiento docente en el posgrado. La escritura científica y académica en este nivel exige competencias de literacidad para aprender las convenciones discursivas propias de cada disciplina y empezar a utilizarlas adecuadamente al construir un texto. Entre las competencias de literacidad deseables para la formación en el trabajo de investigación, a partir de representaciones y opiniones de investigadoras(es) consolidados, se han destacado las siguientes: una conciencia emocional, apertura hacia la pluralidad metódica, habilidades para utilizar eficientemente la tecnología en favor de su estudio y calidad discursiva para la socialización de sus saberes (Fontaines-Ruiz, Carhuachín, Zenteno y Tusa, 2018).

También entendemos que incluso después del doctorado las exigencias de la escritura disciplinar para presentar hallazgos de investigación ante una comunidad de especialistas rebasan los desafíos de la escritura científica y académica. Ante ello, nuestro trabajo busca aportar pistas analíticas para comprender cómo realizan las prácticas letradas después del doctorado investigadoras(es) noveles de distintas disciplinas que han iniciado una carrera académica y tienen publicaciones en su campo.

Conceptualización de géneros discursivos como sistemas de actividad

Aunque los géneros académicos y de investigación se practican en los contextos escolares por medios formales, quienes los realizan no suelen estar del todo conscientes de tales aprendizajes (Bazerman y Prior, 2005). Quizás por ello, la escritura de los géneros de publicación, generalmente del artículo científico, representa grandes desafíos para las y los escritores novatos, ya sea en su rol de aprendiz de investigador(a) como estudiante de posgrado o incluso al inicio de una carrera académica en su rol de investigador(a) independiente (Carrasco *et al.*, 2020).

Es importante subrayar que el género es el centro que conecta las prácticas discursivas y que estas son clave en la constitución de las prácticas sociales (Bazerman y Prior, 2005). Como sistema de actividad, el estudio del género se aproxima al texto y a la retórica socio-discursiva pero también lo hace a una variedad de prácticas textuales situadas. Esta comprensión del género, como organizador de la actividad social, pone el énfasis en las prácticas de carácter dinámico y fluido que son distribuidas y mediadas por textos. Quienes se dedican a la investigación aprenden en su quehacer los usos, así como las formas de producción, reproducción y distribución de los textos científicos. En otras palabras, el género organiza las prácticas de una actividad distribuida entre participantes y mediada por textos que emerge de un sistema de actividades, herramientas y formas de actividad de una comunidad específica (Bazerman y Prior, 2005; Hernández, Cossío y Martínez, 2020). Podemos suponer entonces que, para producir géneros de investigación, las y los principiantes deben mostrar avances sustanciales en su comprensión de una amplia variedad de géneros, no solo a través de la escritura y publicación de textos científicos y académicos, sino también como participantes de la actividad científica.

El género, como categoría de estudio, más que por sus características formales, define acciones retóricas tipificadas basadas en situaciones sociales recurrentes (Russell, 1997b) como las descritas por nuestras(os) informantes cuando hablan de su escritura y los diferentes géneros textuales que producen con fines de publicación. En un sentido epistémico, este concepto de género es importante para rastrear las formas en que las y los investigadores de este estudio, en etapas iniciales de carrera crean, se apropian y recrean dinámicas alrededor de la producción y difusión de géneros de investigación. Es decir, el género funciona como medio de realización de una amplia gama de prácticas sociales y no se limitan a un único contexto, sino a varios, por ejemplo, académicos, científicos y profesionales.

Nos interesa explicar que el marco analítico de los sistemas de actividad de Engeström (Russell, 1997a) permite vincular a quienes participan con los textos que usan y producen en un sistema de géneros. Las y los participantes en una comunidad específica pueden reconocer, en función de su experiencia con los textos que tratan de producir, que su trabajo puede pertenecer a un tipo particular de género discursivo. Así, podemos considerar que los géneros de investigación funcionan como organizadores de la acción y de las herramientas que median las actividades reguladas de las

y los investigadores en el marco del sistema científico; y las publicaciones se convierten en los principales indicadores de certificación o reconocimiento de la misma actividad científica. También suponemos que entre los aprendizajes del autor(a)-investigador(a) novel también está el reconocimiento de prestigios académicos e institucionales que se ponen en juego y que están estrechamente relacionados con la publicación de géneros específicos de su disciplina en revistas reconocidas.

Formación autoral en las disciplinas

En los estudios de la cultura escrita, el conocimiento y el aprendizaje letrados se consideran a partir de las relaciones entre individuos en entornos situados, sociales y culturales, donde cada quien participa, actúa e interactúa con otras(os) (Gee, 2015). Desde este marco, el estudio de las prácticas letradas implica entender de un modo integrado cómo se usan los textos y se participa en un contexto particular (Moreno y Soares, 2019).

Entendemos que la literacidad disciplinar es una práctica social situada y mediada por el uso y producción de textos científicos y académicos que se orienta a la escritura y publicación de géneros de investigación predominantes en los diferentes campos disciplinares. Los entornos de investigación y posgrado donde se desarrollan las prácticas letradas disciplinares suelen ser muy especializados por la actividad de publicación que, generalmente, se inicia durante el doctorado. Una de las principales características de estos contextos es la actividad de publicación. Según Bazerman (2010, 2017), la comunidad de una disciplina discute constantemente sobre sus métodos de recolección, análisis e interpretación de los datos. Cada disciplina se define por las preguntas y los problemas de conocimiento que aborda. Y las y los escritores que desarrollan la investigación científica, cuando publican, están contribuyendo a la organización de la conversación académica en su disciplina, a través de su voz autoral y del reconocimiento de otras voces en su texto.

De acuerdo con Gee (2015), el componente de habilidad letrada requiere de prácticas y de socialización para ser incorporado. Así, las formas de leer y escribir están determinadas por los valores y las prácticas situadas de individuos en grupos sociales y culturales particulares. En el doctorado, las y los investigadores en formación participan de las prácticas de una comunidad disciplinar. A través de esta intervención aprenden explícita y

tácitamente procedimientos, normas, convenciones y regulaciones de las revistas que organizan y sostienen la producción científica de su disciplina (Carrasco *et al.*, 2020). Esto les permite avanzar en la construcción de su autonomía como investigadoras(es). Producir, corregir y revisar textos en el doctorado son actividades de trabajo idealmente acompañadas de expertas(os) y en las que, en muchos casos, participan compañeras(os) o pares académicos (Méndez, 2012).

Para fines de este estudio, ante la exigencia específica del sistema nacional de posgrados en México de publicar en el doctorado, la socialización como realización práctica resulta fundamental en el proceso de formación autoral para desarrollar habilidades de escritura y comunicación. Como hemos señalado, para convertirse en autor(a) como investigador(a) independiente se requiere tener una voz en la conversación disciplinar (Bazerman, 2017). Desde luego, esto implica reconocer y aprender a usar las convenciones disciplinares de escritura, producción científica y publicación. También podemos decir que la producción científica puede ser un criterio de realización formal para que una comunidad disciplinar reconozca a un autor(a) a través de su obra (Blakeslee, 1997; Carrasco y Kent, 2011; Bazerman, 2010).

Finalmente, nos interesa reconocer que cuando las y los investigadores noveles buscan pertenecer a un campo disciplinar, avanzan en la consolidación de una escritura experta y a través de ella en la construcción de su identidad autoral.

Metodología

El estudio es exploratorio e interpretativo. Se optó por un diseño cualitativo con entrevistas semiestructuradas a ocho investigadoras y tres investigadores de seis disciplinas: economía (4), investigación educativa (2), ciencias biológicas (2), educación (1), relaciones internacionales (1) y sociología (1).

Se aplicó un muestreo no probabilístico intencional, identificando a participantes potenciales en la población cercana al equipo de investigación. Se invitó a investigadoras(es) con grado de doctorado obtenido entre 2014 y 2020, que contaran al menos con una publicación y que laboraran en una institución de educación superior al momento de la entrevista. La invitación individual se envió por correo electrónico explicando el propósito, la dinámica de la entrevista y la confidencialidad de la participación.

Las 11 entrevistas se realizaron por videoconferencia entre julio y septiembre de 2020. Cada una duró 50 minutos aproximadamente. Se abarcaron tres ejes de indagación. En relación con las prácticas, indagamos las actividades de lectura y escritura orientadas a la producción de textos y los géneros en los que publican; sobre el acompañamiento en la escritura indagamos el apoyo de mentoras(es) y los entornos de participación en la formación autoral; y, por último, sobre su trayectoria académica indagamos las rutas que siguieron para incorporarse a grupos de investigación. La experiencia autoral se analizó considerando tanto las formas de publicación, independientes o en coautoría, como los tipos de géneros y cantidad de productos publicados en dos etapas de su trayectoria, antes y después del doctorado, según los datos proporcionados por nuestras(os) informantes.

Para completar sus perfiles, quienes participaron llenaron un formulario en línea que nos permitió recabar sus datos demográficos, posición laboral e información adicional sobre la cantidad de publicaciones al momento de la entrevista y los géneros en los que publican.

Respecto de su posición laboral, solo tres participantes ocupaban una posición de tiempo completo y uno de medio tiempo. El resto no tenía puestos fijos: tres se encontraban realizando estancias de posdoctorado al momento del estudio y cuatro eran docentes de asignatura contratados por hora.

Procedimiento de análisis

Para clasificar el material empírico generamos un sistema de códigos emergentes siguiendo tres criterios independientes de análisis. El primero consistió en asociar nociones y conceptos a los datos; el segundo, en generar categorías emergentes a partir del contenido, y el tercero, en clasificar los datos identificando las respuestas obtenidas a las preguntas del guion de entrevista.

Este procedimiento se llevó a cabo por un equipo de tres investigadoras y un investigador. Se utilizó la herramienta de análisis cualitativo Atlas.ti para segmentar el material empírico por medio de citas, que se etiquetaron de manera independiente siguiendo los tres criterios de análisis antes mencionados. Todos los códigos se validaron grupalmente, algunos se renombraron y se reagruparon hasta reducir su cantidad a 30 conceptuales, 27 de contenido y 15 referidos al guion. En este trabajo presentamos los resultados de análisis e interpretación de los más recurrentes y algunos peculiares.

Resultados

Los resultados que se presentan a continuación se relacionan con las actividades de lectura y escritura orientadas a la publicación descritas por las y los informantes, géneros que han publicado, roles que han desempeñado, así como entornos de participación en los que se inscribe su actividad autorial.

Literacidades de autoras(es) noveles después del doctorado

En primer lugar, interpretamos que las y los informantes tienen distintos propósitos de escritura y lectura en su rol como autoras(es) disciplinares. Diferenciamos entre quienes señalaron que leen para comprender o generar ideas, de otros que manifestaron que lo hacen con fines de escritura para textualizar, resumir o citar, y quienes hablaron de sus prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos. Específicamente, quienes explicaron que leen para dialogar y escriben para comunicar sus resultados. Esto nos condujo a caracterizar sus prácticas letradas considerando tres posibles desarrollos de la literacidad disciplinar que pueden explicarse como momentos de una trayectoria autorial que se ha visto fortalecida por la cantidad de publicaciones. Observamos que quienes informaron tener uno o dos productos publicados, principalmente describían los esfuerzos que realizaban para hacer sus lecturas y la escritura académica de manera ordenada y sistemática. Mientras que quienes indicaron tener tres o más publicaciones se concentraban en señalar la importancia de conocer el contenido disciplinar y las características de los géneros de publicación para orientar su escritura.

Por otra parte, entre quienes informaron tener más de cinco productos, pudimos reconocer a las y los practicantes. Aquellas(os) que señalaron que orientan su escritura a una audiencia específica sustentando su trabajo con evidencias empíricas y bases en la investigación que realizan. Asimismo, algunas(os) mostraron conocimiento de los géneros de publicación de su disciplina y refirieron sus aprendizajes letrados como prácticas, es decir, expresaron lo aprendido por una persona que escribe comunicando hallazgos de su investigación en diálogo con otros autores(as) de su disciplina.

La tabla 1 concentra las diferencias detectadas que relacionamos con tres desarrollos de literacidad de investigadoras(es) noveles como autoras(es) disciplinares.

TABLA 1

Desarrollos de literacidad de investigadoras(es) noveles después del doctorado

Categorías de análisis	Autor(a) disciplinar		
	<i>Principiante</i>	<i>Aprendiz</i>	<i>Practicante</i>
Enfoques de literacidad disciplinar	Cognitivo: enfoca su lectura para escribir; busca aprender la escritura académica y publicar antes del doctorado y continúa aprendiendo después de este	Discursivo: busca mejorar formas de expresión y captar la atención de una audiencia	Socio-retórico: llama la atención del lector en su comunidad disciplinar, muestra evidencias empíricas (reporta), adopta posicionamientos (voz), retoma autoras(es) conocidos (otras voces), refiere aprendizajes en la práctica, destaca sus aportes
Prácticas de escritura académica	Procedimentales: aplica técnicas y estrategias instrumentales. Recupera lo escrito en la tesis doctoral como insumo para publicar	De contenido disciplinar: conoce y organiza aportes de otros. Complementa su experiencia escribiendo géneros fuera de su disciplina	De autoría: escribe con propósitos específicos y se basa en su experiencia. Escribe con bases en la investigación y en su conocimiento del género en su disciplina. Discute sus hallazgos y propicia la revisión de borradores entre colegas
Prácticas de lectura	Lee para aprender sobre un tema	Lee para reconocer aportes, captar ideas y trabajarlas	Lee para incorporar aportes de otros a su texto; argumenta y dialoga
Géneros	Varios: artículo, capítulo, reseña, libro, reporte científico.	Especializados: artículo de investigación y capítulo de libro	
Autoría	Única	Principal y coautoría	
Roles de participación	Independientes o acompañados por tutoras(es)	Colaboración con tutoras(es) y pares del grupo interno	Desarrollo autónomo y colaboración editorial con miembros de la comunidad disciplinar.
Entornos de participación	Académica en el posgrado	Disciplinar organizacional en el posdoctorado	Disciplinar institucional con grupos de investigación

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de análisis.

Prácticas letradas de investigadoras(es) noveles

Nuestro análisis reconoce al principiante en las prácticas de literacidad como quien sigue pautas de escritura de tipo cognitivo (Hernández, Cossío y Martínez, 2020). La práctica de aprendices la interpretamos desde el conocimiento de los argumentos de la construcción discursiva, particularmente de géneros de investigación (Bazerman, 1988) y, en el tercer momento, buscamos caracterizar a investigadoras(es)-autoras(es) con un mayor grado de consolidación en su campo, quienes al ser practicantes más experimentadas(os) reconocen las exigencias sociales y a las y los destinatarios privilegiados de su trabajo de investigación (Carrasco y Kent, 2011; Lea y Street, 1998, 2006).

A continuación, ejemplificamos las prácticas y los diferentes desarrollos de literacidad dependiendo del número de publicaciones reportadas.

Principiantes

En primer lugar, retomamos los aportes de una investigadora del área educativa y un economista que contaban con una publicación cada cual al momento de la entrevista. Ante la pregunta sobre cómo se preparaban para escribir un trabajo para publicar, contestaron:

Cuando escribo para publicar... trato de ser ordenada con el pensamiento. Primero elaboro una guía de lo que quiero escribir, un índice, [anoto] cosas muy generales sobre lo que se va a escribir. Sobre todo, [anoto los] títulos, subtítulos y cosas así, que me permiten pasar el gran temor de la página en blanco. Sobre esos títulos luego copio y pego citas textuales de lecturas previas. A veces señalo si la cita es de un libro o de mis notas. Señalo de dónde voy a sacar la información o cuál va a ser mi fuente para fundamentar eso que voy a escribir. Y ese es un documento de trabajo. Después abro otro documento de trabajo, que sí es una página en blanco y entonces repito el ejercicio de escribir el subtítulo y así empiezo a construir. Retomo las lecturas de esa guía de escritura (EDU1).

Al momento de la escritura son los elementos o las categorías y subcategorías las que se tienen que rescatar y para ello existen muchas estrategias al momento de la lectura que son: los mapas mentales, las telas de araña que son pequeñas estructuras que uno va elaborando para encaminar el proceso de la escritura en torno a un tema (ECO1).

La diferencia que observamos entre los comentarios es que la primera informante se orienta a partir de una estructura general de un texto completo y el segundo se encamina a escribir recuperando pequeñas construcciones de una estructura textual posterior.

Aprendices

Por otra parte, identificamos el caso de una socióloga, en su etapa de posdoctorado, que contaba con cinco publicaciones, tres de estas después del doctorado. Ella adoptó un posicionamiento discursivo durante la entrevista, al relacionar el propósito de su escritura con su voz junto a las de otros autores(as) con quienes le interesaría entablar debates relevantes en su área. Sobre esto comentó:

Siempre parto de una serie de ideas que me gustaría desarrollar, como una especie de guion, del que a veces me gustaría no salirme. Pero te vas dando cuenta que conforme vas escribiendo tienes que ir alimentando algunas otras cosas y de repente se van desplazando estas ideas del guion. Lo que estructuras como una idea, a veces es demasiado amplia y entonces hay que tomar este guion de ideas por etapas hasta donde quisieras avanzar. Todavía me hace falta ser más rigurosa. Quizás, ser menos ambiciosa en los proyectos que una va formando.

La idea es pensar por qué tendrían que leerle a ti o por qué sería importante lo que tú estás diciendo. Entonces, siempre hay que tratar de dejar lo más claro posible, cuál es el objetivo de ese escrito que tú estás haciendo. Y con quiénes vas a debatir, en quiénes estás pensando cuando escribes. Escribes solo, pero siempre estás acompañado de un mundo de pensamientos que te rodean cuando estás en la escritura (SOC1).

A partir de los aportes de esta investigadora, se pone de manifiesto la voz que alimenta la identidad autoral en la escritura. Una voz diferente a las de las y los expertos, pero que se ha propuesto tener una participación en el debate disciplinar. Además de la voz, en su reflexión notamos la exigencia que ella misma se plantea hacia una mayor sistematización de su trabajo, con proyectos que posiblemente le permitirán cumplir con el reto de seguir publicando.

Practicantes

También mostramos el caso de una economista con más de seis publicaciones, de las cuales una fue en el doctorado, y con adscripción institucional

de tiempo completo. Esta investigadora nos explicó con bastante detalle cómo su escritura se va desarrollando a partir de al menos tres aspectos que resumimos aquí: el conocimiento que tiene del artículo científico como género de publicación predominante en su disciplina, los requisitos de investigación que debe cumplir para publicar y la experiencia de presentar avances en encuentros académicos donde la conversación con otras(os) expertos también alimenta su trabajo, de investigación y de escritura, antes de iniciar el texto a publicar. Sobre esto último nos comentó:

[...] la mitad de mi trabajo es escribir los *papers* y la otra mitad es presentarlos. En mi campo normalmente cuanto te invitan a presentar a alguna otra universidad o a dar alguna conferencia es muy raro que presentes algo publicado. En ciencias nunca presentas algo que no está publicado pero en economía siempre que vas a presentar te dan comentarios y entonces lo que hago es que empiezo por la presentación..., corro los experimentos, hago análisis de datos, saco resultados. Entonces, primero hago todo eso antes de sentarme a escribir el *paper*. O sea, hago todo el trabajo analítico primero y al final escribo (ECO4).

En este sentido, resaltamos la importancia que en algunas disciplinas, como la de este caso, tiene la preparación de una presentación o ponencia con los hallazgos de investigación ante una comunidad disciplinar antes de empezar a escribir el artículo científico y de cómo esta preparación y comunicación preliminar puede ser una base fundamental para la escritura y la publicación.

Al momento de la entrevista, esta investigadora comentó que estaba preparándose para presentar, en una universidad norteamericana, su expediente para conseguir la contratación definitiva. Explicó que desde que trabaja como investigadora independiente ha publicado en coautoría. Y se refirió con cierta naturalidad a los roles de participación de las y los coautores. Nos habló de cómo discuten la estructura del texto y qué resultados de investigación aporta su trabajo a su área de estudio. Finalmente, en relación con las actividades específicas de producción, enfatizó la importancia de escribir leyendo, o sea, un ejercicio de escucha sobre lo que se está escribiendo. A través de estos y otros comentarios durante la entrevista pudimos reconocer que ha logrado esta transición entre la persona estudiosa dependiente, la aprendiz que fue durante su proceso formativo en el doctorado y su rol actual como investigadora autónoma.

Entre las y los investigadores con más publicaciones, otro economista con tres productos en el doctorado y más de cinco publicados después, contratado laboralmente por horas en una universidad mexicana, señaló que había publicado en coautoría con investigadoras(es) de carrera que gozan de reconocimiento en su área y acostumbra someter a revisión de sus colegas sus borradores antes de presentarlos a una revista para su publicación. En su proceso de escritura, explicó que busca relacionar su conocimiento teórico, es decir, los fundamentos de su trabajo, con los hallazgos empíricos de la investigación y va elaborando un texto que se obliga a leer, editar y releer hasta que considera que este cumple con las exigencias de la dictaminación. Sobre esto último comentó:

[...] primero escribo todo lo que tengo en la cabeza junto con la evidencia empírica, junto con las conclusiones. Escribo todo el cuerpo del artículo pero con muchísima información, con toda la que tenga. Después con varias revisiones voy puliendo la redacción hasta llegar a lo que considero como el producto final. La escritura es con base en la práctica.

Me parece que el aprendizaje es en la práctica, además de los talleres que existen, ya diseñados. La diferencia ahora es la velocidad de aprendizaje lograda (ECO2).

A partir de los últimos tres casos, podemos reconocer que un(a) investigador(a)-autor(a) como escritor(a) disciplinar (aprendiz-practicante) es quien tiene claro que su trabajo está dirigido a una comunidad académica que evaluará la novedad de su aporte, la relevancia científica de su estudio y las formas originales de presentarlo (Overington, 1977).

Asimismo, podemos interpretar que quienes describieron sus actividades de escritura evidenciando no solo que conocen la estructura retórica de géneros específicos, como el artículo científico, sino que al escribir buscan de manera intencional captar la atención del público especializado y hacen revisiones constantes de sus textos, son a quienes caracterizamos como practicantes. Podemos inferir que han aprendido a escribir los géneros predominantes de su disciplina, conocen las exigencias de la escritura científica en su ámbito de estudio y saben cómo cumplirlas cuando publican.

Otra investigadora de ciencias biológicas, con siete publicaciones al momento del estudio y que empezó a escribir artículos científicos desde la maestría, explicaba que en el doctorado lo que le ayudó en este proceso

de elaboración era que ya sabía, por ejemplo, cómo ir armando la introducción, qué aspectos retomar, cómo secuenciar el texto y argumentar:

Por ejemplo, me di cuenta que escribía la introducción más rápidamente. Claro que la introducción es la última parte del artículo que escribo. Pero ahora la escribo más rápidamente porque ya sé qué aspectos retomar, cómo llamar la atención del lector hacia lo que yo quiero que se focalice dentro de lo que estoy proponiendo en el artículo. Otro aspecto importante, que ahora es fácil para mí retomar es la secuencia del artículo. Manejo mejor la información. Y eso me ayuda a escribir más rápidamente. Puedo mostrar los aspectos que quiero que se retomen y probar lo que estoy proponiendo (NAT1).

Podemos suponer que esta investigadora reconoce las exigencias de su audiencia para orientar su escritura y sabe cómo estructurar el texto del artículo de investigación (Overington, 1977).

Sobre su intención de llamar a la atención del lector(a) señaló que eso lo aprendió en un curso gratuito para estudiantes que tomó en el doctorado y que fue ofrecido en el marco de una red de posgrado de su área. Aunque, según dijo, este curso no era de escritura de artículos científicos, le ayudó a estructurar mejor los suyos. Al respecto aclaró:

El curso tenía que ver más con entender la secuenciación y cuestiones de redacción. Eso me ayudó muchísimo. A mí se me dificultaba la secuencia de ideas. Gracias a ese curso pude relacionar mejor las ideas. Mis resultados se presentaban mejor, eran más entendibles. Eso me ayudó a mejorar mi forma de escribir (NAT1).

La aportación de esta investigadora muestra la importancia de contar con espacios formativos que faciliten a las y los aprendices el reconocimiento de las exigencias retóricas de la publicación y otras competencias de literacidad deseables (Fontaines-Ruiz *et al.*, 2018).

Como bien lo señaló una investigadora educativa, la escritura de géneros especializados como el artículo científico exige un enorme esfuerzo de síntesis, claridad y precisión. Sobre esto comentó:

Si quiero comunicar puedo escribir todo un libro completo, pero si se trata de un artículo tienes que escribir entre 15 a 20 páginas, ¿cómo le haces? Desde el

inicio es un esfuerzo monumental de síntesis, de claridad, de precisión en las ideas. También es un ejercicio de valorar la edición dependiendo de la revista, la revisión entre pares y la dictaminación (EDU2).

Los ejemplos hasta aquí mostrados evidencian, entre otros aspectos, la diversidad de prácticas de literacidad disciplinar y sus diferentes desarrollos de tipo cognitivo, procedimental, retórico-discursivo y sociocultural. Las y los autores científicos reconocen no solo la diferencia entre las formas y las prácticas que les permiten desarrollar sus propuestas de textos publicables, sino también conocen los procedimientos que tienen las revistas para dictaminar los trabajos. Otra de nuestras informantes, al respecto señaló que después de tres correcciones y ajustes a su trabajo que le exigieron en la dictaminación de una revista muy reconocida en su campo, una vez que el texto fue aceptado porque cumplía las cualidades técnicas, la última recomendación fue que pagara a una persona profesional que escribiera adecuadamente el artículo.

Por último, interpretamos que las prácticas de lectura descritas por nuestras(os) informantes se podían relacionar con dos fines: escribir o publicar. Al menos dos investigadoras describieron que sus actividades de lectura eran para comprender o generar ideas, le dedicaban buena parte de su tiempo a esta actividad y durante la entrevista se refirieron poco a lo que escribían. Aunque otros explicaron que tenían propósitos específicos de lectura, en algunos casos, su principal interés también era aprender sobre un tema y no mencionaron aspectos relacionados con la publicación, por ejemplo, la conveniencia de leer artículos de una revista prestigiosa o de citar autoras(es) reconocidos, como sí lo manifestaron quienes tenían más publicaciones.

Una entrevistada, que contaba con una publicación derivada de la tesis, detalló lo siguiente de su proceso de escritura académica:

Cuando escribo sobre lo que leo, lo hago tratando de resumir y anotando palabras clave. A veces, si una cita textual es muy genial, la copio tal cual, entrecomillada. También hago esquemas, gráficos, llaves, mapas conceptuales, dependiendo la lectura o la necesidad que me surge de ir armando cosas. A veces, las mismas lecturas son esquemáticas, siempre trato de tener una guía..., anoto cosas importantes..., señalo..., ubico qué es lo más importante de la lectura (EDU2).

En cambio, quienes contaban con más publicaciones describían, además de sus prácticas de escritura, algunas estrategias de lectura que les servían como ejemplo para escribir. Una entrevistada comentó su experiencia con la lectura en el doctorado describiendo sus prácticas, aprendizajes y estrategias:

En el doctorado uno tiene que leer muchísimo. Tomé un curso de cómo leer un artículo de una manera rápida y poder retener la información que era necesaria para nosotros. Esa parte me ayudó mucho porque podía leer de una manera más rápida y al mismo tiempo retener la información necesaria para mi estudio. Aprendí a observar la estructura de los artículos que estaba leyendo. Recuerdo que desde la maestría, cuando estaba escribiendo artículos para una revista, para el *journal*, siempre observaba artículos de la misma publicación. Descargaba artículos publicados en ediciones pasadas, los revisaba, veía que información contenían y me daba una idea de cómo debía estructurar el mío. Siempre tomaba cómo referencia artículos que ya se han publicado ahí, para poder hacer los míos (NAT1).

Entendemos que las y los autores más experimentados intentan reproducir las estructuras de los textos referentes que leen y buscan establecer un diálogo con los planteamientos de autoras(es) más citados de su disciplina. Hacen revisiones exhaustivas de artículos ejemplares de las revistas donde quieren publicar. Desde luego, quienes describieron la realización de actividades de escritura de manera habitual fueron quienes dijeron tener más publicaciones.

Géneros de publicación antes y después del doctorado

La tabla 2 presenta los diferentes tipos de géneros de publicación y cuántos informantes publicaron estos tipos en dos momentos de su trayectoria, antes o después del doctorado. De acuerdo con los datos de la tabla, el artículo de investigación y el capítulo de libro son los principales géneros de publicación.

Cabe aclarar que todas(o) informaron haber publicado el género artículo de investigación en algún momento de su trayectoria, excepto tres: una de ellas, economista, sin publicaciones al momento de la entrevista, y dos investigadores del área educativa que tenían experiencia, uno publicando solo capítulos de libro (seis productos) y la otra un libro. Dos sociólogas informaron que también habían publicado los géneros capítulo y reseña.

Otra investigadora educativa también informó haber publicado capítulo y reporte científico.

TABLA 2

Géneros publicados antes y después del doctorado por investigadoras(es) noveles

Tipo de género	Recuento de casos*	
	Antes	Después
Artículo de investigación	6	5
Capítulo	8	3
Libro	2	1
Reseña	3	1
Reporte científico	1	
Otro	1	

*Número de investigadoras(es) que informaron publicar el género.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que estos datos no aportan suficientes evidencias para analizar variaciones disciplinares, la diferencia que observamos es que, después del doctorado a pesar de que se reportan casi los mismos géneros, hay menos casos. Como puede verse en la tabla 2, cinco informaron la publicación después del doctorado del género artículo de investigación y tres haber publicado capítulo de libro. Por otra parte, dos investigadoras de ciencias biológicas y una de economía señalaron que actualmente solo publican artículos de investigación. Ante esto, las variaciones disciplinares en la escritura de géneros del mismo tipo y los géneros de publicación más valorados por disciplina son dos temas que sugerimos explorar en futuros estudios.

Por otro lado, encontramos que una parte importante de la escritura orientada a la publicación que algunas(os) informantes dijeron escribir de manera habitual se refiere a insumos textuales y multimodales de apoyo a la investigación, que van produciendo a partir de lo que leen. Estos insumos corresponden a la elaboración de resúmenes de lectura y notas personales en las que plasman sus ideas, aquello que consideran importante recuperar o

resaltar de las lecturas que realizan y representaciones gráficas o esquemas, tales como mapas mentales y/o conceptuales que les ayudan a comprender lo que leen, a relacionar conceptos clave y temas de estudio. No obstante, para escribir géneros de investigación y de comunicación científica, como el artículo, la ponencia en extenso, el resumen de ponencia, el libro o el capítulo de libro académicos, insistimos, se requiere, entre otros aspectos, saber comunicar resultados. Debido a esto, como hemos señalado antes, es necesario el acompañamiento y posiblemente una enseñanza explícita no solo de la escritura académica sino de los diferentes géneros con sus variaciones disciplinares.

Una entrevistada, que no había publicado artículos de investigación al momento de la entrevista, contrastó su aprendizaje de la escritura académica durante una breve estancia en Alemania con su formación de posgrado en México: “por lo menos al mes se tenían cuatro cursos para escribir, para investigar, para escribir en inglés, para escribir en alemán, para ver, por ejemplo, mapas mentales, para aprender a manejar una gran cantidad de recursos” (ECO3).

Ante la carencia de una instrucción formal en etapas formativas se vuelve crucial el aprehender los recursos y repertorios lingüísticos por medio de la socialización dentro de una comunidad, incluso después del doctorado, sobre todo si no se ha tenido la experiencia de publicar. Reiteramos, entonces, que para desarrollar la escritura disciplinar en el posgrado se requiere una enseñanza explícita.

Por último, identificamos que la publicación del primer artículo de investigación, en algunos casos y dependiendo de las disciplinas, puede llegar a ser un factor determinante para la incorporación laboral. Una investigadora nos relató que en su área de trabajo es conveniente que la primera publicación sea un “*job market paper*” [artículo de presentación para ingresar al mercado laboral] (ECO4). Además, enfatizó otras exigencias de su entorno, como la importancia de publicar en revistas de prestigio, en inglés, y que se pueda trabajar con experta(os) o bien incluir citas de autoras(es) reconocidos.

Si comprendemos al género como centro de las prácticas discursivas (Bazerman y Prior, 2005), podemos interpretar que para desarrollar una literacidad disciplinar como la que se ilustra en el caso anterior, es necesario, además de escribir textos enmarcados por las convenciones académicas,

aprehender las prácticas disciplinares, de comunicación y difusión científica, de una comunidad específica cuando se participa en ella. La escritura disciplinar de géneros de publicación en determinados contextos implica realizaciones prácticas que, como puede verse en este caso, exceden las que conlleva la escritura científica y académica.

Roles de participación y entornos de publicación

Si bien el presente estudio es exploratorio, hay suficientes evidencias para interpretar que un elemento clave de la escritura disciplinar para autoras(es) que se familiarizan con la publicación es la colaboración científica. La coautoría es la expresión formal de esta contribución, pero también reconocemos que otras expresiones pueden ser la lectura y la revisión de textos entre colegas antes de los procesos de dictaminación formales. Según los datos de este estudio, la coautoría en la publicación es una práctica descrita en casi todos los casos, excepto tres que informaron que contaban con un producto como autoras(es) únicos, cada uno. Además, todas(os) informaron haber sido autoras(es) principales (tabla 3).

TABLA 3

Autoría y colaboración

Formas de autoría	Formas de colaboración	Recuento de casos*
Principal y coautoría	Trabajo con colegas de diferentes instituciones	7
	Trabajo con colegas de la propia institución	6
	Coautoría con director(a) de tesis	5
Editorial	Trabajo editorial con colegas autoras(es) de capítulos de libro coordinado	1
Única	Trabajo individual con el acompañamiento del tutor(a)	1
	Ninguna	2

*Número de investigadoras(es) que informaron la forma de autoría y colaboración.

Fuente: elaboración propia.

A pesar de que existen variaciones disciplinares sobre la preferencia que se le da a la autoría independiente o en colaboración, por ejemplo, en algunas comunidades se valora más la autoría en solitario que en otras; en los casos de este estudio observamos que la escritura con fines previstos en la publicación frecuentemente se realizó participando con otras personas.

Sabemos que la elaboración de la tesis y otras producciones derivadas de esta son actividades de investigación que consolidan la escritura científica y académica y se realizan de modos individuales, pero dirigidos. Una entrevistada, nos explicó que, para preparar su primera publicación, derivada de su tesis de maestría, practicó la escritura del texto a publicar con el acompañamiento de su directora de tesis de doctorado. Mientras que, otras(os) mencionaron que siguieron procesos independientes en sus primeras publicaciones. Según vemos en estos casos, la escritura disciplinar orientada a publicar es una actividad que pudo realizarse de forma acompañada o seguir procesos independientes, sin que esto se vea reflejado en el reconocimiento formal de la coautoría. En el primer caso, se entiende que, aunque hubo acompañamiento en la escritura de la primera publicación, al ser un producto derivado de la tesis y por tratarse de un libro, solo se reconoce la autoría del o la tesista en la publicación.

Podemos cuestionar que, si bien la autoría y coautoría son reconocimientos que quedan plasmados en la publicación ante una comunidad disciplinar, la posibilidad de formarse como autor o autora independiente en un campo de conocimiento desde nuestra perspectiva es más bien un acto que depende de una construcción social, y nos parece que, en muchos sentidos, la escritura disciplinar se sostiene de la colaboración. Aunque haya sido un trabajo de escritura independiente, en la etapa del posgrado suelen darse asesorías u otras formas de acompañamiento específicas, a diferencia de los casos de la escritura en el pregrado realizada en forma solitaria y mediante ensayo y error (Navarro *et al.*, 2021). En algunos casos de nuestro estudio, identificamos que entornos de participación como el posdoctorado y los seminarios con grupos de investigación establecidos fueron espacios idóneos de socialización para la producción conjunta.

Para finalizar, nos interesa resaltar que estos hallazgos nos llevan a considerar la literacidad disciplinar como una práctica vinculada a la investigación que se consigue en el curso de una trayectoria, esencialmente

a través de la socialización y, como habilidad, se desarrolla gradualmente de formas muy variadas, quizá sin que las y los participantes estén del todo conscientes de ello.

Conclusiones

En este artículo nos propusimos explorar cómo se realizan las prácticas letradas de autoras(es) noveles en las disciplinas. Para ello, caracterizamos las prácticas de literacidad de una muestra intencional de ocho investigadoras y tres investigadores recientemente doctorados de seis disciplinas.

Una de las contribuciones más importantes de este artículo es el análisis de las prácticas y desarrollos de literacidad disciplinar después del doctorado. Estudiar las prácticas y los entornos de publicación a través de las experiencias de quienes inician una carrera en la investigación independiente, dejando atrás el programa institucional en que se formaron, nos permitió reconocer tres momentos de la trayectoria de cada investigador(a) como autor(a) disciplinar: principiante, aprendiz y practicante (ver la tabla 1). Adoptamos tales categorías para mostrar el progreso de aprendiz-dependiente hacia la autoría independiente del(la) practicante. Asimismo, incluimos categorías relacionadas con roles de participación y autoría (Carrasco *et al*, 2020) que implican compromisos asumidos por quien investiga en su búsqueda de asegurar la publicación y posiblemente, suponemos, para crecer como practicante en la vía de ir consolidando una línea de investigación.

En dos de los tres desarrollos de literacidad mostrados se resalta la coautoría. Como lo señalamos anteriormente, en este estudio la colaboración científica se expresa en la coautoría y es una práctica predominante descrita por las y los entrevistados, excepto por los casos con menos publicaciones. Pudimos constatar que un(a) autor(a) en las disciplinas generalmente se forma interactuando con otras(os), antes, durante y después del doctorado. Es decir, las y los investigadores-autores suelen producir sus textos en conjunto con otras personas. Si bien se reportan experiencias individuales de escritura, la mayoría informó haber publicado en coautoría, ya sea con colegas de su misma institución, otras instituciones y directoras(es) de tesis. En coautoría publicaron, en su rol de aprendiz, con investigadoras(es) de trayectorias consolidadas que sabían cómo entablar diálogos relevantes con autoras(es) que reconocen como principales referentes de su área. Siendo

investigadoras(es) noveles independientes, en su mayoría, informaron que publican en coautoría con pares académicos.

De igual forma, fue posible constatar que antes y durante el doctorado las y los entrevistados publicaron una mayor diversidad de géneros; después del doctorado la publicación se enfocó en el artículo científico y capítulo de libro. Si bien el artículo de investigación es uno de los géneros de mayor circulación en el mundo científico y académico, quizás un reto a indagar en el futuro es si la evaluación de la productividad científica a través de este género limita la producción de otros.

Posterior al doctorado, en la trayectoria como investigadoras(es) independientes, la publicación de artículos se vuelve un reto para su permanencia en el sistema de ciencia y tecnología; es crucial para encontrar el reconocimiento en el sistema y quizás por ello le dan prioridad a este género. Es posible que el hecho de publicar varios géneros al inicio de su trayectoria responda a una necesidad de experimentar para buscar una voz autoral que les permita reconocer distintos públicos y entornos de participación donde buscan aprender y empezar a aportar conocimiento.

Las y los entrevistados describieron varias actividades dirigidas a desarrollarse como autoras(es) en las disciplinas. En su progresiva formación como escritoras(es), entendemos que avanzan como autoras(es) al socializar sus textos en seminarios internos, en congresos, y en otras conversaciones académicas. Algunas(os) pudieron reconocer las limitaciones que enfrentan para realizar sus artículos y aportaron a este trabajo las diferentes formas en que se apoyan, como son las búsquedas personales para mejorar la escritura y mediante cursos extracurriculares. Mientras que otras(os), abiertamente reconocieron que debían contratar, por recomendaciones editoriales, a una persona especializada en el campo para revisar y pulir el estilo de sus textos.

Así, podemos afirmar que la formación autoral implica compensar ciertas carencias o ausencias que deja la formación en la organización específica del doctorado. Las que pueden llegar a ampliarse o profundizarse según las exigencias de los diferentes entornos de realización y publicación disciplinar.

Ante esto, como vimos, existen soluciones heterogéneas a la formación autoral. Por un lado, se socializa como exigencia del doctorado y decisión individual para avanzar. Por otro, se hacen búsquedas personales como la toma de cursos de escritura y el apoyo del corrector(a) de estilo, ante

la ausencia del acompañamiento de mentoras(es) y la oferta de cursos de escritura en el doctorado.

Finalmente, los hallazgos de este estudio nos dejan dos reflexiones en cuanto a la formación autoral que regularmente ofrece el doctorado. En primer lugar, es preciso recordar que la finalidad del doctorado como programa formativo es asegurar el tránsito del investigador(a)-autor(a) aprendiz al practicante. En segundo lugar, es necesario reconocer que el doctorado no proporciona integralmente todas las rutas formativas para la autoría disciplinar, y no siempre se acompaña al estudiante. Si bien al publicar en el doctorado las y los estudiantes como autores ya pueden ser considerados practicantes, serán reconocidos por sus pares académicos solo en la medida en que sean autónomas(os). La comunicación de hallazgos en diálogo con otras(os) autores disciplinares resulta crucial en este proceso y se alcanza mediante la publicación primordialmente del artículo de investigación. En tal sentido, los desarrollos de literacidad disciplinar que proponemos en este artículo se pueden apreciar como resultado de una trayectoria de trabajo científico.

Referencias

- Atorresi, Ana y Eisner, Laura (2021). "Escritura e identidad: perspectivas socioculturales", *Enunciación*, vol. 26, núm. esp., pp. 14-35.
- Barton, David y Hamilton, Mary (2004). "La literacidad entendida como práctica social", en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- Bazerman, Charles (1988). *Shaping written knowledge: the genre and activity of the experimental article in science*, Madison: University of Wisconsin Press.
- Bazerman, Charles (2010). *The informed writer: Using sources in the disciplines*, Fort Collins: The WAC Clearinghouse.
- Bazerman, Charles (2017). "Equity means having full voice in the conversation", *Lenguas Modernas*, núm. 50, pp. 33-46
- Bazerman, Charles y Prior, Paul (2005). "Participating in emergent socio-literate worlds: Genre, disciplinarity, interdisciplinarity", en J. R. Beach, J. Green, M. Kamil, T. Shanahan (eds.), *Multidisciplinary perspectives on literacy research*, 2ª ed., Nueva York: Hampton Press, pp. 133-178.
- Blakeslee, Ann (1997). "Activity, context, interaction and authority: Learning to write scientific papers in situ", *Journal of Business and Technical Communication*, vol. 11, pp. 125-169.
- Carrasco, Alma y Kent, Rollin (2011). "Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 679-686.

- Carrasco, Alma; Méndez-Ochaita, Margarita; Brambila, Rocío; Encinas, Fátima y Verónica Sánchez (2020). “Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado”, *DIDAC*, núm. 75, pp. 32-39.
- Fontaines-Ruiz, Tomas; Carhuachín, Armando; Zenteno, Flaviano y Tusa, Fernanda (2018). “Competencias formativas de los investigadores noveles según los investigadores consolidados”, *Educación*, vol. 27, núm. 53, pp. 107-127.
- Gee, James (2015). “The new literacy studies”, en J. Rowsell y K. Pahl (eds.), *The Routledge Handbook of literacy studies*, Londres: Routledge Handbooks Online. <https://doi.org/10.4324/9781315717647.ch2>
- González, Enoc; Castellano, Milton y Sepúlveda, Nicolás (2021). “Diseño y validación de un cuestionario sobre literacidad en educación superior”, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 62, pp. 63-87.
- Hernández, Edith (2021). “Prácticas letradas vernáculas en universitarios de nuevo ingreso: motivaciones y desmotivaciones”, *Sinéctica*, núm. 56, pp. 1-21.
- Hernández, Gerardo; Cossío, Elda Friné y Martínez, María Eugenia (2020). “Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 519-547.
- Hernández, Nadia; Salado, Lilian y Vargas, Alfonso (2021). “Literacidad académica en la educación superior: el caso de la Universidad Estatal de Sonora”, *Diálogos sobre educación*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-22.
- Herrera, Yudi y Dapelo, Blanca (2020). “Trayectorias lectoras discontinuas: prácticas letradas durante la transición a la universidad”, *Praxis Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-16.
- Lea, Mary y Street, Brian (1998). “Student writing in higher education: An academic literacies approach”, *Studies in Higher Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 157-172.
- Lea, Mary y Street, Brian (2006). “The ‘academic literacies’ model: Theory and applications”, *Theory into practice*, vol. 45, núm. 4, pp. 368-377.
- Londoño-Vásquez, David y Bermúdez, Héctor (2018). “Niveles de literacidad en jóvenes universitarios: entrevistas cualitativas y análisis sociolingüístico”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 16, núm. 1, pp. 315-330.
- Méndez, Margarita (2012). “Estudio comparativo de las dinámicas organizacionales en dos doctorados científicos”, tesis de maestría, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Moreno, Emilce y Soares, Luanda (2019). “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 2, pp. 219-229.
- Navarro, Federico; Gajardo, Fernanda; Montes, Soledad; Falcón, Pablo; Aguirre, Bárbara; Insúa, Enrique; Álvarez, Martín; Acuña, Claudia y Pérez, Sebastián (2021). “Transformados por la escritura: concepciones de estudiantes universitarios de las etapas formativas”, en N. Ávila (ed.), *Multilingual contributions to writing research: Toward an equal academic exchange*, Fort Collins: The WAC Clearinghouse/University Press of Colorado, pp. 261-285.
- Overington, Michael (1977). “The scientific community as audience: Toward a rhetorical analysis of science”, *Philosophy and Rhetoric*, vol. 10, núm. 3, pp. 143-164.

- Rodríguez, Blanca y García, Laura (2015). “Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo”, *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, núm. 20, pp. 249-265.
- Russell, David (1997a). “Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis”, *Written Communication*, vol. 14, núm. 4, pp. 504-554.
- Russell, David (1997b). “Writing and genre in higher education and workplaces: A review of studies that use cultural--historical activity theory”, *Mind, Culture, and Activity*, vol. 4, núm. 4, pp. 224-237.
- Street, Brian (2004). “Los nuevos estudios de literacidad”, en V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 81-107.
- Trigos-Carrillo, Lina (2019). “A critical sociocultural perspective on academic literacies in Latin America”, *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, vol. 24, núm. 1, pp. 13-26.

Artículo recibido: 21 de octubre de 2022

Dictaminado: 26 de enero de 2023

Segunda versión: 14 de febrero de 2023

Aceptado: 14 de febrero de 2023

APRENDER Y REFLEXIONAR A TRAVÉS DE LA ESCRITURA DE DIARIOS ACADÉMICOS*

GERARDO HERNÁNDEZ ROJAS / ELDA FRINÉ COSSÍO GUTIÉRREZ / MARÍA EUGENIA MARTÍNEZ COMPEÁN

Resumen:

Los diarios de escritura tienen reconocidas potencialidades para promover una escritura epistémica, especialmente cuando son guiados por docentes. En este estudio, el objetivo fue determinar la efectividad de una experiencia de innovación pedagógica basada en diarios de escritura desarrollados a partir de protocolos de escritura para aprender (PEA) que inducen actividades constructivas por medio de estrategias cognitivas, metacognitivas y la planificación de escritura de ensayos académicos. Se trabajó con un grupo de 25 estudiantes universitarias(os), quienes elaboraron diarios de escritura bajo dos condiciones, escritura de los PEA y ensayos realizados: *a)* de forma colaborativa y *b)* individualmente. Los resultados demostraron que ambas condiciones produjeron logros significativos, tanto en la mejora de aprendizajes de los contenidos curriculares como en la producción de ensayos con una mayor calidad compositiva y estructural. Se discuten las implicaciones de los resultados obtenidos, de la propuesta pedagógica, así como las limitaciones del trabajo.

Abstract:

Writing logs have the recognized potential to promote epistemic writing, especially when teachers guide them. In this study, the aim was to determine the effectiveness of an experience in pedagogical innovation based on writing logs. The logs were developed from writing-to-learn protocols (WLP) that encourage constructive activities through cognitive and metacognitive strategies, and the planning of academic essays. Work was carried out with a group of twenty-five university students, who created writing logs with two conditions, WLP writing and essays produced: *a)* collaboratively, and *b)* individually. The results showed that both conditions led to significant attainment, both in improving the learning of curriculum content and in writing essays with greater quality in composition and structure. Discussion centers on the implications of the results, the pedagogical proposal, and the work's limitations.

Palabras clave: escritura académica; aprendizaje; educación superior.

Keywords: academic writing; learning; higher education.

Gerardo Hernández Rojas: profesor-investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: ger_hernandezr@yahoo.com / <http://orcid.org/0000-0002-2691-0198>

Elda Friné Cossío Gutiérrez: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Ciudad de México, México. CE: frinecossio@hotmail.com

María Eugenia Martínez Compeán: profesora-investigadora de la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología. Ciudad de México, México. CE: comareu05@gmail.com

*El autor y las autoras pertenecen al Laboratorio de Investigación en Literacidad y Aprendizaje. Una versión antecedente de este trabajo se presentó en el Congreso Nacional de Investigación Educativa 2017.

Introducción

En las universidades, el aprendizaje logrado a partir de los textos es fundamental y quizás la principal vía para conseguirlo. En cualquier disciplina, leer y escribir son actividades esenciales para que las y los estudiantes aprendan y desarrollen una trayectoria académica y profesional.

En su formación académica universitaria, el estudiantado se halla inmerso dentro de comunidades letradas que manejan un discurso académico particular y que cuentan con sus propios géneros para producir y diseminar su conocimiento al interior de ellas y hacia la sociedad en la que se encuentran.

Sin embargo, respecto de la escritura académica en la universidad prevalece la desafortunada incomprensión de las relaciones que esta tiene con la promoción de aprendizajes significativo-constructivos.

Generalmente, se tiende a valorar la escritura como una actividad esencialmente comunicativa que exprese adecuadamente las ideas, que manifieste un correcto manejo de las habilidades cognitivo-lingüísticas (describir, narrar, explicar, argumentar, etc.) y que se emplee de modo satisfactorio a través del uso de tipos discursivos o géneros académicos (Calsamiglia y Tusón, 2001; Jorba, Gómez y Prat, 2000).

En el plano de los aprendizajes, dado el socorrido protagonismo que la escritura tiene como una actividad para valorarlos a través de los “trabajos escritos”, se le percibe y fomenta como una actividad esencialmente reproductora (se dice que se ha aprendido, si se tiende a “reproducir” la información de los textos o de otras fuentes consultadas, de una manera apropiada en el trabajo escrito) y en cambio, se olvida o se desconoce que la escritura puede generar importantes actividades epistémicas de reflexión y transformación del conocimiento, dando lugar a la construcción de aprendizajes profundos (Klein, Haug y Bildfell, 2019; Ruiz, 2009).

Tal incomprensión sigue un paradigma que de forma escueta podría expresarse por medio de la fórmula: *aprendizaje de los textos* → *escritura reproductora*. Por el contrario, consideramos que la idea que ha faltado comprender con la seriedad que ello merece es aquella que se expresaría por relación inversa: *escritura constructiva* → *aprendizaje*, en la que se entiende que la actividad de escribir puede fomentar un aprendizaje constructivo-transformador, si se presentan ciertas condiciones.

Desde hace algunas décadas, en la literatura científica psicoeducativa, diversas investigaciones han defendido la idea de que la escritura tiene

evidentes repercusiones en el aprendizaje y el pensamiento (Bazerman, Little, Bethel, Chavkin *et al.*, 2016; Klein, Arcon y Baker, 2016; Klein y Boscolo, 2016; Klein, Haug y Bildfell, 2019; Miras, 2000). Se han desarrollado varias propuestas explicativas que están asociadas con ciertas condiciones que a continuación se presentan. La escritura favorecerá el aprendizaje: *a*) si la persona que escribe hace continuos ajustes de lo que sabe (o ha aprendido) por atender a nuevas demandas retóricas complejas, que la obligan a elaborar una escritura novedosa y transformadora (Miras, 2000; Scardamalia y Bereiter, 1992); *b*) si se escriben determinados tipos de géneros académico-científicos (p. ej., comentarios escritos sobre un tema o ensayos académicos); *c*) si se realizan tareas de escritura complejas que exijan una fuerte actividad cognitiva (p. ej., diarios de escritura) (Tynjälä, 1998, 2001); y *d*) si mientras se escribe, se aplican de forma activa estrategias tanto cognitivas (p. ej., que promueven conexiones entre conocimientos previos y la información nueva, así como, estrategias de organización de la información nueva) como metacognitivas (reflexión sobre lo que se escribe y supervisión de la comprensión lograda) (Klein, Haug y Bildfell, 2019; Nückles, Hübner y Renkl, 2009; Nückles, Roelle, Glogger-Frey, Waldeye *et al.*, 2020).

Uno de los recursos a los que se le ha reconocido una gran potencialidad en la escritura para aprender son los diarios de escritura (Tynjälä, 1998). En las últimas tres décadas se han publicado investigaciones empíricas sobre estas herramientas. En principio, las investigaciones siguieron dos líneas: *a*) trabajos comparativos entre grupos de estudiantes que utilizaban diarios de escritura *versus* aquellos otros que no lo hacían y *b*) análisis comparativos entre diarios de escritura *versus* otras tareas de escritura compleja, con el fin de determinar cuál de ellas era superior en el logro de aprendizajes.

En relación con la primera aproximación, se ha logrado determinar que las y los estudiantes universitarios que utilizaban diarios de escritura obtenían mejores resultados en el conocimiento adquirido, en comparación con quienes no los utilizaban pero realizaban actividades académicas de similar complejidad (Connor-Greene, 2000). Respecto de la segunda línea de trabajo, los resultados demostraron que en las comparaciones establecidas con tareas de escritura, como elaborar resúmenes o reportes científicos, estos diarios produjeron mayores dividendos en el aprendizaje académico (Cantrell, Fusaro y Dougherty, 2000; McCrindle y Christensen, 1995).

Posteriormente, interesó dilucidar qué implicaciones para el aprendizaje pueden tener distintos tipos de diarios de escritura. Para ello, estos se clasificaron bajo diferentes criterios y se hicieron investigaciones de distinto tipo, por ejemplo: *a)* individuales *versus* colectivos; *b)* con o sin retroalimentación docente/compañeras(os); y *c)* con el apoyo de guías o pautas *versus* sin ellas.

MacDonald y Cooper (1992) distinguieron entre “diarios de tipo dialógico” que son estructurados por las y los mismos estudiantes y “diarios de tipo académico” que son conducidos por pautas o indicaciones didácticas propuestas por las y los profesores. Con base en esta clasificación, realizaron algunos estudios comparativos para determinar cuál tendría mayor efectividad en el aprendizaje. Se plantearon, para tal efecto, tres situaciones: trabajo con un diario dialógico, con un diario académico y sin diario. Para valorar la efectividad de la experiencia se solicitó al estudiantado que escribiera un ensayo literario al finalizarla. Los resultados demostraron que quienes escribieron diarios académicos mostraron una ejecución superior a las otras dos condiciones. La investigación concluye admitiendo la superioridad de estos diarios y consignaron además que si bien los de tipo dialógico pueden aparentar ser una buena estrategia académica, sólo permiten que el estudiantado logre aprendizajes de menor calidad y de bajo nivel de abstracción, precisamente por la falta de apoyo docente.

Esta última conclusión fue confirmada por Nückles, Schwonke, Berthold y Renkl (2004), quienes afirman que los diarios de escritura sin apoyo instruccional (incluso aquellos que reciben una breve introducción para escribirlos) manifiestan un bajo nivel de constructividad en las entradas del diario, las cuales se correlacionan además con un aprendizaje limitado.

Por su parte, Jafarigohar y Mortazavi (2013) distinguieron varias condiciones en la escritura de diarios de aprendizaje: elaboración individual (sin retroalimentación), con pares (retroalimentación de compañeros(as)) y de forma colaborativa con auxilio del profesor(a) (retroalimentación docente). En un estudio realizado por dichos autores, involucraron a las tres condiciones mencionadas, agregando un grupo control sin diario de escritura, para determinar la mejora producida en habilidades de aprendizaje autorregulado. Después de realizar evaluaciones iniciales y finales en cada grupo, utilizando una escala de aprendizaje académico autorregulado, determinaron que la escritura colaborativa de los diarios

en la condición entre pares o con el auxilio docente, produjeron mejores resultados en las habilidades autorreguladoras. También demostraron que en la condición de diarios de escritura individual, las y los estudiantes mejoraron sus habilidades de autorregulación, en comparación con el grupo control.

Una línea de investigación particularmente interesante con los diarios de escritura es aquella desarrollada por el grupo de Nückles de la Universidad de Freiburg, dada la organización y sistematicidad en su constitución (Hübner, Nückles y Renkl, 2010; Nückles, Hübner y Renkl, 2009; Nückles *et al.*, 2020; Schmidt, Maier y Nückles, 2012). De acuerdo con la idea de los diarios apoyados por el profesorado y con base en las conclusiones de metaanálisis realizados, los cuales demostraban que los apoyos cognitivos y metacognitivos en la escritura, generan mayores dividendos que la carencia de alguno o cualquiera de los dos (Bangert-Drowns, Hurley y Wilkinson, 2004), este grupo de investigación ha propuesto la conformación de diarios de escritura basados en el uso de un conjunto de protocolos de escritura para aprender (PEA).

Los PEA contienen pautas o preguntas (estrategias cognitivas: de elaboración y de organización de la información, y metacognitivas/ de autorregulación: de supervisión y de control-estrategias de remediación) presentadas de forma escrita, para que el alumnado las responda de esa misma forma, luego de haberle presentado los contenidos de aprendizaje (por vía escrita u oral). Se ha demostrado que la potencialidad epistémica de los PEA se debe a que inducen una adecuada gestión constructiva de la carga cognitiva que el material de aprendizaje requiere como consecuencia de la aplicación de estrategias cognitivas y la generación de estrategias metacognitivas mientras escriben (Nückles *et al.*, 2020). Así, por ejemplo, en un trabajo realizado por Nückles, Hübner y Renkl (2009) se demostró que el apoyo brindado por medio de los PEA permitió mejorar la autorregulación de la comprensión de los aprendizajes del estudiantado y hacer una toma de conciencia metacognitiva de alto nivel sobre lo aprendido. En trabajos posteriores se han hecho algunas variantes de los protocolos, de su uso instruccional y con distintas poblaciones (Hübner, Nückles y Renkl, 2010; Schmidt, Maier y Nückles, 2012).

Retomando la línea de trabajo del grupo de Nückles, nuestro objetivo ha sido desarrollar una propuesta de investigación con diarios de escritura conformada por distintos protocolos de escritura para aprender, con

la finalidad de valorar sus posibilidades epistémicas en el aprendizaje de contenidos académicos de las y los participantes, realizados de modo colaborativo e individual, en un contexto auténtico curricular. Es así que los diarios utilizados en nuestro diseño presentan las características siguientes. Primero, se trata de diarios académicos de escritura, apoyados y diseñados por el(la) docente y no desarrollados espontáneamente por el estudiantado (MacDonald y Cooper, 1992). Segundo, estos diarios se constituyeron principalmente por un conjunto de PEA, que incluían pautas cognitivas y metacognitivas/de autorregulación y otras preguntas para orientar la planificación de la escritura de ensayos. Estas características de su diseño se plantearon así, para valorar si los PEA podían impulsar el aprendizaje conceptual y actuar como sustrato para ser utilizado en la elaboración de ensayos. Tercero, el diario incluyó PEA escritos de forma tanto colaborativa (en situación presencial/virtual) como individual, tratando de promover una transferencia de control de lo interpsicológico a lo intrapsicológico en el sentido vigotskiano; es decir, para dar oportunidad de que ocurriera un proceso de apropiación individual de los diálogos desarrollados en el trabajo colaborativo (Vygotsky, 1979).

Método

Participantes

En el presente estudio participaron 25 estudiantes de una universidad pública de la Ciudad de México. Al momento de la investigación cursaban sexto semestre de la carrera de Psicología, con una edad promedio de 21 años. De entre ellos, 21 fueron mujeres y 4 hombres. Todas(os) accedieron a trabajar voluntariamente en la investigación y dieron su consentimiento informado.

Instrumentos

Diarios de escritura conformados por protocolos de escritura para aprender

Los diarios de escritura son dispositivos pedagógicos diseñados para promover una escritura epistémica en el estudiantado, están integrados por un conjunto de protocolos de escritura para aprender como sus entradas principales.

Los PEA que utilizamos en el presente trabajo tuvieron dos secciones (ver anexo). La sección A, se centró en la promoción del aprendizaje constructivo, incluye preguntas para la inducción de estrategias cognitivas

(5 preguntas: 2 de estrategias de organización y 3 de estrategias de integración con conocimientos previos y valoración del texto) y 2 preguntas metacognitivas (una sobre lo aprendido/no aprendido en relación con un tema –monitoreo– y otra sobre la valoración, de si lo aprendido podría ayudar a sentirse capaz de escribir un texto –autoeficacia para escribir–).

La sección B se dirigió a apoyar a las y los estudiantes a preparar la actividad de planificación de ensayos escritos y la reflexión sobre su demanda retórica antes de escribirlo. Contiene ocho preguntas que animan a discernir sobre distintos aspectos preparatorios para escribir el ensayo, a saber: postura asumida, destinataria(o), propósito comunicativo, organización del ensayo, argumentos y contra-argumentos.

Los diarios eran individuales, contenían una hoja de identificación (datos generales y fotografía en la portada), además de distintas entradas conformadas por los PEA individuales y colaborativos y otros recursos más (ensayos: iniciales sin ayudas, colaborativos e individuales). Al final del diario se agregó un protocolo dirigido a hacer una autovaloración personal, incluyendo una autorreflexión sobre la experiencia global con el diario de escritura y sus componentes.

Rúbricas para la evaluación de las dos secciones de los protocolos de escritura para aprender

Se construyeron dos rúbricas para evaluar la calidad de los tipos de respuesta en las secciones A y B, respectivamente. Ambas fueron objeto de validación por jueces expertas(os) y además se estableció el índice de concordancia (Kappa de Cohen).

Rúbricas para la evaluación de los ensayos académico-científicos

Estas rúbricas valoraron la calidad de la composición y la estructura del ensayo de este tipo (no literario, ni filosófico). Para la dimensión de la composición se consideró: *a)* adecuación a los destinatarios, *b)* claridad expositiva, *c)* coherencia suficiente, *d)* progresión temática y *e)* aspectos de normativa (ortografía, puntuación). Con respecto a la dimensión estructural se valoró: *a)* la introducción, *b)* el desarrollo (presencia de argumentos con evidencia sustentante –citas–), *c)* presentación de posibles contra-argumentos, *d)* precisión conceptual y *e)* la conclusión. Cada indicador fue evaluado en tres niveles (calificación máxima de 30 puntos, 15 por dimensión).

Cuestionario de autoevaluación

Este cuestionario contenía algunas preguntas básicas dirigidas a las y los participantes, sobre distintos aspectos relacionados con la experiencia realizada (valoración de los PEA en cuanto al aprendizaje, la reflexión promovida, la planificación y la realización de los ensayos, entre otras cosas).

Tipo de estudio

Se trata de un estudio de diseño que pretendió desarrollar una innovación con fines de aplicación y mejora ulterior (Cobb, Confrey, DiSessa, Lehrer *et al.*, 2003) y que forma parte de una investigación más amplia (Hernández, Cossío y Martínez, 2020). Es decir, como estudio de diseño se trata de un trabajo naturalista, con fines esencialmente descriptivos, realizado dentro de un contexto académico auténtico, que busca proponer mejoras para las que fue pensado, sometiéndolo al escrutinio de la investigación (Rinaudo y Donolo, 2010).

Las mejoras consisten en introducir un régimen de trabajo por medio de diarios de escritura académicos basados en el llenado de PEA, para producir cambios en el aprendizaje académico del estudiantado y en la escritura de ensayos, tomando en cuenta su punto de vista.

Procedimiento

La duración del trabajo fue de cuatro meses aproximadamente. Este periodo se centró en el desarrollo de unidades didácticas completas mediante sesiones semanales (4 sesiones/2 horas.). Antes de empezar las fases, el (la) docente responsable indicó que se trabajaría con un diario de escritura. En las primeras sesiones de la unidad I se incorporaron algunas entradas sin mediación de los PEA; estas consistieron en la elaboración individual de dos “reflexiones escritas” (con 3 preguntas generales, p. ej., ¿qué aprendiste?, ¿con lo que aprendiste podrías hacer un ensayo?) y un ensayo libre. A partir de la unidad didáctica II se introdujeron los PEA luego de explicarles a las y los participantes cuáles eran sus partes y señalándoles que a partir de ese momento serían las entradas principales del diario junto con los ensayos que a partir de ellos se produjeran.

Fase 1 de trabajo colaborativo de los PEA y del diario

Cada sesión iniciaba con una introducción del tema específico dada por el(la) docente responsable. A continuación, se les pedía a las y los estu-

diantes que contestaran su diario en equipos ($n = 3$ o 4 integrantes; total 8 equipos). Los equipos trabajaban en situaciones de regulación social compartida (Järvellä, Järvenoja, Malmberg y Hadwin, 2013); esto es, entre ellos se regulaban mutuamente basándose en una serie de “reglas básicas de trabajo colaborativo” (p. ej., apoyarse unos a otros, escuchar al otro, respetar puntos de vista, etc.; Mercer, 2001) diseñadas por las y los investigadores y comentadas al alumnado por el(la) docente para su comprensión e invitación a utilizarlas.

Las y los participantes iniciaban la discusión de los PEA en clase (1 hora aproximadamente) y en casa los finalizaban (en foros asincrónicos en un aula de Moodle) incluyendo la elaboración del ensayo; luego eran entregados y revisados para, posteriormente, ser insertados en el diario personal. Durante esta fase se realizaron cuatro PEA colectivos (cada participante integró una fotocopia de los protocolos en su diario). También en el diario se incluyeron tres ensayos académico-científicos breves (de dos cuartillas cada uno) que se les solicitó escribir en forma colaborativa, en distintos momentos de la fase. Para la escritura de los ensayos, las y los alumnos tenían que hacer adaptaciones del registro (nuevo destinatario y con un nuevo propósito definido por las y los investigadores) y estilo comunicativo. Como apoyo para la escritura de los ensayos se les proporcionó un documento breve explicativo de la estructura del género y un ejemplo-modelo del mismo.

Fase 2 de trabajo individual de los PEA y del diario

Siguiendo la misma dinámica, en la fase 2 del estudio las y los participantes trabajaron otros cuatro PEA de modo individual que igualmente incorporaban en su diario de escritura. En esta fase también redactaron dos ensayos académicos individualmente, con una demanda de registro similar a los anteriores, los cuales se insertaron también en el diario. Por último, se solicitó a cada participante el llenado de un protocolo de reflexión-guiado, que interrogaba sobre distintos recursos empleados en el diario y el cuestionario de autovaloración de la experiencia.

Así, cada diario contaba con: *a*) un ensayo inicial y dos reflexiones escritas, ambos sin PEA; *b*) ocho PEA (4 colaborativos y 4 individuales), cinco ensayos (3 colaborativos y 2 individuales); y *c*) dos cuestionarios: de autorreflexión y de autoevaluación.

Resultados

En un estudio previo nos centramos en analizar las interacciones que ocurrieron especialmente en la fase 1 de los PEA (trabajo en escritura colaborativa, de forma virtual) (Hernández, Cossío y Martínez, 2020), no obstante, en este nos centramos en estudiar con cierto grado de detalle la experiencia de trabajar sobre los PEA dentro de un diario de escritura académica.

En dicho estudio demostramos que las dos secciones de los PEA fueron suficientemente efectivas para lograr mejoras en el aprendizaje de los contenidos (la sección 1) y en la mejora de la escritura de los ensayos (sección 2) (ver anexo). Los cambios obtenidos fueron estadísticamente significativos. Para la dimensión del aprendizaje, las mejoras ocurrieron en evaluaciones antes y después de la fase 1 (colaborativa) y la fase 2 (individual). Y en el caso de la dimensión de la escritura de los ensayos, las ganancias ocurrieron entre los ensayos sin PEA y con PEA (colaborativos e individuales) (ver Hernández, Cossío y Martínez, 2020). Sin embargo, en este trabajo hemos querido ir más allá, indagando cómo estos protocolos lograron tales efectos siguiendo una metodología de análisis más cualitativo.

Consistencia de los PEA y de ensayos en las dos fases

En primer término, quisimos determinar qué tanta consistencia tuvieron las contestaciones de los PEA y cuán adecuadas fueron a lo largo de la experiencia, esto con el fin de demostrar si dicha consistencia, en el adecuado llenado de las preguntas que conforman el protocolo, fue un factor determinante en la explicación de los resultados, en las mejoras de su aprendizaje y en la buena escritura de los ensayos.

Para tal efecto, hicimos una valoración por medio de rúbricas validadas y diseñadas *ex profeso* (R1: promoción del aprendizaje; R2: planificación del ensayo) que luego fueron aplicadas por observadores independientes (concordancia entre evaluadoras(es), Kappa de Cohen: 0.90). Para ello realizamos una valoración de los cuatro PEA de las tres tríadas que mantuvieron un trabajo comprometido durante toda la experiencia (12 PEA); su elección trató de ser representativa de entre aquellas que mostraron un buen, regular y peor desempeño. Bajo esta consideración, en la tabla 1 se presentan las evaluaciones de PEA grupales de dichas tríadas (fase 1, PEA en equipo) y de uno de sus integrantes, seleccionado al azar (fase 2, PEA individuales), para determinar el grado de consistencia obtenido entre el trabajo de las dos fases del estudio.

Como puede observarse en la tabla 1, particularmente en la R1 (promoción de los aprendizajes) los puntajes obtenidos de los PEA, tanto en equipo como de los de uno de sus integrantes del equipo elegido al azar, mostraron una consistencia relevante (con diferencias de +/- 3 pts.) en la mayoría de los casos. Incluso algunas veces los puntajes fueron superiores en los PEA individuales. En la R2 (planeación del ensayo), en cambio, sí se observaron diferencias a favor de los PEA colaborativos. Estos resultados manifiestan que cuando las y los estudiantes trabajaron en la fase de práctica individual aprendieron tanto como lo hicieron de forma colaborativa. Lo mismo puede decirse respecto de las actividades de planificación de los ensayos.

TABLA 1

Evaluación de los PEA en equipo e individuales de tres tríadas

		Equipos				Integrantes	
		R1	R2			R1	R2
		(máx. 21)	(máx. 24)			(máx. 21)	(máx. 24)
Héroes	PEA 1	19	20	Tere	PEA 1	21	15
	PEA 2	18	21		PEA 2	19	15
	Media	18.5	20.5		Media	20	15
Tres sombras	PEA 1	18	18	César	PEA 1	16	20
	PEA 2	19	20		PEA 2	18	19
	Media	18.5	19		Media	17	19.5
Significativas	PEA 1	17	15	Alexa	PEA 1	16	13
	PEA 2	16	17		PEA 2	13	10
	Media	16.5	16		Media	14.5	11.5

Nota: Para conservar el anonimato de los participantes, se usan nombres de fantasía para los equipos y seudónimos.

M = promedio de calificación, R1 = promedio de aprendizaje, R2 = planeación del ensayo.

Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la tabla 2 presentamos para las mismas tríadas y sus integrantes, las evaluaciones de los ensayos grupales (2 ensayos) e individuales (1 ensayo). La confiabilidad de las evaluaciones de las y los jueces

calificadores obtuvo una Kappa de Cohen = 0.72. En dicha tabla también se muestra una evidente consistencia de las calificaciones obtenidas en los ensayos grupales e individuales (+/- 3 pts.), tanto para los aspectos de composición como para los de estructura.

TABLA 2

Evaluación de ensayos en equipo e individuales de tres triadas

		Equipos				Integrantes	
		Composición (máx. 15)	Estructura (máx. 15)			Composición (máx. 15)	Estructura (máx. 15)
Héroes	Ensayo 1	11	10	Tere	Ensayo	12	12
	Ensayo 2	11	14				
Tres sombras	Ensayo 1	14	14	César	Ensayo	14	14
	Ensayo 2	14	12				
Significativas	Ensayo 1	12	13	Alexa	Ensayo	15	13
	Ensayo 2	12	12				

Fuente: elaboración propia.

En este sentido, lo que nos muestran los resultados de ambas tablas es que las y los participantes manifestaron un trabajo consistente de llenado adecuado de los PEA y un similar nivel de desempeño cuando trabajaron de forma grupal e individual en ellos, y por ende, en los diarios, incluso aun cuando se cambiara de contenido temático. Con dichos resultados corroboramos que los diarios fueron conformados con PEA cumplimentados de forma adecuada, consiguiendo buenos resultados tanto en el aprendizaje, como en la escritura de los ensayos.

Protocolos autorreflexivos-guiados y cuestionario de autovaloración de la experiencia

En cuanto a los protocolos autorreflexivos, su contestación requería que las y los participantes revisaran, casi al final de la experiencia, el diario

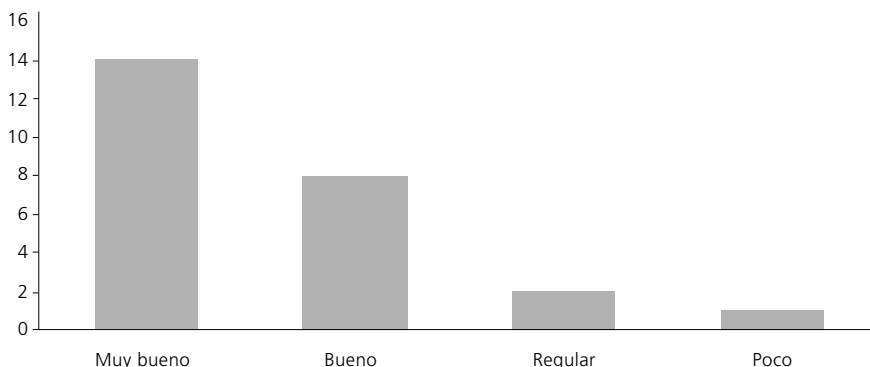
en su totalidad e hicieran un análisis y reflexión sobre las entradas del mismo. Fueron contestados de forma individual y algunas de las preguntas les cuestionaban sobre la utilidad y beneficios obtenidos de los PEA en sus secciones A (referida a promover el aprendizaje) y B (preparación de los ensayos). Veamos a continuación algunos resultados de interés para los objetivos de este trabajo, los cuales, demuestran la efectividad de la innovación desde el punto de vista de sus protagonistas.

Sobre la sección A

En lo general, quienes participaron reconocieron que los PEA fueron de gran ayuda para el aprendizaje. Las respuestas a una de las preguntas del cuestionario de autoevaluación de la experiencia así lo demostraron (ver figura 1). La gran mayoría de quienes contestaron el cuestionario consideraron que el aprendizaje logrado por medio de los PEA fue muy bueno o bueno.

FIGURA 1

Aprendizaje conseguido por la experiencia con PEA



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en los protocolos autorreflexivos se les interrogó de manera específica con cuales PEA consideraron que aprendieron más, si con los grupales o con los individuales. De manera interesante, hubo opiniones discrepantes puesto que algunas(os) reconocían una mayor superioridad de la experiencia de aprender en los primeros, mientras que otras(os) en los segundos.

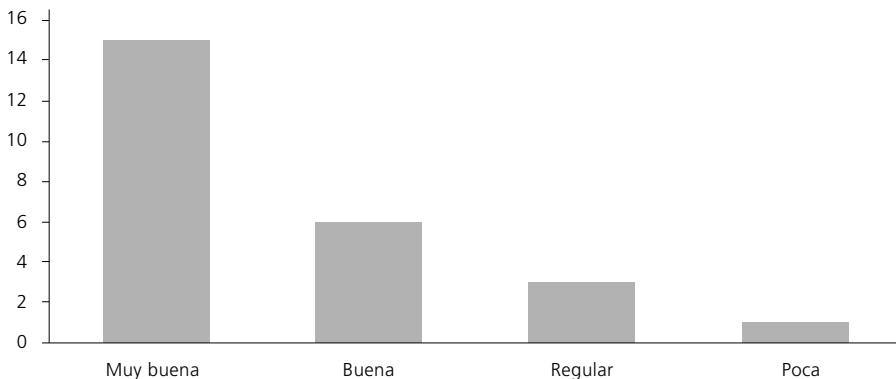
Los de la unidad II [grupales] ya que la opinión de mis compañeras aportaba en mí, una comprensión más clara, ya sea reforzando las ideas o combinándolas (Paty, equipo Sarang).

Aprendí más en la unidad III [individuales] ya que la experiencia de las reflexiones grupales me ayudó mucho pero en los individuales logré consolidar mis aprendizajes (Dina, equipo Trío).

En relación con el problema de la reflexión metacognitiva inducida por el uso de los PEA fue común que quienes participaron reconocieran que estos les permitieron una buena dosis de actividad reflexiva sobre lo aprendido. Igualmente en el cuestionario de autoevaluación de la experiencia así lo manifestaron (figura 2).

FIGURA 2

Reflexión metacognitiva obtenida por la experiencia con los PEA, desde el punto de vista de las y los participantes



Fuente: elaboración propia.

En el protocolo de autorreflexión también interrogamos a quienes participaron para conocer cuál de los PEA, grupales o individuales, les permitió una mayor reflexión. Al respecto, algunas(os) destacaron la riqueza de los intercambios en las PEA grupales: “Las reflexiones hechas en pequeño grupo muestran un encuentro de ideas y discusión más evidente que las realizadas de forma individual” (Federico, equipo Héroes).

Mientras que otras(os), como Dina (equipo Trío) acepta que los PEA individuales, aunque no tenían la calidad de los grupales, reconoce que estos últimos influyeron en la elaboración de los primeros: “Quizás la riqueza de opiniones era mayor en los de la unidad II [los grupales], pero considero que, por la experiencia de éstos, en la unidad III, pese a ser reflexiones individuales, también hay ideas claras”.

Una de las interrogantes cuestionaba de manera puntual si la elaboración de los PEA en equipo ayudó a responder los individuales. En su mayoría, las y los participantes afirmaron que ciertamente fue así, es decir, que los protocolos en equipo propiciaron experiencias que contribuyeron a contestar los individuales: “Sí, porque de cierta forma ya sabías qué poner en cada apartado del protocolo” (Alma, equipo Trío). “Sí, definitivamente conocer diferentes formas de afrontar las preguntas, las evaluaciones de las compañeras me ayudaron mucho a hacer mis protocolos de la unidad III” (Celia, equipo Hormiguitas).

Sobre la sección B

Hay que recordar que esta sección de los PEA solo preparaba para planificar y diseñar el ensayo. Pero además, se dieron algunos apoyos adicionales (un ejemplo de ensayo escrito y un texto sobre la estructura ideal del género) dado que, en investigaciones anteriores, habíamos constatado que las y los estudiantes universitarios (de varias comunidades) admitieron tener problemas con la escritura de este género académico (Hernández y Rodríguez, 2015).

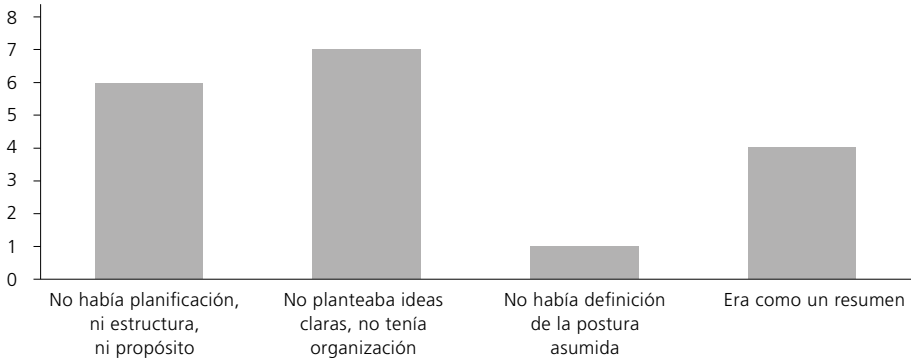
De hecho cuando revisamos minuciosamente los aspectos de “planificación del ensayo” a escribir en la fase pre-PEA (algo que hicieron por escrito y de forma intuitiva), constatamos que la mayoría hacía alusión exclusivamente a los aspectos del contenido como elemento base para escribir los ensayos ($n = 21$, el 87.5%). Una minoría ($n = 3$, 12.5%) comentó de manera general e incipiente dos de las características centrales del género: que lo harían tomando postura en su ensayo (“defender la propuesta...”) y que incluirían discutir argumentos y contrargumentos (“los pros y los contras de...”). En sintonía con estos resultados, también el cuestionario de autoevaluación aplicado arrojó datos que evidenciaron problemas autorreconocidos para la planificación, diseño y elaboración del ensayo (figura 3).

También en el cuestionario de autoevaluación pedimos a las y los participantes que indicaran en qué consideraron que les benefició el empleo

de los PEA en la escritura de los ensayos. La mayoría aceptó una mejora en distintos aspectos como lo ilustra la figura 4, muy pocas(os) señalaron no haber mejorado nada.

FIGURA 3

*Percepción de las y los participantes sobre su desempeño en la elaboración de los ensayos iniciales (sin PEA)**

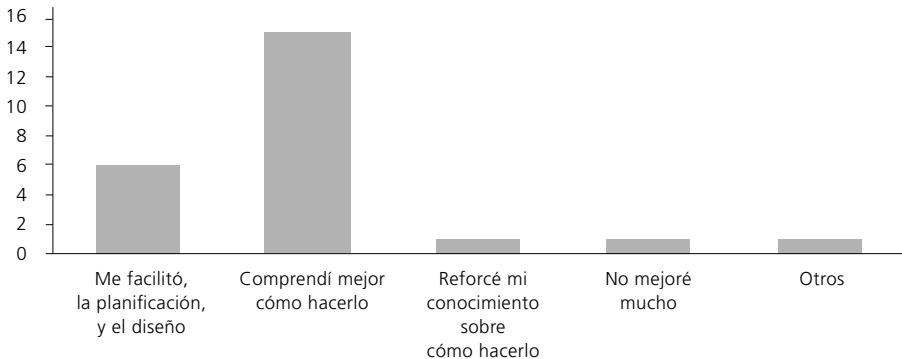


*Siete participantes no contestaron.

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4

*Juicio de las y los participantes sobre el apoyo recibido de los protocolos de escritura para escribir su ensayo**



*Un participante no contestó.

Fuente: elaboración propia.

Una de las preguntas del protocolo de reflexión cuestionaba sobre la utilidad de los protocolos para escribir los ensayos; se pedía que se compararan los ensayos dentro del diario cuando habían contado con el apoyo de los PEA colaborativos (unidad II), de los individuales (unidad III) o no disponían de ellos (unidad I). Algunas de las respuestas escritas más comunes hablaron a favor de la utilidad de los PEA en la dirección señalada; así, por ejemplo:

En la unidad I ni siquiera parecía un ensayo, no tenía una estructura y no comunicaba nada. En la unidad II los ensayos eran más centrados tenían las ideas y explicaciones del equipo, había una unificación de lo que hacíamos..., me sentía feliz del producto. En la unidad III el ensayo mejoró mucho..., tenía estructura de ensayo y lo podía leer quien fuera, expresaba lo que quería y como lo quería (Tere, equipo Héroes).

El ensayo inicial de la unidad I era más de opinión, no tiene muchos puntos específicos. En la unidad II entre todos realizamos ensayos más científicos y extensos..., abarcaban puntos que yo no consideré [en el primero], en la estructura de los ensayos, cosas que gracias a los protocolos era fácil agregar. En los ensayos de la unidad III, se ve el avance y el desarrollo (Alexa, equipo Las significativas).

Se hizo una pregunta sobre el diario de escritura para que las y los estudiantes expresaran su opinión general respecto de la totalidad de la experiencia. En general, todas(os) reconocieron la utilidad del recurso. Algunas(os) admitieron el valor del instrumento en sí mismo para fomentar la reflexión de lo aprendido: “El diario de escritura es una gran herramienta para hacer ‘consciente’ lo aprendido y conocer tanto nuestras fortalezas, debilidades y los puntos que debemos tomar en cuenta para mejorar y fortalecer lo que aprendemos...” (Regina, equipo Matalievers). Otras(os) señalaron la importancia del PEA (en sus dos secciones) como elementos fundamentales de los diarios, al consignar lo siguiente:

Me parece una forma muy interesante de trabajar. Permite el repaso y la reflexión posterior e individual sobre lo revisado en la clase. En relación con los ensayos nos ayuda a organizar los argumentos e ir más allá con el tema trabajado, ya que hay que hacer propuestas e intentar convencer sobre ideas que implican integración de conceptos, reflexión y argumentación fundamentada (Cecilia, equipo Hormiguitas).

Finalmente, algunas respuestas fueron un poco más críticas con el recurso, aunque aceptaron su valor para el logro de aprendizajes, y especialmente, para la escritura de los ensayos:

El diario de escritura puede ser algo cansado y tedioso, pero funciona muy bien para estructurar las ideas y [...] realizar un ensayo de manera congruente. Se puede hacer tanto grupal como individualmente, pero si es grupal todos deben aportar ideas y comentarios para enriquecer el ensayo [...] Aunque fue difícil, ahora que veo lo que he hecho, me agrada haberlo hecho y sé que me sirvió mucho en cada uno de los ensayos que hice (Iker, equipo Tres sombras).

Discusión y conclusiones

Los resultados encontrados en este trabajo dan respuesta positiva a los objetivos planteados. Los diarios de escritura utilizados en esta investigación, cuya vertebración estuvo constituida por la compilación de los PEA elaborados colectiva e individualmente permitieron mejorar el aprendizaje del estudiantado así como auxiliar la escritura de ensayos académicos. Ambas actividades de escritura –diarios y ensayos– han sido reconocidas en otros trabajos por su potencialidad epistémica (Tynjälä, 1998, 2001), lo cual fue constatado en esta investigación.

De acuerdo con lo reportado en la literatura especializada, los datos encontrados apoyan la efectividad de los “diarios de tipo académico”, auxiliados por pautas de la sección A contenidas en los PEA, tal y como fue reconocido por quienes participaron en los protocolos reflexivos. No cabe duda de que el beneficio de dichas pautas se debió en gran medida a que permitieron profundizar sobre los contenidos académicos trabajados, puesto que exigían la utilización de estrategias cognitivas y metacognitivas vehiculadas por la escritura.

Igualmente, las pautas de la sección B de los PEA, complementarias a las anteriores, demostraron su efectividad al provocar que las y los participantes se prepararan mejor para la escritura de los ensayos, como consecuencia de apoyar las actividades de planificación requeridas para su escritura. Hay que mencionar que las investigaciones educativas previas realizadas con protocolos de escritura para aprender no habían sido desarrolladas para esta función, por lo que este aspecto constituye una innovación del presente trabajo de investigación.

No obstante, consideramos que el diseño de la intervención constituido por una fase inicial de trabajo colaborativo de los PEA y de los ensayos, así como por una fase final de trabajo individual del mismo recurso y género escrito, según los datos encontrados y de acuerdo con la misma opinión de quienes participaron –manifestada en su protocolo autorreflexivo– pareció tener un mayor peso explicativo en los resultados de aprendizaje logrados y en la satisfacción de su logro.

Dicho planteamiento de un trabajo de los diarios dirigido a promover una mejora a través de un traspaso de lo interpsicológico (PEA en equipo) a lo intrapsicológico (PEA individuales) no había sido planteado en ningún otro estudio con diarios de escritura. Algunos trabajos previos solo se habían centrado en comparar, entre otras cosas, situaciones colaborativas *versus* individuales (p. ej., Jafarigozar y Mortazavi, 2013), pero no plantearon que los beneficios de una situación podrían mejorar a la otra.

En nuestra experiencia suponemos que el planteamiento mencionado se constituyó en una experiencia favorecedora de una zona de construcción del conocimiento, como espacio de co-construcción colaborativa sobre el llenado de los PEA grupales que ocurrió en la fase 1 (Vygotsky, 1979; Newman, Griffin y Cole, 1991). Dicho trabajo colaborativo fue trabajado de forma muy semejante a la modalidad de lo que Järvellä *et al.* (2013) han denominado un trabajo de corregulación socialmente compartida. Según estas autoras, son los propios grupos quienes determinan su propia dinámica interna (donde el docente poco interviene), gracias al cual se generaron espacios de diálogo y actividad interpsicológica tanto para el llenado de los PEA y los contenidos de aprendizaje involucrados en ellos como para la preparación y escritura de los ensayos realizados (Hernández, Cossío y Martínez, 2020). Eso sí, no hay que olvidar que para asegurarnos de que hubiese un buen desempeño colaborativo igualitario, se plantearon y explicaron una serie de reglas básicas para el trabajo conjunto basado en el respeto y la responsabilidad compartida (Mercer, 2001), pero más allá de ello, no hubo ningún otro auxilio adicional.

Gracias a esta fase de trabajo interpsicológica, en la segunda fase, cuando el trabajo fue estrictamente individual, dichos diálogos parecieron influir en el desempeño de cada participante. A nuestro juicio esto se demostró porque sus ejecuciones en los PEA y en los ensayos individuales fueron de una calidad muy similar en comparación con sus contrapartes grupales realizadas con diferentes temas/contenidos de aprendizaje.

En este sentido, consideramos que nuestro estudio respalda la utilidad del trabajo de diarios de escritura dentro del aula universitaria para la mejora del aprendizaje, gracias al desarrollo de una actividad de escritura epistémica orientada y guiada por el(la) docente, al tiempo que proponen un modo de trabajo diacrónico de los mismos, desde lo interpsicológico a lo intrapsicológico.

Estamos convencidos de que la experiencia pedagógica es prometedor para su utilización dentro de las aulas académicas, por su bajo costo y facilidad de implementación, así como por sus evidentes beneficios demostrados. No obstante, creemos que, para mejorar su potencialidad empírica, es necesario realizar futuros trabajos que rebasen las limitaciones de este estudio, al proponer diseños de investigación que incluyan un grupo control añadido, una experiencia de mayor duración en el trabajo de los diarios de escritura, que considere además, de una forma disociada, los aspectos cruciales de este trabajo (el trabajo de los PEA, el de planificación de los ensayos, etc.) y que se realicen con otras muestras académicas universitarias.

ANEXO

Ejemplos de las pautas del protocolo de escritura para aprender

SECCIÓN A

De tipo cognitivo

Para que organices mejor lo aprendido

- Menciona de 3 a 5 ideas principales que se abordan en el tema o en los documentos revisados (estrategia de organización)
- ¿Cuál de ellas juega un papel más importante y cómo relacionas a todas entre sí? (puedes hacer una redacción breve o algún esquema para ello) (estrategia de organización)

Para que integres mejor lo aprendido

- Describe la postura o planteamiento que defiende el (los) autor(es) del (o de los) documento(s) revisado(s).

Para que valores mejor lo aprendido

Menciona alguna(s) crítica(s) posible(s) que se puedan hacer a la postura que defiende el (los) autor(es)

De tipo metacognitivo

Para que supervises mejor lo aprendido

- ¿Cuáles ideas del tema revisado te parece que aprendiste mejor y cuáles menos? (estrategia de monitoreo)

(CONTINÚA)

ANEXO / CONTINUACIÓN

SECCIÓN B

De la planificación del ensayo

Mi postura

- ¿Qué postura o argumentos convincentes quiero presentar por medio de mi escrito?

Mi público lector

- ¿Qué me gustaría darles a conocer sobre el tema de mi escrito y de qué me gustaría convencerlos?

Para organizar mi ensayo

- ¿Cómo voy a organizar los argumentos en mi texto? (Cuáles presentaré primero y cuáles después)
-

Fuente: elaboración propia.

Referencias

- Bangert-Drowns, Robert; Hurley, M. Marlene y Wilkinson, Barbara (2004). "The effects of school-base writing-to-learn interventions on academic achievement: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, vol. 74, núm. 1, pp. 29-58. <https://doi.org/10.3102/00346543074001029>
- Bazerman, Charles; Little, Joseph; Bethel, Lisa; Chavkin, Teri; Fouquette, Danielle y Garufis, Janet (2016). *Escribir a través del currículum. Una guía de referencia*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4030>
- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo (2001). *Las cosas del decir*, Barcelona: Ariel.
- Cantrell, Jeffrey; Fusaro, Joseph y Dougherty, Eduard (2000). "Exploring the effectiveness of journal writing on learning social studies: a comparative study", *Reading Psychology*, vol. 21, pp. 1-11. <https://doi.org/10.1080/027027100278310>
- Cobb, Paul; Confrey, Jere; DiSessa, Andrea; Lehrer, Richard y Schauble, Leona (2003). "Design experiments in educational research", *Educational Researcher*, vol. 32, núm. 1, pp. 9-13.
- Connor-Greene, Patricia (2000). "Making conexions: evaluating the effectiveness of journal writing in enhancing study learning", *Teaching of Psychology*, vol. 27, pp. 44-46. https://doi.org/10.1207/S15328023TOP2701_10
- Hernández, Gerardo y Rodríguez, Erika (2015). "Creencias y prácticas de escritura de distintas comunidades académicas universitarias", ponencia presentada en el IV Seminario Internacional de Lectura en la Universidad y V Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores Sociales, Tlaxcala, México.
- Hernández, Gerardo; Cossío, Elda Friné y Martínez, María Eugenia (2020). "Escritura epistémica de estudiantes universitarios en un sistema de actividad de cognición distribuida", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 86, pp. 519-547.

- Hübner, Sandra; Nückles, Mathias y Renkl, Alexander (2010). "Writing journals of learning. Instructional supports to overcome learning-strategy-deficit", *Learning and Instruction*, vol. 20, núm. 1, pp. 18-29.
- Jafarigohar, Manoochehr y Mortazavi, Mahboobeh (2013). "The effects of different types of reflective journal writing on learners' self-regulated learning", *Iranian Journal of Applied Linguistics*, vol. 16, núm. 1, pp. 59-78. Disponible en: <https://ijal.khu.ac.ir/article-1-1588-en.html>
- Järvellä, Sanna; Järvenoja, Hanna; Malmberg, Jonna y Hadwin, Fionna (2013). "Exploring socially-shared regulation in the context of collaboration", *Journal of Cognitive Education Psychology*, vol. 12, núm. 3, pp. 267-286. Disponible en: <https://connect.springerpub.com/content/sgrjcep/12/3/267>
- Jorba, Jaume; Gómez, Isabel y Prat, Àngels (eds.) (2000). *Hablar y escribir para aprender*, Madrid: Síntesis.
- Klein, Perry; Arcon, Nina y Baker, Samanta (2016). "Writing to learn", en Ch. MacArthur, S. Graham y J. Fitzgerald (eds.), *Handbook of writing research*, Nueva York: The Guilford Press.
- Klein, Perry y Boscolo, Pietro (2016). "Trends in research on writing as a learning activity", *Journal of Writing Research*, vol. 7, núm. 3, pp. 311-350. <https://doi.org/10.17239/jowr-2016.07.3.01>.
- Klein, Perry; Haug, Katrina y Bildfell, Ashley (2019). "Writing to learn", en S. Graham, Ch. A. MacArthur y M. Hebert (eds.), *Best practices in writing instruction*, 3ª ed., Nueva York: The Guilford Press.
- MacDonald, Susan y Cooper, Charles (1992). "Contributions of academic and dialogic journals to writing about literature", en A. Herrington y C. Moran (eds.), *Writing, teaching, and learning in the disciplines*, Nueva York: Modern Language Association.
- McCrinkle, Andrea y Christensen, Carol (1995). "The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performances", *Learning and Instruction*, vol. 5, núm. 2, pp. 167-185. [https://doi.org/10.1016/0959-4752\(95\)00010-Z](https://doi.org/10.1016/0959-4752(95)00010-Z)
- Mercer, Neil (2001). *Palabras y mentes*, Barcelona: Paidós.
- Miras, Mariana (2000). "La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 23, núm. 89, pp. 65-80. <https://doi.org/10.1174/021037000760088099>
- Newman, Denis; Griffin, Peg y Cole, Michael (1991). *La zona de construcción de conocimiento*, Madrid: Morata.
- Nückles, Mathias; Schwonke, Rolf; Berthold, Kirsten y Renkl, Alexander (2004). "The use of public learning diaries in blended learning", *Journal of Educational Media*, vol. 29, núm. 1, pp. 49-66. <https://doi.org/10.1080/1358165042000186271>
- Nückles, Mathias; Hübner, Sandra y Renkl, Alexander (2009). "Enhancing self-regulated learning by writing learning protocols", *Learning and Instruction*, vol. 19, núm. 3, pp. 259-271. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475208000558>

- Nückles, Mathias; Roelle, Julian; Glogger-Frey, Inga; Waldeyer, Julia y Renkl, Alexander (2020). "The self-regulation-view in writing-to-learn: Using journal writing to optimize cognitive load in self-regulated learning", *Educational Psychology Review*, vol. 32, pp. 1089-1126. <http://doi.org/10.1007/s10648-020-09541-1>
- Rinaudo, María Cristina y Donolo, Danilo (2010). "Estudios de diseño. Una perspectiva prometedora en la investigación educativa", *Revista de Educación a Distancia*, núm. 22. Disponible en: <https://revistas.um.es/red/article/view/111631>
- Ruiz, Maite (2009). *Evaluación de la lengua escrita y dependencia de lo literal*, Barcelona: Graó.
- Scardamalia, Marlene y Bereiter, Carl (1992). "Dos modelos explicativos de la composición escrita", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 15, núm. 58, pp. 43-64.
- Schmidt, Kristin; Maier, Julia y Nückles, Mathias (2012). "Writing about the personal utility of learning contents in a learning journal improves learning motivation and comprehension", *Education Research International*, vol. 2012, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1155/2012/319463>
- Tynjälä, Päivi (1998). "Writing as a tool for constructive learning: students' learning experiences during an experiment", *Higher Education*, vol. 36, pp. 209-230. <https://doi.org/10.1023/A:1003260402036>
- Tynjälä, Päivi (2001). "Writing as a learning tool", ponencia presentada en el 82th Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED451521.pdf>.
- Vygotsky, Lev (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.

Artículo recibido: 6 de junio de 2022

Dictaminado: 23 de enero de 2023

Segunda versión: 9 de febrero de 2023

Aceptado: 13 de febrero de 2023

COVID-19 Y SALUD MENTAL DOCENTE

Diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a)

VANESSA ORREGO

Resumen:

Aunque ha aumentado la investigación sobre la salud mental durante la pandemia de COVID-19, hay menos evidencia sobre docentes, mujeres y personas cuidadoras, a pesar de su mayor vulnerabilidad. El objetivo de esta investigación fue examinar las diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a) en la salud mental de las y los docentes chilenos después de cinco meses de cierre de las escuelas. Para este fin, se aplicó un cuestionario en línea entre el 9 de julio y el 6 de agosto de 2020, que incluyó el Cuestionario de Salud General de Goldberg de 12 ítems. Los resultados muestran que el 43.6% obtuvo más de 7 puntos y el valor subió en mujeres y cuidadoras(es). En las conclusiones, junto a las causas, se indican los recursos que tienen las y los docentes para enfrentar las demandas. Se recomienda que las acciones preventivas, de tratamiento y paliativas visualicen la salud mental como un problema que afecta desigualmente a docentes mujeres y cuidadoras(es).

Abstract:

Although research on mental health increased during the COVID-19 pandemic, less evidence exists on teachers, women, and caregivers, in spite of their higher vulnerability. The objective of this study is to examine the differences in terms of gender and caregivers' roles in the mental health of Chilean teachers following five months of closed schools. To reach this goal, an online questionnaire was employed from July 9 to August 6, 2020; Goldberg's 12-item General Health Questionnaire was included. The results show that 43.6% of the respondents obtained more than seven points, with a higher number among women and caregivers. One of the causes provided in the conclusions points to teachers' resources for addressing demands. The recommendation is that preventive actions, treatment, and palliative efforts should view mental health as a problem that unequally affects teachers who are caregivers and female.

Palabras clave: salud mental; personal docente; género; cuidadoras(es); COVID-19.

Keywords: mental health; teachers; gender; caregivers; COVID-19.

Vanessa Orrego: investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, Chile. CE: vanessa.orrego.tapia@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0002-0977-2280>

Introducción

La pandemia por COVID-19 ha tenido un efecto significativo y sin precedentes en la sociedad en Chile y el mundo, incluyendo una transformación masiva y sustancial de la educación, la cual súbitamente transitó hacia la modalidad a distancia y, posteriormente, cuando las condiciones sanitarias mejoraron, hacia la educación híbrida que combina elementos presenciales y remotos.

En este proceso poco a poco se ha comenzado a entender que la pandemia por COVID-19 no solo ha impactado la salud física de quienes se han contagiado, sino también la salud mental de toda la población (Buitrago, Ciurana, Fernández y Tizón, 2021; Javakhishvili, Ardino, Bragesjö, Kazlauskas *et al.*, 2020; Ramírez, Castro, Lerma, Yela *et al.*, 2020; Santiago, Scorsolini y Barcellos, 2020). Como bien explican Cervantes (2021) y Quezada (2020), la pandemia ha representado una amenaza ambigua para la integridad de las personas, al inicio se sabía muy poco sobre lo que sucedería con nuestra salud y la de nuestros seres queridos, si las medidas para controlar la propagación serían efectivas o cuándo se lograría volver a una suerte de nueva normalidad, incluso en el largo plazo. Así, el brote pandémico produjo emociones y sentimientos persistentes de miedo, soledad, preocupación, frustración, irritabilidad, impotencia, confusión o desesperanza que, sumados a la complejidad y extensión de las medidas de aislamiento y distanciamiento físico, son una invitación a múltiples alteraciones biopsicosociales que van desde síntomas aislados y puntuales hasta trastornos mentales con alto deterioro a la funcionalidad, tal como lo señalan, entre otros, Brooks, Webster, Smith, Woodland *et al.* (2020), Buitrago *et al.* (2021), Javakhishvili *et al.* (2020) y Ramírez *et al.* (2020).

En este contexto, no extrañan los resultados informados por trabajos como el de Wang, Pan, Wan, Tan *et al.* (2020), quienes encontraron que el 53.8% de las personas en China sufrió de impacto psicológico a partir de la pandemia, 28.8% de ansiedad y 16.5% de síntomas depresivos, en los tres casos, de forma moderada a severa. Por otra parte, Marquina (2020) reportó altos niveles de estrés en el 60.4% de la población general encuestada en Perú; mientras que Lian, Ren, Cao, Hu *et al.* (2020) señalaron una prevalencia de estrés postraumático del 14.4% en los jóvenes en China. Pero tal vez dos de las investigaciones más interesantes acerca de esta temática sean las de Krishnamoorthy, Nagarajana, Kumar Sayaa y Menon (2020) y la de Pierce, Hope, Ford, Hatch *et al.* (2020).

El primer estudio de esos estudios, al inicio del brote pandémico, revisó 50 artículos publicados en revistas indexadas buscando sistematizar las investigaciones realizadas con población general, profesionales de la salud y pacientes de COVID-19 sobre salud mental. La mayoría de los trabajos examinados se organizaron en China y la alta prevalencia de problemas psiquiátricos son evidentes: en promedio, la dificultad para conciliar el sueño afectaba al 40% de las personas encuestadas, el estrés al 34% y la depresión y la ansiedad al 26%, cada una. Aunque la mayoría de los estudios aplicaron una encuesta en línea y los síntomas fueron autorreportados, el grupo de investigación explicó que las tendencias encontradas eran similares a los resultados detallados en epidemias anteriores y aumentaban al incrementarse la duración de las cuarentenas (Krishnamoorthy *et al.*, 2020). Una conclusión a la que también llegaron Wang *et al.* (2020), quienes manifestaron que el confinamiento y el temor al contagio podían explicar, al menos, una parte de los síntomas autorreportados por la población, ya que el 84.7% de las personas encuestadas permanecía entre 20-24 horas en sus hogares y 75.2% estaba preocupado por la posibilidad de que un miembro de su familia pudiera contagiarse.

El segundo estudio referido reportó un aumento importante de los problemas de salud mental en casi 10 puntos porcentuales desde el inicio del brote. La investigación formó parte del UK Household Longitudinal Study (UKHLS) del Economic and Social Research Council, que encuesta, desde 2009, una vez al año a aproximadamente 100 mil personas. Así, a través del Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de 12 ítems, las y los académicos reportaron una prevalencia de 18.9% entre 2018-2019 y de 27.3% en abril de 2020 (Pierce *et al.*, 2020).

Aunque incipiente, la investigación sobre la salud mental de las y los docentes ha reiterado con fuerza estas tendencias marcando no solo, tal como la población general, el efecto concreto de la COVID-19, sino también la especial vulnerabilidad que tiene la profesión docente como primera línea educativa. Como bien explican Reimers y Schleicher (2020), la relevancia del profesorado en este periodo aumenta de manera significativa cuando el poder estructurante del tiempo y lugar proporcionado por las escuelas se disuelve a través de la educación remota y/o híbrida. En este proceso, además, sus responsabilidades se han incrementado combinando las demandas académicas, las asociadas con el bienestar social, emocional, sanitario y alimentario de sus estudiantes y de las y los apoderados (Baker, Peele, Da-

niels, Saybe *et al.*, 2021; Unesco-Cepal, 2020; Elige Educar, 2020; Reimers y Schleicher, 2020) en un escenario ya tensionado de bajas remuneraciones, insuficiente tiempo no lectivo, escaso trabajo colaborativo y desvalorización social (Santiago, Scorsolini y Barcellos, 2020). Lamentablemente, existe un importante desbalance entre dichas demandas y los recursos de los que disponen las y los docentes para enfrentarlas, lo que se traduce rápidamente en sobrecarga laboral, conflicto de roles, problemas de salud mental como estrés y ansiedad (Hidalgo, Hermosa y Paz, 2021; Kim, Oxley y Asbury 2021) y, eventualmente, dificultades consistentes para enseñar (Baker *et al.*, 2021).

Entre los estudios que han aportado evidencia sobre la vulnerabilidad de la profesión docente durante este periodo destaca, entre otros, el de Aperribai, Cortabarria, Aguirre, Verche *et al.* (2020), pues revela que el 22.0% de las y los docentes españoles autorreportaron problemas de salud mental en el Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de 12 ítems, un valor que aumenta al incrementarse el número de horas extra y disminuye con el tiempo dedicado a la actividad física, una medida de autocuidado que, junto al apoyo social, la conformación de rutinas y las actividades recreativas y de ocio, pueden constituirse en factores protectores de la salud mental, como lo explican Hidalgo, Hermosa y Paz (2021) y Kim, Oxley y Asbury (2021). Al discutir sobre el estrés entre las y los docentes son interesantes los datos reportados por Jakubowski y Sitko-Dominik (2021) y Oducado, Rabacal, Moralista y Tamdang (2021): en el primer estudio se encontró una prevalencia del 45.5% durante la primera ola y 47.1% en el transcurso de la segunda ola en Polonia; el segundo habla de 60.1% entre las y los docentes de Filipinas y, aunque no hay diferencias por presencia de COVID-19, las y los autores hallaron una correlación positiva entre contraer la enfermedad y el estrés asociado.

La publicación de la Universidad del Desarrollo (UDD), Fundación Liderazgo Chile y Universidad Andrés Bello (UNAB) (UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB, 2020) suma evidencia en relación con el burnout que sufren uno de cada dos docentes: aunque las y los autores reportan un alto sentido del trabajo docente y el apoyo social, el 55% de las personas encuestadas indicó sentirse frecuente o muy frecuentemente “desgastado emocional” y 54% afirmó estar saturado por su trabajo. Además, es importante mencionar a Fernández (2020), cuyos resultados en España muestran que, a pesar de la alta autoeficacia profesional que sienten las personas encuestadas, el 56.5% sufre de burnout, 31.4% ansiedad y 22.2% sintoma-

tología depresiva. En relación con el burnout, el 44.4% reportó cansancio o fatiga a la hora de ir a trabajar e, incluso, 16.7% tuvo sentimientos de indiferencia hacia su puesto de trabajo. La gravedad de la segunda ola y el aumento de trabajo explicarían, según las mismas personas encuestadas, las altas prevalencias. Una conclusión a la que también llegan Lizana y Vega-Fernández (2021) en Chile, quienes no solo retratan la vulnerabilidad del profesorado sino también la causa asociada a la alta carga laboral que implica la educación remota al indicar que el 78.7% de las personas encuestadas trabaja más durante la pandemia, a pesar de mantener la misma situación contractual. El teletrabajo obliga a las y los docentes a estar hiperconectados, concluyen Cervantes (2021), Elige Educar (2020), Penna, Sánchez y Mateos (2020) y Santiago, Scorsolini y Barcellos (2020); así, no extraña que su jornada laboral se extienda a fin de tener más tiempo para atender las diversas demandas del alumnado e integrarse y adaptarse a la transformación educativa. Dichos estudios también hacen hincapié en los escasos apoyos institucionales que tienen las y los docentes, las dificultades ergonómicas que deben enfrentar al trabajar desde sus hogares en virtud de un mobiliario inadecuado y espacios de trabajo incómodos, así como su preocupación por conservar el empleo y los salarios, una última inquietud que afectaría más al personal contratado provisoriamente.

Junto al personal de salud, las y los niños y adolescentes, las personas más jóvenes, con enfermedades crónicas y aquellas más vulnerables socioeconómicamente, las mujeres y las personas cuidadoras tienden a emerger como los grupos más vulnerables a los problemas de salud mental durante la crisis sanitaria (Buitrago *et al.*, 2021; Elige Educar, 2020; Fernández, 2020; Hidalgo, Hermosa y Paz, 2021; Jakubowski y Sitko-Dominik, 2021; Marquina, 2020; Oducado *et al.*, 2021; Pierce *et al.*, 2020; Wang *et al.*, 2020). Sin embargo, pocas investigaciones discuten en profundidad sobre la salud mental de las educadoras y profesoras que trabajan en el sistema escolar, a pesar de la alta feminización de la profesión docente y, como explican Jakubowski y Sitko-Dominik (2021) y Penna, Sánchez y Mateos (2020), la doble responsabilidad que suele caer en las docentes como principales responsables de las tareas domésticas y de cuidado. Por el contrario, aunque es común reportar el sexo en la caracterización de la muestra, los estudios no suelen desagregar sus resultados por esa u otra variable. La desigualdad de cuidados es aún mucho más persistente, pues, muchas veces, ni siquiera es consultada en las investigaciones. Según enfatizan Castellanos, Mateos y Chilet Rosellef

(2020), el olvido de las desigualdades estructurales que generan diferentes situaciones de vulnerabilidad sería común en los estudios académicos que han examinado el impacto de las crisis sanitarias en la población, así como en las medidas adoptadas por los Estados para hacerles frente.

En Chile, dos investigaciones rompen esta tendencia y discuten en profundidad sobre las diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a) en la salud mental de las docentes. La primera, organizada por Educar Chile y Circular HR (2020), explora el impacto de la educación remota sobre el bienestar, específicamente a través del *engagement* y el agotamiento laboral, en una muestra de 2,657 docentes. Al hablar sobre el agotamiento, como resultado del desbalance entre demandas y recursos, los resultados enfatizan que el 57% de las personas encuestadas sufre de fatiga crónica y hay una clara diferencia entre mujeres y hombres con y sin hijos en el hogar: cuando hay uno o más, el 58% de las mujeres reporta fatiga crónica *versus* el 45% de los hombres; y cuando no hay, los valores pasan al 62% y 47%, respectivamente. Con estos resultados, la investigación hipotetiza que la mayor vulnerabilidad de las docentes mujeres se debe no solo a los estereotipos sobre su responsabilidad en las tareas de crianza y cuidado, sino también por las tareas domésticas.

La segunda publicación (Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile, 2021) busca identificar las principales dificultades y repercusiones de la pandemia en la vida de las y los docentes, incluyendo su bienestar y agobio distinguiendo sus resultados por sexo y presencia o no de hijos en el hogar. En el estudio participaron 13,363 docentes y los resultados reiteran la evidencia encontrada previamente sobre el impacto del brote pandémico en su bienestar docente, excepto por la autoestima profesional. Así, por ejemplo, en una escala de 1 a 10, las y los docentes promediaron 8.83 en debilitamiento de la vida personal, 8.08 en problemas físicos derivados del teletrabajo y 7.89 en crisis afectivo-emocionales, señalando las mujeres mayores valores en cada ítem que los hombres (8.89, 8.23 y 8.02 *versus* 8.61, 7.57 y 7.42, respectivamente). Consecuentemente, entre las mujeres, el 35.3% declaró el máximo nivel de crisis afectivo-emocional que incluye angustia, pánico, ansiedad, depresión, estrés o fibromialgia. Al discutir específicamente sobre la vida familiar, en una escala de 1 a 10, las personas encuestadas promediaron 8.29 en culpa por abandono de las tareas de cuidado, 8.03 en culpa por el abandono de las tareas domésticas y 7.97 en dificultades para compatibilizar familia y

trabajo. En este último punto, la investigación reporta 8.5 horas diarias de trabajos no remunerados, entre los cuales se cuenta el doméstico y de cuidados. Nuevamente, las docentes son quienes señalan valores más altos que los docentes en cada uno de esos ítems (8.46, 8.20 y 8.42 *versus* 7.70, 7.41 y 7.97). Al discutir en torno a la presencia o no de hijas(os) en el hogar, la evidencia también tiende a desfavorecer a quienes sí los tienen. Por ejemplo, los problemas para compatibilizar familia-trabajo alcanzan un promedio de 8.48 para quienes tienen hijas(os) y 8.01 para quienes no los tienen. Entre las mujeres con una(o) o más, el 55.3% señala, además, que solo dedica dos horas o menos al acompañamiento de su familia.

Buscando contrarrestar esta tendencia y aportar evidencia a este debate pendiente, la presente investigación tuvo por objetivo examinar las diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a) en la salud mental del personal docente de Chile después de cinco meses de cierre de los establecimientos educativos, una de las medidas fijadas en el país para contener la propagación de la pandemia por COVID-19 en 2020.

Método

El estudio es cuantitativo, de naturaleza descriptiva, y su población son todas y todos los docentes y directivos que trabajaban en el sistema escolar en Chile durante 2020. La selección de la muestra fue no probabilística.

Participantes

La muestra consideró a 4,109 docentes, incluyendo a 78.2% mujeres y 21.8% hombres, entre quienes 66.2% cuidaban de una o más hijas(os) menores de edad y/o una persona adulta con necesidad, enfermedad o discapacidad. En relación con la dependencia administrativa, el 43.8% trabajaba en establecimientos educativos públicos, 42.0% en privados con financiamiento estatal y 14.1% en privados sin financiamiento estatal. Respecto del nivel educativo principal donde impartían clases, 12.9% trabajaba en la educación inicial, 54.2% en primaria y 32.9% en secundaria.

Instrumento

Se aplicó una encuesta en línea con dos dimensiones: condiciones laborales y de enseñanza, por un lado, y salud general y mental, por el otro. En este artículo se presentan los resultados de la segunda dimensión, la cual, además del Cuestionario de Salud General de Goldberg en su versión de

12 ítems (GHQ-12 por sus siglas en inglés), incluyó cuatro preguntas de selección múltiple: ¿cómo ha tratado de resolver estos síntomas?, ¿qué área se ha visto más afectada por sus problemas?, ¿ha hablado con alguien acerca de esos síntomas? y ¿cuáles son los tres factores más importantes que cree que explican sus síntomas?

El GHQ-12 es un instrumento de tamizaje autoaplicado para evaluar el bienestar psicológico y detectar problemas en la salud mental preguntando a las personas encuestadas si han experimentado un síntoma o conducta durante el último mes. Basado en la experiencia clínica del grupo de trabajo de Goldberg, el cuestionario consulta sobre el estado del ánimo, la autovaloración de las metas o propósitos de vida o la capacidad de disfrutar diversas actividades, entre otros. La literatura especializada no ha llegado a consenso aún sobre su estructura factorial, hay estudios que reportan un solo factor y otros que presentan un modelo de tres factores, considerando ansiedad/depresión, disfunción social y pérdida de confianza. La última revisión de este punto, realizada por Rivas y Sánchez-López (2014) en Chile, levanta evidencia sobre el modelo de tres factores, donde el primero explicaría el 39.56% de la varianza.

En Chile, el GHQ-12 es utilizado en personas mayores de 15 años y, en el sistema de salud público, las respuestas se usan bajo correspondencia de una escala Likert de 4 puntos que, posteriormente, se recodifican dicotómicamente adquiriendo cero puntos las opciones de “mucho menos de lo habitual” y “menos de lo habitual” y uno las de “igual que lo habitual” y “más que lo habitual”, excepto en los ítems 2, 5, 6, 9, 10 y 11, que están escritos de forma inversa. De esa forma, siguiendo las indicaciones del Ministerio de Salud en Chile (Ministerio de Salud, 2013), las 12 preguntas contenidas se interpretan en una escala que va entre los 0-12 puntos, en donde se define como “ausencia de psicopatología” los valores menores o iguales a 4 puntos; “sospecha de psicopatología subumbral” entre los 5-6 puntos e “indicativo de presencia de psicopatología” a aquellos igual o sobre los 7 puntos.

Los primeros en validar el instrumento en Chile fueron Araya, Wynn y Lewis (1992) para su uso en atención primaria. Sin embargo, son Rivas y Sánchez-López (2014) las últimas investigadoras en revisar sus propiedades psicométricas, indicando un alfa de Cronbach de 0.86 en población de género femenino entre los 18 y 72 años.

Para participar del estudio, las personas encuestadas debían aceptar un consentimiento informado disponible en línea. El consentimiento infor-

mó sobre la confidencialidad, voluntariedad y uso exclusivo de los datos recabados para la investigación por parte de la institución responsable y la difusión agrupada de la información, es decir, sin individualizar en ningún caso los resultados y divulgarlos solo como grupo.

Técnica de análisis de datos

A través del programa SPSS versión 25, el análisis usó frecuencias sobre las distintas preguntas, así como en las aperturas por sexo y rol de cuidadora o cuidador. Además, se empleó la prueba chi-cuadrado, como análisis no paramétrico, para conocer si las relaciones entre las variables descritas respecto al sexo y el rol de cuidador(a) eran o no estadísticamente significativas.

Procedimiento

En junio de 2020 comenzó la planificación de esta investigación, la cual conforma la segunda entrega de una línea investigativa más amplia definida por la institución responsable –Elige Educar, perteneciente al Centro de Políticas Públicas de la Universidad Católica– que buscaba conocer cómo las y los docentes y directivos estaban enfrentando la pandemia por COVID-19 en Chile. La primera dimensión del instrumento daba seguimiento directo a la primera entrega, replicando muchas de sus preguntas; mientras la segunda debía constituirse como una primera aproximación a la problemática emergente de salud mental docente, la cual adquiriría mayor notoriedad tras cinco meses de confinamiento y educación remota en el país. En este marco, se decidió emplear un cuestionario validado y empleado en el sistema de salud público chileno, pero complementándolo con preguntas de selección múltiple que permitieran conocer mejor las razones y reacciones del profesorado a los síntomas señalados en el GHQ-12. Tras la selección de las preguntas adicionales, se subió el instrumento a la plataforma SurveyMonkey y se envió una invitación formal a participar a una base de contactos interna de la institución responsable del estudio. Esta base cubría aproximadamente al 50% de las y los docentes y directivos que trabajaban en el sistema escolar en Chile durante el 2020. La encuesta estuvo activa entre el 9 de julio y el 6 de agosto de 2020 y, tras la primera invitación, se enviaron dos recordatorios a la segunda y tercera semana de seguimiento. Tras el proceso de cierre de la encuesta y antes de comenzar con los análisis, en la base de datos del estudio se dejaron únicamente a las personas encuestadas que habían respondido todas las preguntas.

Resultados

Los resultados del GHQ-12 evidenciaron la vulnerabilidad de la profesión docente a los problemas de salud mental, pues, como se observa en la tabla 1, 68.8% de las personas encuestadas obtuvo más de 5 puntos en el instrumento, incluyendo 25.2% en la categoría que el Ministerio de Salud en Chile califica como de sospecha psicopatología subumbral y 43.6% en la categoría de indicativo de presencia de psicopatología. En esta última categoría, hay diferencias estadísticamente significativas que perjudican a las profesoras respecto de los profesores (45.3% y 37.7%; χ^2 , 2, $N = 4,098$, $p < 0.001$), así como a las personas cuidadoras con relación a quienes no cumplen ese rol (45.2% y 40.4%; χ^2 , 2, $N = 4,109$; $p = 0.012$).

TABLA 1

Resultados generales del GHQ-12

Categoría	Total		Mujer		Hombre		Cuidador(a)		No cuidador(a)	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Ausencia de psicopatología	1 282	31.2	1 221	29.8	1 475	36.0	1 233	30.0	1 372	33.4
Sospecha de psicopatología subumbral	1 035	25.2	1 020	24.9	1 082	26.4	1 029	24.8	1 077	26.2
Indicativo de presencia de psicopatología	1 792	43.6	1 856	45.3 (*)	1 541	37.7 (*)	1 857	45.2 (*)	1 660	40.4 (*)

Notas: total de personas encuestadas: 4,098 en relación con el sexo y 4,109 respecto del rol de cuidado. (*) indica los ítems con diferencias estadísticamente significativas al 0.05.

Fuente: elaboración propia.

El detalle de las preguntas del instrumento (tabla 2), traduce estos problemas de salud en las personas encuestadas en un sentimiento constante de agobio o tensión (86.9%), dificultades para conciliar el sueño (83.0%), disminución de la capacidad de disfrutar actividades cotidianas (72,4%), menor felicidad y depresión (67.0%) y problemas de concentración (62.2%). Al observar las diferencias por sexo, las docentes autorreportan

más dificultades que los docentes en cada uno de estos ítems, pero tal vez el más interesante sea la dificultad para “concentrarse en lo que hace”, pues aquí la diferencia de resultados entre ambos es de 11.5%: mientras el 64.7% de las mujeres indica que puede concentrarse menos o mucho menos que lo habitual, el 53.3% de los hombres marca la misma respuesta.

TABLA 2
GHQ-12, según sexo

Reactivo	Respuesta	Mujer		Hombre		Gl.	Sig.
		N	%	N	%		
¿Ha podido concentrarse bien en lo que hace? (*)	Igual/+	1 446	35.3	1 918	46.8	1	< 0.001
	-/mucho -	2 651	64.7	2 184	53.3		
¿Sus preocupaciones le hacen perder mucho sueño? (*)	Igual/+	3 471	84.7	3 139	76.6	1	< 0.001
	-/mucho -	627	15.3	959	23.4		
¿Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida?	Igual/+	3 397	82.9	3 393	82.8	1	0.960
	-/mucho -	701	17.1	705	17.2		
¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones? (*)	Igual/+	3 061	74.7	3 242	79.1	1	0.007
	-/mucho -	1 0369	25.3	856	20.9		
¿Se ha sentido constantemente agobiado o en tensión? (*)	Igual/+	3 610	88.1	3 393	82.8	1	< 0.001
	-/mucho -	488	11.9	705	17.2		
¿Ha sentido que no puede superar sus dificultades?	Igual/+	2 172	53.0	2 115	51.6	1	0.496
	-/mucho -	1 926	47.0	1 983	48.4		
¿Ha sido capaz de disfrutar sus actividades normales cada día? (*)	Igual/+	1 061	25.9	1 381	33.7	1	< 0.001
	-/mucho -	3 037	74.1	2 717	66.3		
¿Ha sido capaz de hacer frente a sus problemas? (*)	Igual/+	3 024	73.8	3 250	79.3	1	< 0.001
	-/mucho -	1 078	26.2	848	20.7		
¿Se ha sentido poco feliz y deprimido? (*)	Igual/+	2 803	68.4	2 528	61.7	1	< 0.001
	-/mucho -	1 295	31.6	1 570	38.3		
¿Ha perdido confianza en sí mismo?	Igual/+	1 647	40.2	1 578	38.5	1	0.375
	-/mucho -	2 451	59.8	2 520	61.5		

(CONTINÚA)

TABLA 2 / CONTINUACIÓN

Reactivo	Respuesta	Mujer		Hombre		Gl.	Sig.
		N	%	N	%		
¿Ha sentido que usted es una persona que no vale nada?	Igual/+	750	18.3	779	19.0	1	0.661
	-/mucho -	3 348	81.7	3 319	81.0		
¿Se siente razonablemente feliz considerando todas las circunstancias? (*)	Igual/+	2 131	52.0	2 266	55.3	1	0.082
	-/mucho	1 967	48.0	1 832	44.7		

Notas: total de personas encuestadas: 4.098.

Nivel de significación: 0.05.

(*) indica los ítems con diferencias estadísticamente significativas al 0.05.

Gl.: grados de libertad; Sig.: significancia.

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 3, las y los docentes que señalan ser cuidadoras(es) también se encuentran en desventaja contra quienes no lo son y el ítem donde esta diferencia es más amplia corresponde nuevamente a la dificultad para concentrarse: mientras el 64.7% de las personas cuidadoras reportan que se pueden concentrar menos o mucho menos hoy, el valor alcanza el 57.1% entre quienes no tienen este rol.

Junto con estas dificultades, el GHQ-12 también indica buenas noticias que pueden traducirse en los recursos con los que cuentan hoy en día las y los docentes. Por un lado, está lo que podría vincularse con el sentido social de la profesión: el 82.9% de las personas encuestadas señala sentir igual o más de lo habitual que “está jugando un papel útil en la vida” y el 81.5% indica sentirse menos o mucho menos de lo habitual que “es una persona que no vale nada”. Por el otro lado, está la autoeficacia profesional como la capacidad de hacer frente a las circunstancias actuales y confianza: 75.7% de las personas encuestadas indica sentirse igual o más que lo habitual “capaz de tomar decisiones”, 75.0% responde lo mismo respecto de ser “capaz de hacer frente a sus problemas” y 60.1% señala sentir menos o mucho menos que antes la pérdida de confianza en sí misma(o). En relación con el sexo y el rol de cuidador(a), la única diferencia estadísticamente significativa en este grupo de ítems está en la capacidad de tomar decisiones, la cual aparece más señalada por los profesores que las profesoras (79.1% *versus* 74.7%).

TABLA 3
GHQ-12, según rol de cuidador(a)

Reactivo	Respuesta	Cuidador(a)		N	%	GL	Sig.
		N	%				
¿Ha podido concentrarse en lo que hace? (*)	Igual/+	1 450	35.3	1 763	42.9	1	< 0.001
	-/mucho -	2 659	64.7	2 346	57.1		
¿Sus preocupaciones le hacen perder mucho sueño? (*)	Igual/+	3 472	84.5	3 287	80.0	1	< 0.001
	-/mucho -	637	15.5	822	20.0		
¿Ha sentido que está jugando un papel útil en la vida?	Igual/+	3 431	83.5	3 361	81.8	1	0.175
	-/mucho -	678	16.5	748	18.2		
¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?	Igual/+	3 090	75.2	3 152	76.7	1	0.282
	-/mucho -	1 019	24.8	957	23.3		
¿Se ha sentido constantemente agobiado o en tensión? (*)	Igual/+	3 456	84.1	3 636	88.5	1	< 0.001
	-/mucho -	653	15.9	473	11.5		
¿Ha sentido que no puede superar sus dificultades?	Igual/+	2 202	53.6	2 091	50.9	1	0.106
	-/mucho -	1 907	46.4	2 018	49.1		
¿Ha sido capaz de disfrutar sus actividades normales cada día? (*)	Igual/+	1 085	26.4	1 233	30.0	1	0.015
	-/mucho -	3 024	73.6	2 876	70.0		
¿Ha sido capaz de hacer frente a sus problemas? (*)	Igual/+	3 037	73.9	3 168	77.1	1	0.030
	-/mucho -	1 072	26.1	941	22.9		
¿Se ha sentido poco feliz y deprimido? (*)	Igual/+	2 802	68.2	2 654	64.6	1	0.019
	-/mucho -	1 307	31.8	1 455	35.4		
¿Ha perdido confianza en sí mismo?	Igual/+	1 660	40.4	1 603	39.0	1	0.439
	-/mucho -	2 449	59.6	2 506	61.0		
¿Ha sentido que usted es una persona que no vale nada?	Igual/+	793	19.3	699	17.0	1	0.082
	-/mucho -	3 316	80.7	3 410	83.0		
¿Se siente razonablemente feliz considerando las circunstancias?	Igual/+	2 153	52.4	2 186	53.2	1	0.612
	-/mucho -	1 956	47.6	1 923	46.8		

Notas: total de personas encuestadas: 4.109.

Nivel de significación: 0.05.

(*) indica los ítems con diferencias estadísticamente significativas al 0.05.

Gl.: grados de libertad; Sig.: significancia.

Fuente: elaboración propia.

Al consultarles sobre cómo han tratado de resolver sus problemas, lo primero que destaca es que la mayoría de las personas encuestadas ha buscado una solución, especialmente a través del ejercicio físico (40.2%) y la meditación (28.7%). En tercera posición aparecen los medicamentos prescritos (15.5%); en cuarta, la automedicación (11.9%); en quinta, la terapia (6.6%) y, finalmente, el uso de alcohol y/o drogas (3.7%). Al observar las diferencias por sexo, las docentes aparecen predominantemente entre las personas que meditan (29.8% *versus* 24.9%; χ^2 , 1, N = 4,098; p = 0.004), usan medicamentos prescritos (16.5% *versus* 12.0%; χ^2 , 1, N = 4,098; p = 0.001) y no prescritos (12.5% *versus* 9.5%; χ^2 , 1, N = 4,098; p = 0.014) y asisten a terapia (7.1% *versus* 4.5%; χ^2 , 1, N = 4,098; p = 0.004) que los docentes; en cambio, ellos tienden a hacer más ejercicio (45.6% *versus* 38.7%; χ^2 , 1, N = 4,098; p < 0,001) y consumir más alcohol y/o drogas (6.0% *versus* 3.1%; χ^2 , 1, N = 4,098; p < 0,001) que las mujeres. En cambio, entre las y los cuidadores y no cuidadores, la única diferencia se observa en los ítems de ejercicio físico y meditación, los cuales tienden a ser usados como medidas paliativas más por quienes no son cuidadores(as) (45.2% y 31.3% *versus* 37.6% y 27.4%, respectivamente; χ^2 , 1, N = 4,109; p < 0.001 y χ^2 , 1, N = 4,109; p = 0.011, respectivamente).

Aunque 1 de cada 3 docentes señaló que ningún área se había visto afectada por sus síntomas autorreportados en el Cuestionario de Salud General de Goldberg, el 42.1% sí informó de repercusiones en sus relaciones personales, 11.9% en su desempeño laboral y 4.9% en sus relaciones con sus colegas y superiores. Aquí, las diferencias por sexo y rol de cuidador(a) tienen una tendencia clara: las relaciones personales son el área que más afecta tanto a las y los docentes (43.9% *versus* 35.5%; χ^2 , 4, N = 4,098, p < 0.001) como a las y los cuidadores en relación con quienes no lo son (45.9% *versus* 34.8%; χ^2 , 4, N = 4,109, p < 0.001). En cambio, los hombres aparecen más afectados en su desempeño laboral (16.0% *versus* 10.8%; χ^2 , 4, N = 4,098, p < 0.001) y relaciones con colegas y superiores (8.5% *versus* 3.8%; χ^2 , 4, N = 4,098, p < 0.001) que las mujeres.

Al consultarles si han podido hablar con alguien acerca de sus síntomas, aparecen otras buenas noticias, pues la mayoría de las personas encuestadas declaró haberlo hecho, incluyendo 44.0% de quienes indicaron haber hablado con alguien externo a su colegio, 35.0% con sus colegas y 11.2% con sus jefaturas. En relación con el sexo, las docentes fueron quienes más lo han hecho, especialmente al referirse a las personas externas (45.6%

versus 38.5%; χ^2 , 1, N = 4,098, $p < 0.001$) y colegas (37.7% *versus* 25.5%; χ^2 , 1, N = 4,098, $p < 0.001$), que los docentes. Entre cuidadoras(as) y no cuidadoras(es) no hay diferencias estadísticamente significativas en esta pregunta.

Finalmente, está la pregunta sobre qué factores creen las personas encuestadas que explicaban sus síntomas. En este punto, es interesante notar que las principales razones de los síntomas autorreportados están asociadas con las demandas del proceso de transformación educativa, probablemente como consecuencia de la escasez de tiempo para cumplirlas, incluyendo así el balance vida-trabajo (54.1%) y el exceso de trabajo (49.1%); pero también aparecen aquellas que son propias de la pandemia como es la preocupación por el contagio personal o de su familia de COVID-19 (47.0%). Siguiendo esta tendencia, secundariamente aparece el bienestar del estudiantado (26.6%) y la preocupación por la salud propia o la de una persona cercana (24.8%). En tercera posición aparecen las finanzas, considerando los problemas económicos (14.2%) y el temor a perder el empleo (10.0%). Por último, están los problemas con las comunidades educativas considerando a las y los colegas o jefaturas (6.5%) así como a las y los estudiantes y sus padres, madres o apoderadas(os) (6.4%).

Al observar las diferencias por sexo y rol de cuidador(a), hay una tendencia encontrada en las otras preguntas que se reiteran aquí: siguiendo la repercusión en las relaciones personales, las educadoras y profesoras son quienes más reportan sufrir de un desbalance entre su vida personal y el trabajo (57.1% *versus* 43.7%). Sin embargo, ellas también indicaron mayores problemas financieros (15.1% *versus* 10.9%) que los docentes. En cambio, los hombres aparecen más preocupados por el contagio por COVID-19 (52.0% *versus* 45.7%) y la salud de alguien cercano (30.9% *versus* 23.0%), así como mayor temor a perder su trabajo (13.2% *versus* 9.1%) (tabla 4).

Ambos resultados obtenidos por las docentes se replican entre las y los cuidadores respecto de quienes no lo son (58.1% *versus* 47.7% y 15.7% *versus* 13.4%, respectivamente). Al observar a quienes desempeñan o no este rol en los demás reactivos, se encuentran también diferencias en la preocupación por el bienestar del estudiantado (29.8% *versus* 25.1%) y problemas con las y los colegas o jefaturas (8.9% *versus* 5.8%) que perjudican en mayor medida a las y los docentes que reportan no ser cuidadores(as) (tabla 5).

TABLA 4

*¿Cuáles son los tres factores más importantes cree que explican sus síntomas?
Según sexo*

Reactivo	Mujer		Hombre		GI	Sig.
	N	%	N	%		
Balance entre mi vida personal y mi trabajo (*)	2 335	57.1	1 787	43.7	1	< 0.001
Preocupación por contagio mío o de mi familia (*)	1 869	45.7	2 126	52.0	1	< 0.001
Preocupación por mi salud o alguien cercano (*)	940	23.0	1 264	30.9	1	< 0.001
Problemas financieros (*)	617	15.1	446	10.9	1	< 0.001
Perder mi trabajo (*)	372	9.1	540	13.2	1	< 0.001

Notas: total de personas encuestadas: 4,098.

Nivel de significación: 0.05.

(*) indica los ítems con diferencias estadísticamente significativas al 0.05.

GI.: grados de libertad; Sig.: significancia.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 5

*¿Cuáles son los tres factores más importantes cree que explican sus síntomas?
Según rol de cuidador(a)*

Reactivo	Cuidador/a		No cuidador/a		GI	Sig.
	N	%	N	%		
Balance entre mi vida personal y mi trabajo (*)	2 387	58.1	1 960	47.7	1	< 0.001
Preocupación por el bienestar de las y los estudiantes (*)	1 031	25.1	1 224	29.8	1	0.002
Problemas financieros (*)	505	15.7	555	13.5	1	< 0.001
Problemas con colegas y jefaturas (*)	197	5.8	366	8.9	1	0.013

Notas: total de personas encuestadas: 4,109.

Nivel de significación: 0.05.

(*) Indica los ítems con diferencias estadísticamente significativas al 0.05.

GI.: grados de libertad; Sig.: significancia.

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

La presente investigación ha examinado, como señala su objetivo, las diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a) en torno al problema de la salud mental de las y los docentes chilenos después de cinco meses desde que los establecimientos educativos cerraron y se hizo el traspaso a la educación remota como una de las medidas fijadas por el Estado para contener la propagación de la COVID-19 en Chile. Así, a través de la aplicación y el análisis del GHQ-12, los resultados no solo han servido para destacar la vulnerabilidad de la profesión docente, incluso reportando valores más altos que los indicados por Aperribai *et al.* (2020) y Pierce *et al.* (2020) con el mismo instrumento y durante el primer año del brote pandémico, sino también la especial vulnerabilidad de las docentes y quienes ejercen el rol de cuidador(a) tal como lo han relevado en Chile los estudios de Educar Chile y Circular HR (2020) y Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile (2021).

El detalle de las preguntas del GHQ-12 muestra que los sentimientos de agobio o tensión, dificultades para dormir, menor disfrute de las actividades normales e infelicidad o depresión fueron los síntomas más comunes y críticos sobre los cuales hay que prestar especial atención, particularmente entre las docentes y quienes ejercen como personas cuidadoras, pues ambos grupos autorreportan mayor sintomatología en cada uno de los reactivos. Considerando la evidencia encontrada, entre otras investigaciones, por Educar Chile y Circular HR (2020) y Fernández (2020) sobre el agobio laboral, Jakubowski y Sitko-Dominik (2021), Oducado *et al.* (2021) respecto del estrés o Krishnamoorthy *et al.* (2020), y Wang *et al.* (2020) en relación con la depresión, no sería extraño que esta sintomatología se tradujese eventualmente en trastornos mentales con un alto deterioro de la funcionalidad para un grupo importante de personas encuestadas, sobre todo en ausencia de medidas preventivas, de tratamiento y paliativas.

La causa principal de estos síntomas no es noticia nueva: el desbalance entre la vida personal-trabajo y el exceso de trabajo han sido indicados también por Unesco-Cepal (2020), Elige Educar (2020), Fernández (2020), Lizana y Vega-Fernández (2021), Penna, Sánchez y Mateos (2020) y UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB (2020), incluso antes de la pandemia (Santiago, Scorsolini y Barcellos, 2020), pero probablemente se han incrementado por ella. Lo mismo puede decirse de la preocupación por

el contagio de COVID-19 hallada en otras investigaciones en este mismo periodo (Fernández, 2020; Oducado *et al.*, 2021; Wang *et al.*, 2020). Sin embargo, además de informar sobre las causas de la sintomatología descrita y las diferencias por sexo y rol de cuidador(a) –reiterando las tendencias encontradas en el país por Educar Chile y Circular HR (2020) y Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile (2021) y la vulnerabilidad sistematizada en otros trabajos como el de Buitrago *et al.* (2021)– los resultados reportados en esta investigación también permiten examinar los recursos con los que cuentan las y los docentes para enfrentar las demandas académicas, sociales, emocionales, sanitarias y alimentarias que requieren sus estudiantes y las y los apoderados en este nuevo contexto educativo.

En primer lugar destaca el sentido social de la profesión por medio de la percepción –por ejemplo, en 8 de cada 10 personas encuestadas– de que cumplen un papel útil. En segundo, está el sentido de autoeficacia profesional basado, entre otros, en la sensación de ser capaces de tomar decisiones o hacer frente a los problemas en 7 de cada 10 personas encuestadas. En tercer lugar están las medidas de autocuidado como el ejercicio físico, la meditación y los medicamentos prescritos a los que recurren, al menos, 4 de cada 10 docentes. Finalmente, es interesante mencionar la apertura de 9 de cada 10 personas encuestadas para hablar sobre sus problemas, sea con externos, colegas o jefaturas, pues ello les permite articular redes sociales que son clave para activar apoyos e implementar respuestas. Los estudios de Aperribai *et al.* (2020), Fernández (2020), Hidalgo, Hermosa y Paz (2021), Kim, Oxley y Asbury (2021) y la UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB (2020) han hallado evidencia similar en Chile, Ecuador, España e Inglaterra sobre esta temática, a pesar de enfatizar al mismo tiempo en la vulnerabilidad de la profesión a los problemas de salud mental durante la pandemia.

Ahora bien, es claro para estos autores(as) que los recursos, en tanto factores protectores, no son suficientes para enfrentar la transformación educativa y social asociada a la COVID-19. Por el contrario, urge, recuerdan Kim, Oxley y Asbury (2021), reducir al mismo tiempo las demandas, por ejemplo, diseñando iniciáticas de valoración social y profesional y mejorando las oportunidades de trabajo colaborativo. En términos de los recursos, Hidalgo, Hermosa y Paz (2021) señalan que es esencial expandirlos: facilitar instancias para la formación docente en educación remota, el

fortalecimiento de la educación emocional de la comunidad educativa y el diseño de políticas que garanticen el bienestar docente. Es más, considerando los resultados aquí detallados, es clave mejorar el equilibrio trabajo-vida, entre otros, aumentando el tiempo no lectivo e incentivando redes de trabajo donde las y los docentes puedan planificar, diseñar materiales o evaluar a sus estudiantes juntos. Así, se trata de articular no solo medidas de autocuidado personal, como lo ha hecho el Ministerio de Educación en Chile a través de una bitácora de autocuidado docente, sino también repensar –enfatan Cervantes (2021) y Santiago, Scorsolini y Barcellos (2020)– la salud docente como una problemática social y una política nacional que deben atender al profesorado, las comunidades educativas y los gobiernos comenzando en la formación inicial docente.

En esta mirada social sobre la salud mental docente hay que tener presente las diferencias en torno al sexo y el rol de cuidador(a), pues las demandas y la disponibilidad de recursos no es equitativa como se ha observado aquí: por citar un caso, las docentes y quienes cumplen rol de cuidador(a) reportan más dificultades para balancear su vida y trabajo e indican percibir menor eficacia profesional, aunque tienden a recurrir más a otras personas para hablar acerca de sus dificultades. Como bien explican Castellanos, Mateos y Chilet Rosellef (2020) es necesario incluir una perspectiva que reconozca los múltiples factores sociales, incluyendo los cuidados y la clase social o el ingreso, en las respuestas de los países frente a la crisis sanitaria por la COVID-19.

Por último, es necesario discutir acerca de las limitaciones de la presente investigación y las oportunidades de análisis futuros. Las limitaciones, tal como en los otros estudios revisados aquí, son metodológicas debido, principalmente, a la muestra no representativa y al instrumento aplicado de forma en línea, pues afectan la distribución normal de los resultados evaluados por medio de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Así, solo fue posible aplicar análisis no paramétricos a través de la prueba chi-cuadrado para comparar grupos. A pesar de lo anterior, el estudio ofrece evidencia relevante sobre las diferencias de sexo y rol de cuidador(a) en la salud mental docente en Chile incentivando a la investigación a seguir profundizando en esta temática a lo largo del periodo de pandemia y postpandemia por COVID-19, pues es importante seguir monitoreando la salud mental general de las poblaciones más vulnerables y, con base en esos resultados, desarrollar medidas locales y nacionales de tipo preventivo, de tratamiento

y paliativo para la sintomatología y los trastornos mentales emergentes en la población.

Referencias

- Aperribai, Leire; Cortabarría, Lorea; Aguirre, Triana; Verche, Emilio y Borges, África (2020). “Teacher’s physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic”, *Frontiers in Psychology*, vol. 11. Disponible en: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.577886/full> (consultado: 10 de septiembre de 2021).
- Araya, Ricardo; Wynn, Robert y Lewis, Glynn (1992). “Comparison of two self-administered psychiatric questionnaires (GHQ-12 and SRQ-20) in primary care in Chile”, *Social Psychiatry Epidemiology*, vol. 27, núm. 4, pp. 168-173. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1411744/> (consultado: 4 de febrero de 2023).
- Baker, Courtney; Peele, Haley; Daniels, Monica; Saybe, Megan; Whalen, Kathleen; Overstreet, Stacy y Trauma-Informed Schools Learning Collaborative the New Orleans (2021). “The experience of COVID-19 and its impact on teachers’ mental health, coping, and teaching”, *School Psychology Review*, vol. 50, núm. 4, pp. 491-504. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2372966X.2020.1855473> (consultado: 11 de septiembre de 2021).
- Brooks, Samantha; Webster, Rebecca; Smith, Louise; Woodland, Lisa; Wessely, Simon; Greenberg, Neil y Rubin, Gideon James (2020). “The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence”, *The Lancet*, vol. 395, pp. 912-20. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(20\)30460-8/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(20)30460-8/fulltext) (consultado: 25 de septiembre de 2021).
- Buitrago, Francisco; Ciurana, Ramón; Fernández, María del Carmen y Tizón, Jorge Luis (2021). “Repercusiones de la pandemia de la COVID-19 en la salud mental de la población general. Reflexiones y propuestas”, *Atención Primaria*, vol. 53, núm. 7, 102143. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656721001773?via%3Dihub> (consultado: 10 de septiembre de 2021).
- Castellanos, Esther; Mateos, José Tomás y Chilet Rosellef, Elisa (2020). “COVID-19 en clave de género”, *Gaceta Sanitaria*, vol. 34, núm. 5, pp. 419-421. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S021391112030090X?via%3Dihub> (consultado: 11 de septiembre de 2021).
- Cervantes, Evangelina (2021). “Implicaciones de la pandemia por COVID-19 en la salud docente. Revisión sistemática”, *Revista Temas Sociológicos*, vol. 28, pp. 113-142. Disponible en: <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/article/view/2794> (consultado: 12 de septiembre de 2021).
- Educación Chile y Circular HR (2020). Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19, Santiago, Chile: Educación Chile y CircularHR. Disponible en: <https://fch.cl/wp-content/uploads/2020/09/final-estudio-engagement-docentes.pdf> (consultado: 25 de septiembre de 2021).
- Elige Educar (2020). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados*, 19 de mayo, Santiago, Chile: Elige Educar. Disponible en:

- https://eligeeducar.cl/content/uploads/2020/08/Resultados_EncuestaEEcovid_web_rev-1.pdf (consultado: 16 de junio de 2021).
- Fernández, Andrea (2020). *Salud mental del personal docente español durante la pandemia de COVID-19*, tesis de maestría, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: <https://eбуah.uah.es/dspace/handle/10017/47720> (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Hidalgo, Paula; Hermosa, Carlos y Paz, Clara (2021). “Teachers’ mental health and self-reported coping strategies during the COVID-19 pandemic in Ecuador: A mixed-methods study”, *Psychology Research and Behavior Management*, vol. 14, pp. 933–944. Disponible en: <https://www.dovepress.com/teachers-mental-health-and-self-reported-coping-strategies-during-the-peer-reviewed-fulltext-article-PRBM> (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Jakubowski, Tomasz Daniel y Sitko-Dominik, Magdalena Maja (2021). “Teachers’ mental health during the first two waves of the COVID-19 pandemic in Poland”, *PLoS ONE*, vol. 16, núm. 9, e0257252. Disponible en: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0257252> (consultado: 10 de septiembre de 2021).
- Javakhishvili, Jana Darejan; Ardino, Vittoria; Bragesjö, Maria; Kazlauskas, Evaldas; Olf, Miranda y Schäfer, Igno (2020). “Trauma-informed responses in addressing public mental health consequences of the COVID-19 pandemic: position paper of the European Society for Traumatic Stress Studies (ESTSS)”, *European Journal of Psychotraumatology*, vol. 11, núm. 1, 1780782. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20008198.2020.1780782> (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Kim, Lisa; Oxley, Laura y Asbury, Kathryn (2021). “‘My brain feels like a browser with 100 tabs open’”: A longitudinal study of teachers’ mental health and well-being during the COVID-19 pandemic”, *British Journal of Educational Psychology*, e12450. Disponible en: <https://psyarxiv.com/cjpdx/> (consultado: 11 de septiembre de 2021).
- Krishnamoorthy, Yuvara; Nagarajana, Ramya; Kumar Sayaa, Ganesh y Menon, Vikas (2020). “Prevalence of psychological morbidities among general population, healthcare workers and COVID-19 patients amidst the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis”, *Psychiatry Research*, vol. 293, 113382. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178120312336?via%3Dihub> (consultado: 16 de septiembre de 2021).
- Lian, Leilei; Ren, Hui; Cao, Ruilin; Hu, Yueyang; Quin, Zeying; Li, Chaunen y Mei, Songli (2020). “The effect of COVID-19 on youth mental health”, *Psychiatric Quarterly*, vol. 91, pp. 841-852. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11126-020-09744-3> (consultado: 16 de septiembre de 2021).
- Lizana, Pablo y Vega-Fernández, Gustavo (2021). “Teacher teleworking during the COVID-19 pandemic: Association between work, hours, work–family balance and quality of life”, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 18, 7566. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/14/7566> (consultado: 8 de septiembre del 2021).

- Marquina, Román Jesús (2020). “Autopercepción del estrés en aislamiento social en tiempos de COVID-19”, *ConCiencia EPG*, vol. 5, núm. 1, pp. 85-99. Disponible en: <https://revistaconcienciaepg.edu.pe/ojs/index.php/55551/article/view/8> (consultado: 10 de septiembre de 2021).
- Ministerio de Salud (2013). *Guía clínica AUGE: depresión en personas de 15 años y más*, serie guías clínicas MINSAL, Santiago, Chile: Gobierno de Chile-Ministerio de Salud. Disponible en: <https://www.minsal.cl/portal/url/item/7222754637c08646e04001011f014e64.pdf> (consultado: 16 de junio de 2021).
- Oducado, Ryan Michael; Rabacal, Judith; Moralista, Rome y Tamdang, Khen (2021). “Perceived stress due to COVID-19 pandemic among employed professional teachers”, *International Journal of Educational Research and Innovation*, vol. 15, pp. 305-316. Disponible en: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5284> (consultado: 7 de septiembre de 2021).
- Penna, Melani; Sánchez, Mercedes y Mateos, Cristina (2020). “Desigualdades educativas derivadas del COVID-19 desde una perspectiva feminista. Análisis de discursos de profesionales de la educación madrileña”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, vol. 9, núm. 3e, pp. 157-180. Disponible en: https://revistas.uam.es/riejs/article/view/riejs2020_9_3_009 (consultado: 16 de septiembre de 2021).
- Pierce, Matthias; Hope, Holly; Ford, Tamsin; Hatch, Stephani; Hotopf, Matthew y John, Ann (2020). “Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population”, *The Lancet*, vol. 7, núm. 10, pp. 883-892. Disponible en: [https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366\(20\)30308-4/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lanpsy/article/PIIS2215-0366(20)30308-4/fulltext) (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Quezada, Vanetza (2020). “Miedo y psicopatología: la amenaza que oculta el COVID-19”, *Cuadernos de Neuropsicología*, vol. 14, núm. 1, pp. 19-23. Disponible en <https://www.cnps.cl/index.php/cnps/article/view/394> (consultado: 7 de septiembre de 2021).
- Ramírez, Jairo; Castro, Diego; Lerma, Carmen; Yela, F. y Escobar, Franklin (2020). “Consecuencias de la pandemia COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social”, *Colombian Journal of Anesthesiology*, vol. 48, núm. 4, e930. Disponible en: <https://www.revcolanest.com.co/index.php/rca/article/view/930> (consultado: 8 de septiembre de 2021).
- Red Docente Feminista y Comisión Educación Cámara de Diputados y Diputadas de Chile (2021). *Impacto en la vida personal y laboral de profesoras y profesores en Chile, a un año de crisis sanitaria*, Santiago, Chile: Red Docente Feminista. Disponible en: <https://media.elmostrador.cl/2021/08/Encuesta-Docente-REDOFEM-1er.-Informe-Agosto-2021.pdf> (consultado: 21 de septiembre de 2021).
- Reimers, Fernando y Schleicher, Andreas (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*, París: OECD Publishing. Disponible en: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf (consultado: 10 de septiembre de 2021).
- Rivas, Raquel y Sánchez-López, María Pilar (2014). “Propiedades psicométricas del Cuestionario de Salud General (GHQ-12) en población femenina chilena”, *Revista*

- Argentina de Clínica Psicológica*, vol. 23, núm. 3, pp. 251-260. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5427128> (consultado: 4 de febrero de 2023).
- Santiago, Beatriz María Dos Santos; Scorsolini, Fabio y Barcellos, Rita de Cassia de Marchi (2020). "Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental", *Index de Enfermería*, vol. 29, núm. 3, e12983. Disponible en: <http://ciberindex.com/index.php/ie/article/view/e12983> (consultado: 16 de septiembre de 2021).
- UDD, Fundación Liderazgo Chile y UNAB (2020). *Efectos del confinamiento por COVID-19 en el bienestar docente*, Santiago, Chile: Universidad del Desarrollo, Fundación Liderazgo Chile y Universidad Andrés Bello.
- Unesco-Cepal (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*, Santiago, Chile: Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura-Comisión Económica para América Latina. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19> (consultado: 12 de septiembre de 2021).
- Wang, Cuiya; Pan, Riyu; Wan, Xiaoyang; Tan, Yillin; Xu, Linkang; Ho, Cyrus y Ho, Roger (2020). "Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19). Epidemic among the general population in China", *Journal of Environmental and Public Health*, vol. 17, núm. 5. Disponible en: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/5/1729> (consultado: 11 de septiembre de 2021).

Artículo recibido: 18 de enero de 2022

Dictaminado: 9 de enero de 2023

Segunda versión: 7 de febrero de 2023

Aceptado: 17 de febrero de 2023

Cordero Arroyo, Graciela y Vázquez Cruz, María del Ángel (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*, Ciudad de México: Juan Pablos Editor.

LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL SEXENIO DE LA REFORMA EDUCATIVA *

ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

El reconocimiento de la formación docente es fundamental para entender el ejercicio profesional de las y los maestros, por lo que es un tema que adquiere relevancia en las políticas públicas para el logro de las metas educativas. Por ello, ante la insuficiencia de conocimiento e investigación en la materia, este libro resulta oportuno por sus contribuciones, al mostrar los diversos recorridos para revisar las reformas y programas relacionados con la formación, y al dar cuenta de los aciertos y limitaciones de las políticas implementadas a lo largo de las últimas décadas, así como de los esfuerzos por incorporar resultados de investigaciones y evaluaciones para construir nuevas orientaciones y estrategias para hacer de la formación un sustento sustantivo y sostenido de desarrollo profesional de las y los docentes.

Las autoras se propusieron describir y analizar las políticas y los programas de formación continua del profesorado de educación básica en el periodo de 2012 a 2018, conocido también como el sexenio de la Reforma Educativa. Este objetivo nace de la poca atención prestada a las políticas docentes, de los procesos de evaluación del desempeño docente que tuvieron lugar en este periodo y que a través de un enfoque meritocrático se decidió si un(a) docente podía o no estar en las aulas, estrategia que a

Rosa María Torres Hernández: rectora de la Universidad Pedagógica Nacional. Ciudad de México, México. CE: rtorres@upn.mx.

*La presentación del libro *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa* se realizó el 2 de diciembre del 2022.

su vez contrastó con los bajos resultados que nuestro país obtuvo en las pruebas internacionales, probablemente, entre otras cosas, ante una limitada visión de la formación continua.

De forma estructurada, el libro plantea cuestiones relativas a los procesos del desarrollo de la definición y operación de la política de formación continua del profesorado de educación básica, así como de los cambios incrementales y no incrementales que tuvieron lugar en las políticas de formación en este periodo respecto de los sexenios anteriores. Asimismo, busca responder a cómo se desarrolló el proceso de institucionalización de la formación continua a través de metodologías que puntualmente brindaron viabilidad y caminos para hallar algunas soluciones.

Para lo anterior, es destacable la forma en la que se describen los cambios en la política de formación continua a partir de un dispositivo de análisis que comprende la dimensión política, la dimensión de la política pública, y los actores que fueron intermediarios. Además, este análisis se encuentra situado en un momento específico, por lo que es posible plantear que la franja de la investigación es la reforma en materia de educación de 2013. Tal como lo indica Goffman (2006), una franja se refiere a cualquier conjunto amplio de sucesos sobre los que uno quiere llamar la atención como punto de partida para un análisis. Aclaro que solo uso esta noción como analogía, ya que en el texto la franja es protagónica, no solo define el periodo, sino el tiempo de una corriente de actividades vista desde la perspectiva de los implicados, si bien en este caso alude a la “interpósita persona” de los documentos, pero también de las voces de los responsables implicados en la franja.

En un primer lugar, el análisis de la dimensión política en este texto permite identificar la ausencia de un compromiso claro por parte del Estado mexicano con la formación continua de las y los docentes. Asimismo, deja al descubierto la instrumentalización de un modelo meritocrático que planteó la necesidad de procedimientos que aseguraran que el profesorado contara con las características idóneas tanto para el ingreso, promoción y permanencia, lo que en cierto sentido ayuda a identificar una etapa “gris” para la formación docente, pues los esfuerzos por la selección de perfiles se centraron en la evaluación. En este sentido, resulta relevante que las autoras describan el desarrollo de las políticas a partir de sus instrumentos normativos, como es el caso de las Reglas de Operación (ROP) en el periodo que va de 2013 a 2017, en el que se logra apreciar cómo se fueron

acotando las reglas al Servicio Profesional Docente, lo que, desde mi punto de vista –no necesariamente desde el de las autoras– muestra el proceso de configuración de un pensamiento hegemónico, no solo de la evaluación sino también de la formación.

En este sentido, se apegan cada vez más fuertemente a formas de control y regulación de la profesión docente, y de igual manera a reforzar la matriz individualista. Dar cuenta de este proceso con precisión es central, porque permite reconocer formas, sentidos y mecanismos por los cuales se establecen las políticas.

A lo anterior, se añade el detalle de los cursos, diplomados, talleres, etcétera, impartidos en los años referidos. Estos datos también dan cuenta de una de las formas de concreción de las políticas, por ejemplo, las diferencias que se pueden encontrar entre 2015 y 2017, más aún si se revisan a la luz del gasto presupuestal. En el análisis de las autoras se puntualiza que, como parte de la Estrategia Nacional de Formación Continua, en 2016 los cursos y diplomados, en la modalidad en línea, fueron los más mencionados. En ese mismo año, señalan también las autoras, que una secuencia de cursos podía ser considerado un diplomado o incluso una especialidad. Otros dispositivos de formación recurrentes fueron la asesoría, los círculos de estudio, los proyectos de aplicación escolar, así como las especialidades y maestrías, aunque las ROP solo financiaban la modalidad de curso. Lo anterior da cuenta de que durante este sexenio la noción de la formación docente reducida a los cursos no se transformó, sino que se vio fortalecida.

Las autoras identifican cuatro etapas en este sexenio respecto de la política educativa: una primera, relativa a la evaluación del desempeño; posteriormente, una etapa donde se comienza a gestionar la formación continua; una tercera, de la centralización inoperante de las decisiones de los recursos, caracterizada por los cambios en las ROP, seguida de una última de mayor estabilidad. Las autoras señalan que en todas las etapas se observa la trayectoria de las estrategias nacionales y las ROP, pero con lógicas distintas, lo que evidencia las diferentes miradas sobre la misma política al interior de la Subsecretaría de Educación Básica.

Este análisis da cuenta de los cambios incrementales y no incrementales de las políticas docentes, no únicamente en la franja de análisis, sino también tomando en cuenta la situación del periodo 1992-2012. Coloco aquí la idea de que el libro plantea una urdimbre de las políticas

y la política desde las normas, leyes y determinaciones de operación, “las reglas del juego formales”, pero también recurre a las voces de algunos de las y los protagonistas agregando densidad en una trama que da espesor y colorido a esas, las políticas en las reglas del juego en acto, tejiendo así una trama.

Destaco el hecho de que puntos fundamentales de esta trama son los acuerdos y desacuerdos en torno a la calidad de la formación. Así, se da cuenta de cosas como la referencia a las instituciones formadoras que, por una parte, reportaban que sus cursos y otros dispositivos eran evaluados como positivos por las y los docentes, mientras que en las entrevistas con integrantes de las autoridades educativas locales (AEL) registraron un discurso contrario, donde se afirmaba que algunas instancias no eran de calidad y que hubo algunas inconformidades con el profesorado. También queremos subrayar la mercantilización de la formación que en este libro se deja ver. Lo que nos lleva a pensar en el papel que desempeña la política y las políticas, así como las repercusiones que estas tienen en la profesión docente. Las autoras recuperan la voz de una de las AEL, que plantea que las instancias formadoras privadas se incorporan al Catálogo en 2017 “por la oportunidad de negocio”, más que por un interés en la formación continua de los profesores de educación básica, incluso se cuestionó: “¿Qué es una instancia formadora?, hasta ahorita digo: ¿qué elementos se debieron haber tomado para que fuera una instancia formadora? Es instancia formadora porque te da un curso, pero ¿realmente es instancia formadora?”

En lo que refiere a la a relación centro-entidades federativas, las autoras destacan que las AEL señalaron que la Secretaría de Educación Pública asumió responsabilidades que correspondían a las entidades federativas, mientras que las AEL fungieron solamente como un enlace para apoyar a las y los docentes en su inscripción a los programas, y posteriormente, validaban las listas de este profesorado registrado ante la autoridad federal, haciendo difícil la tarea de las AEL al carecer de condiciones para apoyar a cualquier docente que se hubiera inscrito en los procesos del Servicio Profesional Docente.

Poco a poco, el texto va dando cuenta de tensiones, mecanismos y reconfiguraciones que, cómo indican las autoras, “evidencia de que la formación continua es una moneda de cambio en el contexto de las decisiones

políticas. Al mismo tiempo, las etapas mencionadas también evidencian el desmantelamiento de la estructura federal, la duplicidad de funciones o la falta de claridad de las competencias de las áreas responsables”.

Finalmente, las autoras alcanzan el objetivo analizando el desarrollo del proceso de institucionalización de la formación continua del profesorado de educación básica de 1992 a 2018. La institucionalización del sistema no es lineal, ni evolutiva, aparece en fases articuladas que marcan y generan normas (con regulación jurídica), concepciones y sentidos que encuentran expresión en la organización. Una fase de creación o redefinición de una normativa educativa, una segunda de la evaluación de los programas educativos, la tercera, relativa a los mecanismos o frenos institucionales que limiten intereses personales y, finalmente, una fase de permanencia y estabilidad. Cada una permitiendo su supervivencia, continuidad, pero, paradójicamente, también creando tensiones, conflictos y rupturas, en una oscilación de nuevas perspectivas y viejas formas.

Este libro representa un meta-análisis que hunde sus raíces en un cuerpo sólido de conocimientos, en el cual las autoras destacan la necesidad de hacer investigación en torno a la formación continua, y yo destacaría su trabajo no solo como constructoras de ese objeto, sino como analistas de la política y las políticas de la formación continua. Puedo afirmar que esta obra tiene un carácter “iluminativo”, ya que brinda la posibilidad de generar nuevos conceptos y plantear otros problemas en el ánimo de comprender con mayor amplitud la formación continua en México y para dilucidar el lugar del desarrollo profesional docente.

Plantea claramente el desafío de la formación docente e invita a preguntarse, ¿cómo formar profesionales autónomos, no en un sentido individualista, sino en la perspectiva de un trabajar junto con otros colegas?, ¿cómo formar maestras y maestros capaces de contribuir al fortalecimiento y renovación de la profesión? y ¿cómo esto se puede establecer desde el Estado? Lo cual interroga a la política y a las políticas.

Todos esto porque el texto permite preguntarse acerca de otras posibilidades de hacer política al considerar los nuevos modos de profesionalización docente, implicando un refuerzo de dimensiones colectivas y colaborativas, de trabajo en equipo y de intervención conjunta en los proyectos educativos escolares. Porque, como señala Novoa (2009), las y los profesores aprenden en colectivo, son parte de un colectivo, construyen

comunidades de práctica para tener acciones sólidas en los procesos pedagógicos innovadores, pero fundamentalmente en los procesos de formación docente. Nosotros necesitamos aprender a componer el colectivo docente, construyendo *comunidades de práctica*, tener una acción consistente en procesos de innovación pedagógica e investigativa, pero también en la formación del profesorado.

Sin embargo, es claro que escuchar a los maestros no ha sido una práctica de las políticas de formación continua. No obstante, dicen las autoras, “Gracias a las redes sociales, en años recientes el profesorado ha encontrado vías para conformar estos grupos con fines de información y formación, expresiones colectivas cuyos alcances se verán en el futuro”.

Quizá hay que pensar en la formación como ese algo que no necesariamente tiene un punto de partida y de llegada, como algo que en cierto sentido es inacabado, sino como un acto de pasaje para dejar que otro se mueva.

El texto finaliza con estas palabras “Se espera que este libro abone al debate, al mostrar que la formación continua conjuga una serie de dimensiones que deben conocerse y atenderse de manera profesional y especializada”. Por supuesto que suscribo tal aseveración.

Referencias

- Goffman, Erving (2006). *Frame analysis. Los marcos de la experiencia*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI Editores.
- Novoa, Antonio (2009), “Para una formación de profesores construida dentro de la profesión”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 203-218.

Reseña recibida: 17 de enero de 2023

Aceptada: 24 de enero de 2023

EL PLAGIO A DEBATE

En este *dossier* incluimos las contribuciones de integrantes del Comité y Consejo editoriales, quienes, a invitación expresa, aceptaron escribir en torno al tema del plagio académico, siempre vigente, pero especialmente hoy en día en nuestro país. Les propusimos abordar reflexiones de orden general, que tocaran diversas facetas del asunto; por ejemplo, la ética en la investigación; la responsabilidad y medidas que podrían tomar las instituciones o los tutores de tesis ante casos de plagio; la relación entre el plagio y la evaluación de las y los académicos; el sentido de la tesis y su pertinencia en la licenciatura, entre otras. A continuación, los textos de Ariadna Acevedo-Rodrigo, Alma Cecilia Carrasco Altamirano, Wietse de Vries, Romualdo López Zárate, José Raúl Rodríguez Jiménez y Úrsula Zurita Rivera.

LAS CONDICIONES DEL PLAGIO

*Aprendizaje, conocimiento y burocracias
de la evidencia y la evaluación*

ARIADNA ACEVEDO-RODRIGO

El plagio resulta un tema ineludible en la academia puesto que rompe con un principio ético fundamental en el trabajo de las y los profesores y estudiantes:¹ la producción de ideas e interpretaciones originales, sin tomar las ajenas, a menos de que se reconozca la autoría original explícitamente. Si universidades y centros de investigación están ahí para enseñar a pensar y analizar produciendo así conocimiento, y además se preocupan por identificar la contribución de cada individuo a este empeño, el plagio daña estos quehaceres e, incluso, a los propios perpetradores, quienes en el acto de plagiar están perdiendo la oportunidad de contribuir a dichas labores. La preocupación más reciente por el plagio, ya de lleno en la era digital, apareció en la academia y la esfera pública mexicanas al menos desde 2015 (Gantús, 2016:12-13). Al comenzar 2023 volvió con fuerza renovada desde la esfera política al surgir el caso de las tesis de licenciatura y de doctorado de Yasmín Esquivel, ministra de la Suprema Corte de Justicia, como ya en 2016 había aparecido el caso de la tesis de licenciatura del entonces presidente de la República, Enrique Peña Nieto. El primer caso sigue abierto y en el segundo no ha habido sanciones (Vera, 2016a:3; Vázquez, 2023). Estos dos últimos son ejemplos que probablemente fueron descubiertos por la prominencia de los personajes aludidos, pero los casos de profesores-investigadores sancionados por plagio de 2015 en adelante muestran que ni el plagio ni su detección se reduce a quienes siguen una carrera jurídica o política. Probablemente la experiencia cotidiana de

Ariadna Acevedo-Rodrigo: investigadora del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, Departamento de Investigaciones Educativas, Ciudad de México, México. CE: aacevedo@cinvestav.mx

docentes y estudiantes de distintos niveles educativos confirma que el plagio existe en muy diversos espacios, si bien qué tan extendido está es difícil de establecer y, por lo mismo, tema de disputa.

En cualquier caso, aquí no busco reiterar la existencia de fallas éticas individuales, ni las ausencias o avances en la regulación institucional, como ya se ha hecho en parte para el caso mexicano y muchos otros (Morales Montes y Lujano Vilchis, 2021). Propongo una estrategia distinta que consiste en insertar la existencia del plagio en dos procesos más amplios: el de la digitalización de la vida cotidiana que conecta el mundo educativo con las grandes bases de datos (*big data*), así como las diversas herramientas para acceder a ellas (por ejemplo Google); y el de la evaluación educativa en sus distintos niveles, campo de estudio en el cual ya se ha comenzado a reflexionar sobre las condiciones de posibilidad del plagio, como veremos más adelante. Al abordar la evaluación trataré las lógicas burocráticas de la medición cuantitativa tanto para profesores de educación superior, supeditados a la generación de “productos de investigación”, como para docentes y estudiantes de niveles básico y medio, inmersos en la lógica de la producción de “evidencias”. Esta estrategia explora las condiciones que hacen posible e incluso pueden favorecer el plagio. Reflexionar sobre ellas permite entender mejor las lógicas circulares de los grandes datos y la evaluación educativa dentro de procesos más amplios de burocratización creciente del aprendizaje y el conocimiento. Ello permite abrir nuevas direcciones para concebir prácticas académicas que favorezcan la prevención del plagio.

En México y el mundo, la entrada en la era digital desde la década de 1990 en adelante ha sido uno de los factores que han facilitado tanto el plagio como su detección y, con ella, la actual visibilidad internacional de este añejo problema. Hoy en día todo ello se conecta con la nueva economía global en complejos ensamblajes entre lo privado y lo público, que desdibujan tales fronteras, con mayor fuerza en la producción de conocimiento en lengua inglesa (donde hay poco acceso abierto realmente público), pero sin excluir al castellano (Tréguer, 2019). En español y en inglés el conocimiento se publica de forma digital y es principalmente en línea que se localiza. Google, el buscador de internet más usado, creó hace tiempo una página de libros y otra de producción académica con perfiles por autor, al tiempo que han surgido múltiples iniciativas legales, piratas y de zonas grises, con y sin fines de lucro, que están facilitando el acceso a una biblioteca digital en constante expansión. Como era de esperarse en este contexto, se desarrolló *software* para la detección del plagio, de manera que la

comprensible preocupación por detectar este problema se conecta directamente con las grandes bases de datos. Con ello se ha dado un paso más para que el conocimiento, producido mayoritariamente por instituciones de educación e investigación públicas, sea tratado como mercancía de la nueva economía y la burocracia de los grandes datos (Bigo, Isin y Ruppert, 2019).

La era digital está transformando nuestras concepciones del conocimiento, la originalidad y la autoría en formas que aún estamos intentando descifrar (Eaton, 2021:211-212). Un caso reciente ha sido el lanzamiento, en noviembre de 2022, de ChatGPT; lo que aplicaciones como esta ponen de relieve es que la autoría individual y humana puede fusionarse con herramientas de procesamiento de información cada vez más potentes y precisas (Anson, 2022). ChatGPT puede usarse gratuitamente en horas de bajo consumo y puede llegar a responder convincentemente a preguntas bastantes específicas, si bien su dependencia de la información con la que se le ha alimentado significa que puede reproducir tantas falsedades o estereotipos como las que haya presentes en los datos que se le suministraron. En cualquier caso, estudiantes de diversos niveles han empezado a usarla para producir tareas y ensayos; en países de habla inglesa algunas instituciones educativas la han prohibido, mientras que ciertos docentes comienzan a promover su uso controlado (Wood, 2023). Si bien las herramientas de consulta de bases de datos ya intervenían desde hace tiempo en nuestros procesos de aprendizaje y producción de conocimiento, al configurar nuestras selecciones de información, lo que está en el horizonte ahora es la posibilidad de que la autoría humana se fusione con la de la inteligencia artificial, que va mejorando su capacidad de reconocer patrones en el lenguaje (Chomsky, Roberts y Watumull, 2023). En el ámbito legal se está discutiendo si los productos de inteligencia artificial deberían tener derecho de autor (Pearlman, 2018). Así, resulta claro que las agencias humanas y no humanas están entrelazadas, animándonos entonces a pensar desde esta perspectiva en la investigación educativa (Latour, 2005; Dussel, 2018).

A la digitalización, con su producción de grandes bases de datos, se une un fenómeno que la precede y que ha ido caminando mano a mano con ella: el de la creciente presencia y estandarización de la evaluación en la educación a todos los niveles. Como han señalado los especialistas, la evaluación de docentes en educación superior, asociada a estímulos económicos, ha tenido importantes consecuencias, no siempre previstas, tales como el aumento de la productividad con base en la “unidad mínima publicable” (Vera, 2018:34). Es decir, se incrementa el número de publicaciones, a costa de la calidad y densidad de

cada una de ellas. El plagio cometido por profesores tiene múltiples móviles, pero se inserta en esta lógica de medición cuantitativa de la evaluación, reproduciéndola, puesto que la persona que plagia busca aumentar el “capital económico (becas, primas, sobresueldos)”, y de ser posible también el “capital cultural institucionalizado (títulos, premios, certificados)” (Vera, 2016b:29). De acuerdo con Vera y González-Ledesma (2018:75-76), nos encontramos ante un régimen de calidad que reduce la excelencia a medidas estandarizadas, cuyos cálculos se basan en grandes bases de datos. Aún más, los defensores de la evaluación “piensan que las carencias de una medición se resuelven aplicando aún más evaluaciones”. Esta “escalada métrica” no hace la evaluación más eficaz, sino que conduce a “burocracias evaluadoras-calificadoras-certificadoras cada vez más costosas, sin que aumente la ‘calidad’ de las instituciones, servicios o prácticas evaluadas” (Vera y González-Ledesma, 2018:74-75). Además, parte de la dificultad para detectar el plagio está en que la creciente productividad que estimulan las evaluaciones hace difícil o imposible que un lector conozca absolutamente toda la producción (Vera, 2018:33); de ahí el interés en el *software* detector de plagio que, con su acceso a los grandes datos, pretende resolver este problema. Sin embargo, este programa simplemente añade un elemento más a la lógica circular de la burocracia, refuerza la industria de la evaluación mientras que tiende a alejarla de los complejos procesos del aprendizaje y la producción de conocimiento.

Menos estudiada está la evaluación a estudiantes. Pensar el plagio en secundaria y bachillerato nos lleva a confrontar las definiciones móviles e históricas de autoría, originalidad y propiedad intelectual, así como su distinto significado y aplicación según la edad del escritor, y hasta la historia y cultura escolar. Aún más, si pensamos desde la educación básica, el dictado o la copia de textos sin atribución ha sido por largo tiempo una práctica promovida como uno de los pasos en los procesos de apropiación de la escritura y de conocimientos. Así pues, introducir y consolidar la idea misma de plagio en los niveles pre-universitarios puede considerarse un paso en el aprendizaje de cierta autonomía del pensamiento y la escritura (Donahue, 2008; Inclán, 2016:7-10); e incluso en los años universitarios, si las habilidades de escritura académica independiente no se hubiesen desarrollado.

En las investigaciones que han abundado en los motivos de los estudiantes para plagiar, aparecen recurrentemente, entre otros factores, la necesidad de producir un número considerable de trabajos en un tiempo reducido. Estos hallazgos sugieren que el productivismo detectado entre profesores-investigadores

en educación superior también afecta a estudiantes en los distintos niveles educativos (Inclán, 2016:9; Eret y Ok, 2014; Rebollo-Quintela, Espiñeira-Bellón y Muñoz-Cantero, 2017; Izquierdo Alejandro, Magaña Medina y Quijano García, 2021:5). Asimismo, un tema vinculado a las distintas formas de escritura en la escuela y la universidad, que requiere mayor atención, es la relación entre prácticas de escritura, capital cultural y plagio. Las investigaciones que abordan estas cuestiones en otros países exploran los casos en que la línea entre el plagio involuntario y el deliberado puede ser fina, y buscan ir más allá de las propuestas punitivas a través de una mejor comprensión de las causas y motivaciones del plagio.² Así, se toman en cuenta cuestiones como la escasa exposición a la lectura fuera de la escuela, la poca experiencia en composición y argumentación, el no ser hablantes nativos de la lengua de instrucción, o el no autoperibirse como persona “estudiosa”, “elocuente” o “inteligente”. Se subraya también la necesidad de involucrar a los docentes en procesos de enseñanza de la escritura académica más acordes a la diversidad y necesidades de sus estudiantes (Introna, Hayes, Blair y Wood, 2003; Gourlay y Deane, 2012; Ochoa y Cueva, 2016; Strangfeld, 2019).

En la educación básica y media, la producción estudiantil también influye en la evaluación de quienes les están enseñando. Durante el gobierno de 2012-2018 en las escuelas mexicanas se extendió el término de “evidencia” como parte de las nuevas formas de evaluación docente, y de vinculación de tal evaluación con su permanencia y promoción en el puesto. En la actual administración el término ha persistido y durante la pandemia de COVID-19 las evidencias fueron principalmente fotografías de tareas escolares que construyeron un “archivo hipertrofiado sin más destino que una burocracia anónima”. A pesar de una heterogénea infraestructura digital, el paso a la educación remota e híbrida durante la emergencia sanitaria sin duda aceleró nuevos ensamblajes entre las industrias de grandes datos y la educación. En México, la Secretaría de Educación Pública firmó acuerdos con Google y Microsoft para el uso de correo electrónico y plataformas digitales para las escuelas, si bien Whatsapp parece haber sido el principal medio de envío de evidencias y de comunicación entre docentes, estudiantes y familias (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021:83-84). En este contexto, las evidencias circularon como objetos desgajados de los procesos de aprendizaje y de la posibilidad de retroalimentación. Condensaron también la desconfianza entre docentes y familias, por ejemplo, con los primeros sospechando que las segundas hacían las tareas por sus hijos. No es solo que la lógica burocrática de la evidencia se

preste a la simulación y la sospecha, sino que, además, se vuelve contra quien necesita presentarla: la evidencia en sí misma se torna más importante como demostración, que por su referencia al proceso de aprendizaje. No importa que los estudiantes hayan aprendido, sino que produzcan suficientes evidencias de que lo han hecho. Con los docentes bajo la presión de comprobar resultados, la lógica de la evidencia “redujo la enseñanza y el aprendizaje a aquello que podía ser registrado y compartido”, y reprodujo una lógica de la “validación burocrática” lejana de las alternativas pedagógicas de la escucha, la reflexión, el reconocimiento y la solidaridad. Esta lógica contraproducente de la evidencia, si bien parece haberse agudizado en las condiciones de pandemia, la precede como parte de un proceso de *taskification* de la educación por el cual la autonomía estudiantil, e incluso el conjunto del proceso individual y colectivo de aprendizaje, son reducidos a la entrega de tareas realizadas en solitario (Dussel y Acevedo-Rodrigo, 2021:89-94).

Los efectos de la lógica burocrática pueden ser perversos. Cuando se denunció el plagio en la tesis de Peña Nieto, algunas de las reacciones buscaron restarle importancia al asunto, sugiriendo que se consideraba al título de licenciatura no como la culminación de un proceso de “obtención de ciertos conocimientos y habilidades indispensables para el ejercicio de una profesión”, sino tan solo como “requisito administrativo”. Ver las cosas como mero “trámite” no solamente da las condiciones de posibilidad del fraude, también lo normaliza y autoriza (Acevedo-Rodrigo, 2016). Salvando las distancias, lo que tienen en común una tesis plagiada y una tarea hecha por un familiar del estudiante, es que en ambas se pierde el proceso de pensar y aprender para reemplazarse por el mero valor de cambio: la tesis solamente importa para el trámite de obtener un título, la tarea únicamente cuenta como demostración de que se intentó cumplir o como “evidencia” de que el docente está haciendo su trabajo. La evidencia ya solo importa por sí misma, no por su referente. Vale como papel u objeto digital que genera otros más. En otras palabras, la burocratización reduce al aprendizaje y el conocimiento a indicadores desligados de procesos complejos. Esta separación contribuye a que el plagio o la simulación se vean como algo natural.

Las evidencias en las escuelas juegan un papel muy similar a las publicaciones en la academia, inmersos como están ambos tipos de productos en la burocratización de la evaluación educativa. La labor de estudiantes y docentes está atravesada por un fuerte productivismo basado en indicadores y formas de medición reduccionistas, atomizadoras y poco propicias a la reflexión. Pro-

pongo entonces que para entender las condiciones que favorecen el plagio es indispensable comprender mejor cómo se utiliza la evidencia en la educación y los efectos de las prácticas institucionalizadas de evaluación. Se trata de continuar profundizando en la forma en que ciertas lógicas de la burocracia pública y privada tienden a desligar a los indicadores de los referentes que se busca medir, como el aprendizaje, o el conocimiento de calidad o excelencia. En esta separación, los indicadores, sean “evidencias” o “productos de investigación”, se autonomizan y parecen perder la función que se les había asignado al crearlos, para convertirse entonces en elementos de una burocracia eficaz para autorreproducirse, pero cada vez más lejana a, y menos favorecedora, de los complejos procesos de aprendizaje y producción del conocimiento, que son simultáneamente individuales y públicos.

Notas

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

² Buena parte de la investigación actual sobre plagio aborda la frecuencia del mismo, así como las ventajas y desventajas de los programas

de cómputo para su detección, incluyendo el problema de cómo, aplicado a los escritos de estudiantes, introduce relaciones de desconfianza entre estudiantes y profesores, así como una actitud punitiva (Penketh y Beaumont, 2014).

Referencias

- Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2016). “Banalizar el plagio en la academia: entre la productividad y el “trámite””, *Nexos*, 14 septiembre. Disponible en: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=329> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Anson, Chris M. (2022). “AI-based text generation and the social construction of ‘fraudulent authorship’: A revisitación”, *Composition Studies*, vol. 50, núm. 1, pp. 37-46.
- Bigo, Didier; Isin, Engin y Ruppert, Evelyn (2019). “Data politics. Introduction”, en B., Didier; I., Engin y R. Evelyn (eds.), *Data politics. worlds, subjects, rights*, Oxon/Nueva York: Routledge, pp. 1-17.
- Chomsky, Noam; Roberts, Ian y Watumull, Jeffrey (2023). “Noam Chomsky: The false promise of ChatGPT”, *The New York Times*, 8 marzo. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html> (consultado: 8 de marzo de 2023).
- Donahue, Christiane (2008). “When copying is not: Plagiarism and french composition scholarship”, en C. Eisner y M. Vicinus (eds.), *Originality, imitation, and plagiarism. Teaching writing in the digital age*, Michigan: The University of Michigan Press/The University of Michigan Library, pp. 90-103.
- Dussel, Inés (2018). “The digital classroom: A historical consideration on the redesigning of the contexts of learning”, en I. Grosvenor y L. Rosén Rasmussen (eds.), *Making education: Material school design and educational governance*, Cham: Springer International Publishing, pp. 173-

196. Disponible en: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-97019-6_9 (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Dussel, Inés y Acevedo-Rodrigo, Ariadna (2021). "Deepening inequalities and weakening the public in schools. Policies, technologies, and 'taskification' during the coronavirus pandemic in Mexico", *Éducation comparée*, vol. 26, núm. 1, pp. 77-99.
- Eaton, Sara Elaine (2021). *Plagiarism in higher education: tackling tough topics in academic integrity*, Santa Barbara, California: Libraries Unlimited.
- Eret, Esra y Ok, Ahmet (2014). "Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 8, pp. 1002-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.880776>
- Gantús, Fausta (2016). "Conocimientos colectivos, obras particulares. Algunas reflexiones en torno al plagio académico", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 12-19. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Gourlay, Lesley y Deane, Janis (2012). "Loss, responsibility, blame? Staff discourses of student plagiarism", *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 49, núm. 1, pp. 19-29.
- Inclán, Catalina (2016). "Ctrl-C, Ctrl-V. La práctica escolar de copiar y pegar en el bachillerato", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 6-11. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Introna, Lucas; Hayes, Niall; Blair, Lynne y Wood, Elspeth (2003). *Cultural attitudes towards plagiarism. Developing a better understanding of the needs of students from diverse cultural backgrounds relating to issues of plagiarism*, Lancaster: Lancaster University Management School-Dept. of Organisation, Work and Technology.
- Izquierdo Alejandro, Edrei del Carmen; Magaña Medina, Deneb Elí y Quijano García, Román Alberto (2021). "Actitud estudiantil ante el plagio y la conciencia para evitarlo", *Diálogos sobre educación. Temas Actuales en Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 23, pp. 1-18. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i23.730> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Latour, Bruno (2005). *Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red*, Buenos Aires: Manantial.
- Morales Montes, Mitzi Danae y Lujano Vilchis, Ivonne (2021). "Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad?", *Education Policy Analysis Archives*, núm. 29, pp. 166-166. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Ochoa S., Ligia y Cueva L., Alberto (2016). "Percepciones de estudiantes acerca del plagio: datos cualitativos", *Encuentros*, vol. 14, núm. 2, pp. 25-41. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655852003.pdf> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Pearlman, Russ (2018). "Recognizing Artificial Intelligence (AI) as authors and investors under U.S. intellectual property law", *Richmond Journal of Law & Technology*, vol. 34, núm. 2. Disponible en: https://jolt.richmond.edu/files/2018/04/Pearlman_Recognizing-Artificial-Intelligence-AI-as-Authors-and-Inventors-Under-U.S.-Intellectual-Property-Law.pdf (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Penketh, Claire y Beaumont, Chris (2014). "Turnitin said it wasn't happy': Can the regulatory discourse of plagiarism detection operate as a change artefact for writing development?",

- Innovations in Education and Teaching International*, vol. 51, núm. 1, pp. 95-104. Disponible en: <https://www.learntechlib.org/p/155226/> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Rebollo-Quintela, Nuria; Espiñeira-Bellón, Eva Ma. y Muñoz-Cantero, Jesús Miguel (2017). "Atribuciones causales en el plagio académico por parte de los estudiantes universitarios", *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, núm. 6, pp. 192-196. Disponible en: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.2453> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Strangfeld, Jennifer A. (2019). "I just don't want to be judged: Cultural capital's impact on student plagiarism", *SAGE Open*, vol. 9, núm. 1. <https://doi.org/10.1177/2158244018822382> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Tréguer, Félix (2019). "Seeing like Big Tech: security assemblages, technology and the future of state bureaucracy", en B. Didier; I. Engin y R. Evelyn (eds.), *Data politics. Worlds, subjects, rights*, Oxon/Nueva York: Routledge, pp. 145-164.
- Vázquez, Antonio (2023). "El consejo de Aragón", *Revista Común*, enero 25. Disponible en: <https://revistacomun.com/blog/el-consejo-de-aragon/> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Vera, Héctor (2016a). "Introducción: el plagio nuestro cada día", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 2-5. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Vera, Héctor (2016b). "El plagio y la autonomía de las instituciones académicas", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 28-35. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Vera, Héctor (2018). "Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación", *Revista de la Educación Superior*, vol. 47, núm. 187, pp. 25-48. Disponible en: <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/417/255> (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Vera, Héctor y González-Ledesma, Miguel Alejandro (2018). "Calidad y evaluación: matrimonio del cielo y el infierno", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. esp., pp. 53-97. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000500053&lng=es&tlng=es (consultado: 1 de marzo de 2023).
- Wood, Poppy (2023). "Oxford and Cambridge ban ChatGPT over plagiarism fears but other universities choose to embrace AI bot", *iNews*, febrero 28. Disponible en: <https://inews.co.uk/news/oxford-cambridge-ban-chatgpt-plagiarism-universities-2178391> (consultado: 2 de marzo de 2023).

ACOMPAÑAMIENTO DOCENTE QUE PUEDA COMBATIR EL PLAGIO

ALMA CECILIA CARRASCO ALTAMIRANO

En un corto periodo de tres meses (diciembre 2022-febrero 2023) una nota periodística sobre plagio de una tesis de licenciatura de una mujer mexicana, Magistrada de la Suprema Corte de Justicia, levantó revuelo en la comunidad académica y puso de manifiesto la importancia de atender a las normativas de la vida académica en las instituciones de educación superior, particularmente las referidas a la elaboración de tesis como forma de titulación. Sin negar las responsabilidades estudiantil y docente al realizar comportamientos académicos poco éticos, me interesa compartir reflexiones y experiencias que resultan de señalar a estudiantes de pre y posgrado cuyos documentos escritos no siguen criterios normativos de citación. Específicamente me interesa reflexionar en este comentario sobre las desiguales y escasas formas de atender al estudiante universitario(a)¹ que elige, como opción de titulación, la elaboración de una tesis.

Veamos, en primer lugar, una definición del verbo *plagiar* en la Real Academia Española (<https://dle.rae.es/plagiar?m=form>): en su primera acepción del verbo transitivo se define como: “1. tr. Copiar en lo sustancial obras ajenas, dándolas como propias”.

He reflexionado, como docente interesada en enseñar a escribir a los estudiantes sobre las expresiones de esta intención: “dar como propias” ideas de otros. Mi experiencia me dice que, en muchos casos, esta intención no existe y que la copia es resultado de inexperiencia, soledad y abandono estudiantil.

Alma Cecilia Carrasco Altamirano: profesora-investigadora de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Facultad de Administración, y presidenta fundadora del Consejo Puebla de Lectura AC. Puebla, Puebla, México. CE: alma.carrascoaltamirano@viep.com.mx

¿Cómo pueden aprender los estudiantes la normatividad contra el plagio? Ofrezco a continuación algunas reflexiones: mi apreciación como docente universitaria que me resisto a pensar que los estudiantes no aprenderán las normas y que reconozco, asimismo, la resistencia manifiesta para atender a normativas de la escritura académica.

Hablo desde mi experiencia docente en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en el área metodológica, impartiendo distintas clases en licenciaturas ofrecidas en la Facultad de Administración y de mi trabajo como profesora y tutora de una maestría profesionalizante en la misma Facultad. Finalizo con algunas preguntas que buscan alimentar conversaciones sobre lo que realmente estamos haciendo desde las universidades públicas para apoyar a los estudiantes en su proceso de concebirse como autores de textos académicos y formarse para atender a esta tarea especializada de escritura.

Desconocimiento, inexperiencia y ausencia de retroalimentación en la escritura de géneros académicos

Las primeras generaciones de estudiantes de una universidad masificada enfrentan, en muchos de los casos, exigencias académicas a las que no saben cómo atender. Profesionales docentes en muchos de los casos no les mostramos explícitamente estas exigencias. La responsabilidad del pregrado de formarlos en el cumplimiento de la exigencia de la autoría académica es desigualmente atendida.

Todos los estudiantes que pueden eligen la opción de *titulación automática* por promedio, que exige por reglamento no haber reprobado ninguna materia y contar con un promedio general de ocho. Quienes optan titularse por promedio, si bien deben estar atentos de cuidar su historial académico, solo tienen oportunidades de escribir en los cursos y seminarios curriculares, cuando quien les imparte la clase les solicita trabajos escritos. Sobre estas entregas, los estudiantes comentan: “E1. No sabía cómo hacer el trabajo pero me esforcé buscando digitalmente guías de escritura. Suponía que mi trabajo estaba bien pero el profe no me lo devolvió ni comentó nada sobre el mismo. Se me hace que solo nos calificó por entregas”.

Los estudiantes que, por su promedio, no pueden titularse automáticamente, tienen en la BUAP otras opciones que, si bien se establecen en el

Reglamento General de Titulación de la Universidad, deben ser reconocidas por cada unidad académica. La Facultad de Administración reconoce tres más: tesis y examen profesional, por experiencia profesional, y el Examen General para el Egreso de la Licenciatura (EGEL) del Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (Ceneval). En estas tres modalidades de titulación, por reglamento, tienen hasta tres oportunidades para presentar trabajos o examen y pueden elegir la misma opción tres veces o variarla.

Las titulaciones por tesis y por experiencia profesional exigen del estudiante conocer las distintas formas estructurales de los documentos solicitados y contar con oportunidades para participar en prácticas discursivas que le permitan apropiarse de los géneros escritos, para reconocer a sus destinatarios y las exigencias normativas que les plantea su realización. Los estudiantes universitarios escriben para la escuela, sus destinatarios son, únicamente, sus profesoras(es).

Un estudio de Navarro, Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Sologuren Insúa (2019), sobre cómo se representa la escritura en estudiantes de seis distintas áreas de conocimiento, analizó las respuestas abiertas a las siguientes dos preguntas que se emplearon en la investigación: “5. Para ti, ¿cuáles son los textos más difíciles de escribir en la universidad? ¿Por qué?” y “6. Según tu perspectiva, ¿cómo se enseña y se aprende a escribir en la universidad?” (Navarro *et al.*, 2019:82).

Se presenta a continuación una parte del análisis de las respuestas que los estudiantes de ciencias sociales ofrecieron para estas preguntas:

Respecto a las formas de enseñanza, se destacan la práctica y ejercitación ($n = 15$; 26.3%) y la enseñanza ($n = 13$; 22.8%), en la que el modelamiento del profesor es un elemento que los estudiantes reconocen como clave: “según el ejemplo de los profesores, uno debería ir adquiriendo experiencia en la forma de escribir correctamente para cada situación” (IN9056). Estas actividades de práctica y enseñanza podrían situarse, según las respuestas, en diferentes dispositivos curriculares con especificidad disciplinar y transversal (“debería ser de manera metódica y constante”, IN8056), como ayudantías (“con algún tipo de ayudantía”, IN6546) y clases destinadas al tema (“se dan algunas clases para aprender”, IN4426) (Navarro *et al.*, 2019:92).

Sobresalen en estas respuestas las ideas del estudiantado sobre la importancia de que sus docentes modelen estas formas de escritura, realizar estas actividades de manera sostenida y metódica, ofrecer ayuda y dedicar clases “para aprender”.

“No sabía que era plagio” o la importancia de hacer explícita la enseñanza de normas

Uno de los argumentos que con mayor frecuencia escucho a los estudiantes se resume, fundamentalmente, en el desconocimiento de la falta cometida, lo que pone de manifiesto la importancia de informarles sobre las normas. Presento a continuación los casos de dos estudiantes de posgrado y uno de licenciatura.

Fui lectora de una tesis de posgrado de una institución distinta a la que pertenezco y al leer el marco teórico del trabajo, terminado y avalado por el asesor de la estudiante, antes de los programas de identificación de plagio, resultaba evidente que contenía varias páginas completas, con pie de notas referidas al texto original. Marqué varias de ellas, solicitando a la estudiante revisar su trabajo, con su asesor, para asegurar contener citas puntuales de la publicación y entender que no podían ser usadas como alternativa de redacción al propio trabajo. No supe cuál fue el resultado final porque no tuve oportunidad de leerlo al no confirmar mi invitación como dictaminadora y jurado de examen de grado.

En otro caso, fui asesora de una estudiante de posgrado a la que mostré que al elaborar sus fichas copiaba fragmentos de texto sin anotar la página; que como autora de su tesis copiaba igual estos fragmentos sin citar en sus avances escritos, haciéndolos pasar como textos propios. Al ofrecerle comparaciones entre su forma de redactar y las formas expositivas escritas empleadas por otras personas, fue avanzando en su escritura académica, aunque su silencio frente a la evidencia y su negativa a reconocer que estaba realizando plagio me exigió invertir un mayor tiempo de lectura, devoluciones y nuevas entregas, comparado con el que regularmente invertí en otros estudiantes. El resultado final de la tesis profesionalizante defendida fue un capítulo teórico en el que aparecían varias citas largas siguiendo las normas de citación.

Como docente de metodología en cursos a distancia del sistema abierto de una licenciatura que atiende a personas mayores a la edad promedio

de jóvenes universitarios, también me encontré en los textos estudiantiles fragmentos largos copiados sin reconocimiento de la fuente. Les hacía ver que sus trabajos, entregados como de su autoría, copiaban sin citar las referencias al autor que habían anotado en la bibliografía. El comentario de uno de los estudiantes en una sesión sincrónica me hizo confirmar el desconocimiento de normativas para los textos académicos: “E4.- Yo pensaba que era suficiente incluir los textos revisados en la bibliografía. No sabía que también debía usar comillas en mis escritos”.

El resto de quienes participaron en esa reunión aseguró que tampoco sabían que debían citar entre comillas los textos de otros autores. Todavía en algunos de los trabajos de las siguientes entregas no citaban adecuadamente, pero con retroalimentación docente fueron asumiendo la responsabilidad de emplear adecuadamente las normas de citación.

En mis clases presenciales de metodología para estudiantes de cuarto semestre, como en todos mis cursos, como enseñanza explícita, realizamos lecturas comentadas orientadas a la elaboración de fichas de lectura. Muestro la diferencia entre paráfrasis y cita y la exigencia de reconocer los trabajos antecedentes anotando apellido del autor y año de la obra citada y el empleo de comillas para marcar párrafos o renglones que citan del texto original.

Al solicitarles por escrito anotar dos aprendizajes del curso, expresado de diferentes formas, el 90% de los estudiantes indicaba que uno de los aprendizajes era el de referir correctamente a los autores revisados: “E.5.- La materia me ha enseñado a referenciar de manera correcta evitando el plagio y dando reconocimiento a los autores de los textos seleccionados”.

Y sobre la interpretación estudiantil del plagio como comportamiento poco ético, una estudiante de cuarto semestre en la universidad incorpora a su reflexión la lealtad, como forma de reconocer en los antecedentes de un trabajo de investigación los trabajos antes publicados, al afirmar: “E.6 El plagio es la manera más desleal de llevar a cabo una investigación”.

Estos ejemplos de casos específicos me permiten dar cuenta del desconocimiento estudiantil de normas a lo largo de tres décadas de experiencias docentes pero también mostrar que la disposición estudiantil para adoptarlas es generalizada.

Vivir las normas significaría no dejar solo al estudiante. Para situar estas preocupaciones, comparto algunas de las respuestas abiertas de los estudiantes que forman parte de la investigación que referí anteriormente, ofrecidas en otro trabajo (Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro, 2022).

En este contexto de ausencia de formación sistemática en escritura y de auto-estigmatización, los estudiantes exhiben estrategias creativas y resilientes para enfrentar tareas de escritura académica, formarse como escritores en la universidad, y sortear los desafíos de escritura que enfrentan en el mundo profesional. Ante la pregunta sobre cómo aprendieron a escribir en la universidad, sus respuestas reflejan lo difícil del proceso.

32. “A porrazos nomás” (Artes, transición, 09).

33. “No hay un entrenamiento para eso. Como que si lo traías, bien, y si te pudiste adaptar a través de la imitación de lo que lograste ver de buenos ejemplos, bien, pero si no, tú te las arreglai [arreglas]” (Ciencias de la salud, egreso, 01).

34. “Leer, leer solamente. Los ayudantes ayudan mucho, pero es bastante también a porrazos” (Ciencias sociales, transición, 07).

35. “Uno aprende solo en el camino” (Humanidades, transición, 11).

36. “Al final, uno tiene que aprender a escribir solo, sobre las propias reflexiones” (Artes, egreso, 04) (Uribe Gajardo, Lovera Falcón y Navarro, 2022:9).

El reto es hacer transitar al estudiante de escritor novato a escritor especializado

Las instituciones de educación superior precisan acompañar a los estudiantes para transitar desde una escritura inacabada a una experta. Un recurso analítico ofrecido también por Navarro (2021) con base en propuestas clásicas de Scardamalia y Bereiter, precisamente para reconocer las diferencias y alimentar formas de lograr esta escritura experta, ilustra diferencias con la escritura novata. Comparaciones de este tipo potencialmente pueden orientar intervenciones docentes para apoyar los textos escritos de estudiantes de pre y posgrado (tabla 1).

Emplear este tipo de comparaciones en el proceso de desarrollo escrito de una tesis de grado podría alimentar reflexiones estudiantiles y mejorar los productos escritos.

TABLA 1

¿Qué hace quien escribe?	Escritor novato	Escritor experto
No solo reproduce	Dice el conocimiento Lo que piensa se parece a su texto	Transforma el conocimiento Lo que piensa es más complejo que su texto
Planifica	Comienza a escribir de inmediato	Se demora en comenzar a escribir
Ortografía y sintaxis	Supervisa procesos de baja demanda cognitiva (caligrafía, ortografía)	Automatiza procesos de baja demanda cognitiva
	Tiene poca cantidad de léxico	Tiene gran cantidad de léxico
	Conoce menos géneros discursivos	Conoce más géneros discursivos
Dominios	Mezcla registros y modos (oral/escrito)	Distingue registros y modos (oral/escrito)
Desarrollo temático	Extiende una oración en otra	Se preocupa por la organización global
	Plantea propósitos de bajo nivel o imprecisos	Plantea propósitos de alto nivel y situados
	No se ajusta a propósitos, audiencias y lógicas de lectura	Se ajusta a propósitos, audiencias y lógicas de lectura
Por ejemplo, al revisar ejemplares de un escrito "modelo"	Posee pocas capacidades transferibles	Posee muchas capacidades transferibles
	No corrige el texto, mantiene propósitos	Corrige texto, reajusta propósito

Fuente: Navarro, 2021.

A manera de colofón

La institucionalización de las normas académicas sigue siendo un reto para las organizaciones de educación superior. Si bien existen reglamentos que proponen regulaciones para asegurar la probidad académica, no forman parte de las prácticas universitarias para asegurar su conocimiento y aplicación. ¿Cómo hacer de las normativas una práctica viva?

Los reglamentos están redactados para responsabilizar al estudiante del incumplimiento de las normas pero nada dicen sobre la responsabilidad de docentes y asesores en la atención a las mismas. ¿Es necesario incluir la responsabilidad de los tutores en las normas?

Los estudiantes sí tienen clara la importancia de modelar formas de escritura que sigan las normativas pero no necesariamente quienes les enseñan, o al menos no la totalidad de docentes, están dispuestos a modelar formas de realización que orienten el cumplimiento de exigencias como la de citar explícitamente cada texto consultado y copiado. ¿Cómo se enseña, acompaña y retroalimenta la escritura de géneros académicos en la universidad?

Si las observaciones docentes a los productos escritos de los estudiantes son nulas, escasas o insuficientes, ¿quiénes son entonces responsables de apoyar procesos de autoría estudiantil que aseguren el cumplimiento de las normas?

De forma específica es importante alentar, reconocer, acompañar y formar a docentes que asumen la responsabilidad de asesorar una tesis. Si bien la titulación por tesis o por trabajo profesional documentado no son las elecciones más comunes de los estudiantes de pregrado que no aseguraron su titulación por promedio, sí es un requisito para titularse en el posgrado. Una tarea fundamental de las academias idealmente sería la de acompañar a tutores y estudiantes comprometidos con la realización de estos géneros académicos.

Nota

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

Referencias

- Navarro, Federico (2021). “Literacidades en educación superior: escritores, escritos y contextos”, ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura, virtualmente impartida el 27 de agosto. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=eu3jD9_C7Go
- Navarro, Federico; Uribe Gajardo, Fernanda; Lovera Falcón, Pablo y Sologuren Insúa, Enrique (2019). “Encuentros con la escritura en el ingreso a la educación superior: representaciones sociales de los estudiantes en seis áreas de conocimiento”, *Ibérica*, núm. 38, pp. 75-98. Disponible en: <https://www.revistaiberica.org/index.php/iberica/article/view/93>
- Uribe Gajardo, Fernanda; Lovera Falcón, Pablo y Navarro, Federico (2022). “‘Nosotros lo superamos y llegamos, pero hay gente que se quedó atrás’: escribir a través del currículum y de las etapas formativas en la universidad”, *Pensamiento Educativo Latinoamericano*, vol. 59, núm. 2. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.7>

COMO (NO) COMBATIR EL FRAUDE ACADÉMICO

Lecciones internacionales

WIETSE DE VRIES

Los enredos recientes alrededor de la tesis supuestamente plagiada con que se graduó la jueza de la Suprema Corte de la Nación, Yasmín Esquivel, evidencian severos entorpecimientos en el sistema educativo y legal mexicano frente al fraude académico.

Para desenredar el asunto, es preciso acordarse de una premisa básica en el mundo de la educación: la encomienda de las instituciones educativas consiste en producir, compartir e impartir conocimientos, habilidades, competencias y valores. Los resultados de estas actividades se certifican mediante exámenes, llevadas a cabo por pares, para garantizar que el o la estudiante¹ cumple con los niveles requeridos o que las publicaciones siguieron un proceso metodológico adecuado y arrojan resultados confiables. Esta certificación corresponde a la comunidad académica y debe ser transparente y honesta. En el caso contrario, los certificados y publicaciones pierden su valor.

A partir de esta premisa, en el caso Esquivel, los distintos involucrados incurrieron en dos errores (hasta el momento). El primero consiste en considerar que el plagio o el fraude son asuntos legales que se deben resolver en tribunales en apego a la legislación. El segundo radica en considerar que el plagio es la forma preponderante de fraude académico, y que se podrían evitar futuros casos mediante un detector de plagios o la abolición de la tesis. Argumentaremos aquí que el plagio es tan solo un epifenómeno de un problema más grande de fraudes académicos y que el problema es primordialmente ético, no legal.

Wietse de Vries: profesor-investigador en la Benemérita Universidad Autónoma Puebla. Puebla, México.
CE: wietsedevries4@gmail.com

¿Está mal, pero no ilegal?

Un primer traspié en el caso Esquivel es que el asunto, instantáneamente, generó connotaciones legales y políticas. Probablemente eso se debe a que los directamente involucrados son abogados o actores políticos. La defensa legalista llevó al señalamiento que, aun cuando el plagio es una práctica indeseable y reprehensible, ninguna instancia parece haber legislado al respecto. Como resultado, tanto la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) como la Dirección General de Profesiones (DGP) de la Secretaría de Educación Pública han expresado que no pueden actuar. Al parecer, una vez que una persona logre conseguir un título automáticamente obtiene la cédula, y ambas constancias son irrevocables.

En la misma lógica se produjeron otras acciones inverosímiles. La asesora de tesis procedió a visitar al abogado que se tituló un año antes, bajo su supervisión, para que confesara ante un notario que tomó partes de la tesis presentada por Yasmín Esquivel. Luego este abogado señaló que nunca confesó, para luego retractarse y admitir que siempre sí tomó partes de la tesis. Con esto se introdujeron varias declaraciones (semi) legales ante notario que posiblemente se presentarán ante tribunales, fuera del ámbito del mundo académico. Esquivel, a su vez, dice tener pruebas legales que indican que escribió la tesis y que fue víctima de plagio. Al mismo tiempo, la Cámara de Diputados empezó a discutir una iniciativa que busca reformar la Ley Reglamentaria del artículo 5 Constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en la Ciudad de México, donde el Movimiento de Regeneración Nacional (Morena) propuso una enmienda que prescribe el plagio después de cinco años (Vallejo, 2023). Posteriormente, la acusada recurrió a un tribunal para solicitar y obtener un amparo, que prohíbe a la UNAM declarar al respecto. En resumen, los principales involucrados actuaron para enmarcar el problema en términos legales, no como asunto ético académico.

Desde una perspectiva comparativa internacional, una larga lista de casos de plagio indica que eso es el camino equivocado. Un escándalo famoso concierne el ministro de defensa de Alemania, el conde Karl-Theodor zu Guttenberg (después rebautizado como el Conde *Copy and Paste*) en 2011. Los medios de comunicación descubrieron que había plagiado gran parte de su tesis, lo cual inicialmente desconoció. Sin embargo, una revisión de un comité de la Universidad de Bayreuth concluyó que el conde había

“violado gravemente las prácticas básicas de investigación y al hacerlo, había engañado intencionalmente”. Era obvio que había plagio, según el comité. Finalmente tuvo que renunciar al puesto y se revocaron su tesis y título, lo cual implicó que ya no podrá ejercer como abogado (BBC, 2011).

La lista se extendió rápidamente después en Europa por la labor del blog de VroniPlag Wiki (<https://vroniplag.fandom.com/de/wiki/Home>), una organización alemana que decidió usar las tecnologías modernas para revisar tesis, sobre todo de doctorado. Encontró plagio en muchas tesis, entre ellos de políticos de alto nivel. La evidencia de plagio forzó, en 2012, la renuncia del presidente de Hungría, Pál Schmitt. Siguieron políticas alemanas como la vicepresidenta del Parlamento Europeo, Silvana Koch-Mehrin, y la ministra de Educación, Annette Schavan. Ambas perdieron su título y puesto político. En cambio, el viceprimer ministro de Hungría, Zsolt Semjén, se salvó porque su *alma mater* se negó a investigar las acusaciones. La lista sigue con el ministro de Educación de Rumania, Ioan Mang, quien tuvo que renunciar en 2012 (Babitski, 2021).

El primer ministro de Rumania, Víctor Ponta, sobrevivió inicialmente las acusaciones de plagio en 2012, pero tuvo que renunciar en 2015 tras ser acusado por evasión de impuestos y otros escándalos. Aunque inicialmente negó el fraude, después de su renuncia admitió haber plagiado más que la mitad de su tesis. Asimismo, envió una carta al rector de la Universidad de Bucarest para renunciar a su título (Osipian, 2019).

Otros plagiarios famosos incluyen al presidente ruso Vladimir Putin y su homólogo estadounidense Joe Biden (Murse, 2020), así como los presidentes mexicanos Enrique Peña Nieto y Vicente Fox. En estos casos, su *alma mater* decidió no investigar el asunto y los acusados continuaron en el puesto.

Aunque estos casos llaman mucho la atención, hay una gran cantidad de plagios que pasan desapercibidos. Un estudio australiano encontró que uno en cada diez estudiantes usó los servicios de pago de una agencia que produce tareas en línea (Curtis, McNeill, Slade, Tremayne, *et al.*, 2022). El problema no es nuevo: ya en los años noventa, antes de internet, había letreros frente a las universidades mexicanas que anunciaban: “se hacen tesis”. Actualmente proliferan estos servicios en línea alrededor del mundo.

Podemos suponer que en muchas ocasiones nadie se da cuenta y el plagio solamente pesa sobre la consciencia del plagiario. En otras, puede

haber acusaciones, pero las universidades tratan de esquivar o desatender el asunto. Como se trata de asuntos de bajo perfil, no hay atención en los medios o en los consejos. Por esta razón es prácticamente imposible saber de cuántos casos se trata. Pero si consideramos los datos australianos y que en el ciclo 2020-2021 se titularon 526 mil estudiantes en México (ANUIES, 20221), es plausible que haya 50 mil casos problemáticos al año.

Lo que destaca en todos los casos conocidos es que nadie apeló a la legislación o a las cortes, ni los acusados ni las universidades. Concluyeron que no podían proceder a falta de una ley nacional o institucional que expresamente prohíba el plagio. La mayoría de las universidades afectadas decidieron hacer una revisión interna y cancelar el título, aunque algunas optaron por no hacer nada. Pero casi todos los acusados tuvieron que renunciar a su puesto y perdieron su título.

El plagio y los derechos de autor

La falta de una ley nacional que penalice el plagio se debe a una razón: el plagio o el fraude académico no son materias legales, sino cuestiones de ética. Existe una diferencia importante entre el plagio y el derecho de autor o el *copyright*. En el caso de *copyright*, el inventor o creador registra su obra, en forma de una publicación o un patente, para que quede prohibida por ley la replicación. Infringir el *copyright* puede causar una demanda legal, ante un juzgado, y puede llevar al pago de multas o indemnizaciones.

En cambio, el fraude académico es un asunto ético. Consiste en tomar ideas de otros, o inventar datos, y presentarlos como resultados de un trabajo propio. Sin embargo, es prácticamente imposible legislar al respecto, ya que las ideas no se pueden patentar: las leyes de Newton, la teoría de relatividad de Einstein o el panóptico de Foucault no están protegidos por derechos de autor.

En consecuencia, la constatación del plagio se rige por los valores y normas de las comunidades académicas y profesionales. Son los académicos mismos quienes realizan la revisión, y los castigos suelen ser la reprobación académica o profesional. Puede implicar la cancelación del título o la licencia de ejercer por parte de una universidad, pero no causará multas, indemnizaciones o castigos impuestos por un juzgado.

El plagio también puede elevarse al nivel de infracción de derechos de autor, pero eso sucede pocas veces. Por lo general, los autores pueden usar libremente materiales que están en el dominio público, sin preocuparse

por la responsabilidad de los derechos (Nair, 2023). Si bien las publicaciones suelen estar protegidas por los derechos de autor, se permite usar partes de la obra por cláusulas de excepción como el *fair use* o uso correcto (Schofield y Walker, 2017).

Si bien estos usos no infringen los derechos de autor, aún pueden ser plagio si el autor presenta el trabajo o las ideas como propias. Usurpar las ideas de otro creador sin acreditar adecuadamente la fuente de la idea no es una infracción de derechos de autor (estos protegen la expresión, no las ideas), sino que puede ser plagio.

Lo que sí infringe los derechos de autor es copiar partes sustanciales de otras obras y presentar el resultado como propio. Eso también aplica para una práctica común en las universidades, donde muchos docentes entregan el plan de estudios de su materia con las lecturas en fotocopias o en PDF. Las obras protegidas por el *copyright* señalan claramente que queda prohibido reproducir la obra por cualquier medio. Eso, dicho sea de paso, implica que podemos infringir la ley cuando sometemos copias de nuestra productividad para la evaluación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) o los estímulos.

Así, un autor puede cometer plagio sin infringir los derechos de autor, infringir los derechos sin plagiar, o hacer ambas cosas a la vez. Evidentemente eso se presta a confusiones y malas interpretaciones. A modo de ejemplo, la Junta de Honor del SNI desechó en marzo de 2022 una acusación de plagio contra un miembro recién admitido del Sistema: el procurador federal Alejandro Gertz Manero. Los investigadores que presentaron la demanda habían señalado que partes de dos libros presentados por Gertz habían sido plagiados de otras obras. Aunque la Junta no descartó el plagio, dictaminó que el caso no procedía alegando que solamente los autores directamente agraviados podrían presentar una demanda. Como quienes fueron plagiados ya habían muerto, no había quién podría demandar. Caso cerrado (Redacción, 2022).

Consciente o inconscientemente, la Junta confundió los derechos de autor con el plagio. En efecto, tales derechos solamente los pueden reclamar los dueños del derecho (el autor, sus herederas, la editorial) y generalmente caducan después de setenta o más años. Este año se cancelan los derechos del libro *To the Lighthouse*, de Virginia Woolf. Esto implica que cualquier persona puede copiarlo en PDF, ponerlo en las redes o imprimirlo. Pero si dudo sobre la contribución que mis artículos harán para la posteridad y

postulo que “la misma piedra que uno patea con su bota durará más que Shakespeare”, sin comillas y referencia, cualquier persona me puede acusar de plagio (Woolf, 1927:25).

El plagio y el derecho de autor son entonces asuntos distintos: el primero es de ética y se resuelve en la academia o entre pares, el segundo es legal y se resuelve en un juzgado. También tienen un aspecto en común: debe haber un registro público de las obras.

Aquí se presenta otra máxima: el que publica o patenta primero gana. Ha habido muchas acusaciones de robo de ideas, obras, diseños e inventos, pero en todos los casos aplica la regla que aquel que primero registró públicamente un producto es el autor original. No se puede plagiar o infringir los derechos de autor de una obra no publicada.

Los enredos de la cédula profesional

La cédula profesional mexicana es un caso peculiar. Muchos países tienen un sistema donde un profesionista titulado debe tramitar una licencia para poder ejercer su profesión. El título de una institución es un prerrequisito, pero generalmente el interesado debe presentar pruebas o exámenes adicionales para obtener o renovar la licencia.

El otorgamiento de la licencia suele depender del gremio profesional, como la barra de abogados o el colegio de medicina o de psicología. Cabe señalar que la mayoría de las carreras no requieren licencia para trabajar: no existe tal necesidad para sociólogos, historiadores o filósofos. La razón radica en que muchos licenciados no atienden a pacientes o clientes, lo cual hace poco probable que causen daños severos al equivocarse en su juicio profesional.

El objetivo de la licencia es justamente eso: vigilar que el profesionista actúa según el código de ética profesional, según sus pares. Así, un abogado que presente evidencias o testimonios falsos puede perder su licencia. Un médico que se equivoca en el tratamiento de un paciente, o que no ejerce la práctica durante varios años, puede perder su licencia. Otras posibles causas son el acoso sexual, drogadicción, cobro de tarifas no autorizadas o incluso fraude fiscal (Froese, 2018).

La revocación de la licencia no implica automáticamente que el profesionista pierda el título, pero perder la licencia inaugura el fin de la carrera profesional. En cambio, ser hallado culpable de plagio o fraude académico puede llevar a la cancelación de la licencia, aun cuando la universidad no anule el título.

En comparación con estas prácticas de supervisión del ejercicio profesional alrededor del mundo, la cédula profesional mexicana parece carecer de sentido. Aparentemente, el trabajo de la Dirección de Profesiones consiste únicamente en entregar la cédula a quien evidencia tener un título de una institución de educación superior reconocida, y solo se puede perder la cédula si la universidad cancela el título. La Dirección no parece vigilar la ética profesional.

El plagio como fenómeno aislado

Una segunda equivocación en el caso Esquivel es que se considera el asunto como algo aislado o marginal. La principal respuesta ha sido que se contratará un programa de cómputo para detectar posibles plagios al futuro o que se podría prescindir de la tesis. Sin embargo, el asunto del fraude académico es mucho más amplio y las posibilidades son muchas. Ellas incluyen, sin pretender ser exhaustivas, las siguientes opciones.

1) Defraudar desde joven

Existe la posibilidad de cometer fraude en los niveles anteriores. Desde la entrada a la primaria hasta terminar la prepa, los estudiantes pueden comprar calificaciones o pasar al grado siguiente sin cumplir requisitos porque hay que aumentar la eficiencia terminal. Las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) indican que no todas las personas que se gradúan cuentan con los conocimientos esperados.

Es factible también cometer fraude en la admisión a la universidad. Estudiantes pueden presentar títulos y kardex apócrifos, cometer fraude en el examen de admisión o inscribirse en una institución que acepta a cualquier persona que pague las colegiaturas a tiempo.

2) Oportunidades mientras se estudia

Durante los cuatro a seis años que el estudiante pasa en la universidad tiene muchas oportunidades de comprar calificaciones, entregar trabajos plagiados, contratar a terceros para hacer ensayos o exámenes y presionar o demandar al docente para obtener mejores calificaciones.

Una forma aparentemente novedosa para sobrevivir el pasaje por la universidad es usar ChatGPT para contestar exámenes o escribir ensayos o la tesis. Aunque el programa es reciente, su adopción por parte de estudiantes ha sido impresionante. En enero de 2023, un 89% de estudiantes

norteamericanos admitió haber usado el paquete para sus tareas (Westfall, 2023). El uso de Inteligencia Artificial (IA) como medio de generar textos abre la discusión sobre si los usuarios incurren al plagio o a algo nuevo como el IAgió. También es posible que los usuarios no plagian, pero que el programa, al retomar partes de textos de muchos autores, plagie contenidos disponibles en internet. La respuesta, al parecer, es que los docentes tendrán que pedir trabajos escritos a mano o correr los trabajos por programas que permitan detectar el uso de IA (Truly, 2023) y la originalidad del texto con Turnitin (Rafter, 2023), amén de revisar si el trabajo entregado cumple con los criterios de evaluación establecidos para la asignatura.

Sin embargo, ChatGPT no es completamente nuevo. Ya en 1996, Andrew Bulhak creó el *Postmodernism Generator*, un programa que genera textos al estilo posmodernista (https://en.wikipedia.org/wiki/Postmodernism_Generator). También en 1996, el físico Alan Sokal causó un escándalo cuando, con el uso de un programa de cómputo semejante, generó un texto sin sentido sobre 'hermenéuticas transformadoras de la gravedad cuántica' y logró publicarlo en la revista arbitrada *Social Text*. La revelación posterior de que se trataba de un engaño no fue aceptada inicialmente por la revista (*Ciencia Hoy*, 2022). Quizá la principal diferencia entre ChatGPT y programas anteriores está en que la IA de hoy produce textos que parecen ser escritos por estudiantes comunes, en vez de filósofos franceses.

Existen entonces múltiples maneras de engañar, y el plagio es solamente una. Después de pasar por los cursos, se puede cometer fraude para la titulación. Como ya existen muchas formas de titulación en las IES mexicanas, se abre el abanico. Además de plagiar, comprar, importar o inventar la tesis, existen la titulación por promedio, la titulación por experiencia laboral (donde inexplicablemente el estudiante tiene que comprobar que consiguió trabajo profesional sin contar con el título), la tesina o un seminario de graduación y el examen del Ceneval. Esta variedad de opciones amplía las posibilidades de fraude.

3) Salidas de emergencia

Si todo lo anterior falla, siempre queda una salida de emergencia: obtener el título por otras vías. En 2004, se armó un escándalo en Estados Unidos cuando se descubrió que por lo menos 28 funcionarios de alto nivel –incluyendo tres gerentes responsables para planes de emergencia en plantas nucleares– habían obtenido su título en instituciones ficticias o *diploma*

mills. La Oficina General de Contabilidad, una instancia de investigación del Congreso estadounidense informó al Senado que encontró 463 empleados gubernamentales que recibieron su título de instituciones no acreditadas (Staff, 2004). Del mismo modo, estudiantes que trabajaban para el periódico escolar de una escuela preparatoria en Pittsburg, Kansas, descubrieron que su nueva directora ostentaba títulos de la Universidad de Corllins. La Secretaría de Educación federal no encontró evidencias de la existencia de tal universidad. La directora renunció, pero una búsqueda posterior de otros periodistas en LinkedIn encontró 745 personas (abogados, ingenieros, empleados públicos, educadores) que presumían un título de la misma institución (Gibson, 2017).

En el caso mexicano, suena el nombre de Tepito, y existen universidades de dudosa calidad. Como planteó un periódico en 2014: “En México no hace falta ir a la universidad para ser abogado, ingeniero, médico o arquitecto” (Granados, 2014). Hay lugares donde se venden títulos.

Si uno carece de los recursos requeridos, resulta más barato simplemente presumir tener títulos. De vez en cuando surge la historia de una persona con gran éxito profesional o político que repentinamente resulta no poseer los títulos que proclamaba tener (evidentemente, habrá muchos casos menos llamativos que pasan por debajo del radar). En México resaltó el caso del doctor Fausto Alzati. Fue director del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (donde impuso el doctorado como requisito para ser miembro del SNI) y luego secretario de Educación Pública en los años noventa. Sin embargo, tuvo que renunciar cuando resultó que no se había titulado en el doctorado de Harvard (Moreno, 2020). Un caso reciente en Estados Unidos es el de George Santos, diputado electo en 2022, quien durante su campaña exitosamente mintió sobre la escuela preparatoria y las universidades donde se había graduado, entre otras muchas cosas (Quintana, 2022).

4) Seguimiento de egresados

Después de graduarse quedan décadas de vida laboral donde se puede cometer fraude académico o profesional. Hay una larga lista de egresados que cometieron fraude, que va de casos simples de plagio en publicaciones hasta esquemas muy elaborados de fraude que no se detectaron por décadas. Un ejemplo es el ahora exdoctor Jan Hendrik Schön. Después de graduarse de la Universidad de Konstanz, Alemania, Schön se incorporó al equipo de investigación de los Laboratorios Bell en Estados Unidos.

En 2002 se descubrió que había manipulado datos en por lo menos 17 publicaciones (Service, 2002). La Universidad de Konstanz abrió una investigación, pero no encontró evidencias de que Schön hubiera cometido fraude durante sus estudios en la universidad. De todos modos, decidió revocar su título por los fraudes posteriores. Schön reclamó que no se podía cancelar su título por errores cometidos después de graduarse y, en primera instancia, una corte alemana declaró inválida la revocación. Sin embargo, en 2011, otra corte decidió que la universidad sí puede nulificar títulos si el egresado, durante su vida profesional, resulta “desmerecedor” del título (Vogel, 2011; Chang, 2004).

Un caso similar, pero especial por sus múltiples ramificaciones, es el de Diederik Stapel, psicólogo social de la Universidad de Tilburg en los Países Bajos. Stapel era un catedrático de mucho prestigio por décadas, hasta que, en 2011 un grupo de sus propios estudiantes descubrió que las bases de datos que sostuvieron sus publicaciones eran demasiado consistentes: hubo muy poca varianza en las respuestas de los encuestados. Después de una investigación por expertos, resultó que Stapel había utilizado un método engañoso para sus encuestas. Después de reunirse con colegas y estudiantes para concertar un cuestionario, él ofrecía encargarse de la aplicación. Si bien aplicaba algunas encuestas, la mayor parte las llenaba en su computadora en su tiempo libre. Las bases de datos resultantes las ponía a disposición de colegas y tesis para que cada uno hiciera su propio análisis.

El reporte final de tres comisiones de las tres universidades donde colaboraba Stapel (Tilburg University, 2012) pone en serios aprietos a la psicología social, y causó el despido de Stapel en Tilburg. Durante 13 meses, las tres comisiones revisaron los 137 artículos publicados y entrevistaron más de 80 personas, entre ellas al mismo Stapel. Concluyeron que había fraude de datos en 55 artículos y en 10 tesis de doctorado de estudiantes que Stapel dirigió. En otras 10 publicaciones había sospechas de fraude como el uso incorrecto de datos sobre valores p o el número de participantes, pero insuficiente evidencia de datos falsos (Enserink, 2012; van Kolschooten, 2012)

La complejidad del caso deriva del daño a terceros. Las universidades involucradas despidieron a Stapel, cancelaron sus títulos e informaron al público sobre la falsedad de datos. Como resultado, 58 artículos fueron retractados de las revistas donde fueron publicados. Sin embargo, algunos artículos eran en coautoría y 10 tesis se basaron en los mismos datos. Ello

implicó que 10 estudiantes se graduaron con una tesis dudosa (no fueron cancelados sus títulos, pero su tesis dejó de ser pública), mientras varios académicos vieron mermado su currículum. Así, el asunto impactó en la vida laboral de decenas de personas.

El caso Stapel es emblemático, pero dista de ser único. Una entrada en Wikipedia sobre mala conducta en la ciencia lista miles de casos en todas las áreas del conocimiento (Wikipedia, 2023). Del mismo modo, un nuevo sitio en internet, llamado *Retraction Watch*, enlista 18 mil artículos científicos que fueron cancelados por varias razones desde los años setenta (Retraction Watch, 2021; Brainard y You, 2018).

Estas iniciativas no solo permiten observar que el número de fraudes incrementa, sino que también hay cada vez mayor vigilancia desde la comunidad académica usando los medios sociales o programas de detección. Aun así, llama la atención que existen científicos fraudulentos muy prolíficos: mientras Stapel logró 58 publicaciones fraudulentas, quedó en tercer lugar del *ranking* detrás de Yoshitaka Fujii de Japón, con 169; seguido por Joachim Boldt, de Alemania, con 96.

Conclusiones

Existen entonces muchas formas de fraude académico y el plagio es solamente una. Además, los fraudes no solamente se cometen en la universidad, sino antes y después. Y aunque hay una lista larga de casos alarmantes, cabe observar que se publican cada año grandes cantidades de tesis y artículos intachables.

La revisión comparativa de casos indica que la vigilancia y el combate del fraude corresponde a la comunidad académica y las instituciones de educación superior. Son los únicos actores capaces de detectar, valorar y castigar las faltas de ética y honestidad. Si el estudiante, el egresado o el profesor comete fraude, la institución tendrá que decidir si reprobó, si tendrá que ser despedido o expulsado y si se cancela la calificación, el título o la publicación. El procedimiento se lleva a cabo siguiendo la reglamentación interna por una comisión de expertos académicos. En la larga lista de casos, no aparece ninguno donde el plagio o el fraude fue resuelto por un tribunal civil o criminal.

Eso no implica que el poder judicial queda totalmente ajeno al asunto. Una vez que la comunidad académica concluye que se cometió fraude, se abre la posibilidad de demandar al defraudador por los daños causados a

terceros. Ha habido casos notorios de demandas a la industria farmacéutica, química, tabacalera o médica, por publicar reportes falaces. Igualmente, puede haber demandas para médicos, abogados, dentistas o contadores por faltas a la ética profesional. En estos casos, los culpables pueden perder la licencia, ser multados o reclusos. En ocasiones, la universidad donde estudió el culpable decide revocar el título.

A su vez, la decisión de despedir al convicto corresponde al empleador. En casos llamativos suele haber despidos, pero en casos menores es posible que el empleador nunca detecte que el empleado perdió el título o nunca la obtuvo.

Finalmente, todo el sistema depende de los juicios de expertos académicos sobre faltas a la ética profesional. El plagio y otros engaños no se resuelven en un proceso judicial, con jueces y abogados, aplicando la ley. Ni siquiera cuando los involucrados son abogados. La revisión por pares tiene fallas, pero es el mejor instrumento que tenemos.

Nota

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

Referencias

- ANUIES (2021). *Anuario estadístico*, Ciudad de México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Babitski, Ivan (2021). “Ministers and dissertations: Academic fraud scandals and their political consequences in Russia and the EU”, *Legal Dialogue*, 29 de septiembre. Disponible en: <https://legal-dialogue.org/ministers-and-dissertations/>
- BBC (2011). “Germany’s Gutenberg ‘deliberately’ plagiarised”, *BBC News*, 6 de mayo. Disponible en: <https://www.bbc.com/news/world-europe-13310042>
- Brainard, Jeffrey y You, Jia (2018). “What a massive database of retracted papers reveals about science publishing’s ‘death penalty’”, *Science*, 25 de octubre. Disponible en: <https://www.science.org/content/article/what-massive-database-retracted-papers-reveals-about-science-publishing-s-death-penalty>
- Chang, Kennet (2004). “Researcher loses Ph.D. over discredited papers”, *New York Times*, 15 de junio. Disponible en: <https://www.nytimes.com/2004/06/15/science/researcher-loses-phd-over-discredited-papers.html>
- Ciencia Hoy* (2022). “A 25 años del ‘affaire Sokal’: ciencia, imposturas y condicionamientos”, *Ciencia Hoy*, vol. 30, núm. 178. Disponible en: <https://cienciahoy.org.ar/a-25-anos-del-affaire-sokal-ciencia-imposturas-y-condicionamientos/>

- Curtis, Guy; McNeill, Margot; Slade, Christine; Tremayne, Kell; Harper, Rowena; Rundle, Kiata y Greenaway, Ruth (2022). "Moving beyond self-reports to estimate the prevalence of commercial cheating: an Australian study", *Studies in Higher Education*, vol. 47, núm. 9, pp. 1844-1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1972093>
- Enserink, Martín (2012). "Final report: Stapel affair points to bigger problems in social psychology", *Science*, 28 de noviembre. Disponible en: <https://www.science.org/content/article/final-report-stapel-affair-points-bigger-problems-social-psychology>
- Froese, Ian (2018). "Doctor suspended for 'deeply troubling' intimate mentorship with medical students", *CBC News*, 15 de agosto. Disponible en: <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/doctor-dismissed-medical-license-gary-allan-joseph-harding-1.4787157>
- Gibson, Kate (2017). "Your MD may have a phony degree", *Moneywatch*, 9 de mayo. Disponible en: <https://www.cbsnews.com/news/your-md-may-have-a-phony-degree/>
- Granados, Óscar (2014). "En un rincón de México cualquiera puede ser médico o ingeniero", *El País*, 23 de agosto. Disponible en: https://elpais.com/internacional/2014/08/16/actualidad/1408217209_198557.html
- Moreno, Teresa (2020). "Muere Fausto Alzati" *El Universal*, 17 de junio. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/muere-fausto-alzati-titular-de-la-sep-en-el-sexenio-de-ernesto-zedillo>
- Murse, Tom (2020). "The Joe Biden plagiarism case", *ThoughtCo*, 10 de diciembre. Disponible en: <https://www.thoughtco.com/the-joe-biden-plagiarism-case-3367590>
- Nair, Meera (2023). "Negotiating with the dead", *Authors Alliance*, 30 de enero. Disponible en: <https://www.authorsalliance.org/category/public-domain/>
- Osipian, Ararat (2019). "Putin's plagiarism, fake Ukrainian degrees and other tales of world leaders accused of academic fraud", *The Conversation*, 5 de abril. Disponible en: <https://theconversation.com/putins-plagiarism-fake-ukrainian-degrees-and-other-tales-of-world-leaders-accused-of-academic-fraud-112826>
- Quintana, Cris (2022). "George Santos admits lying about his education. How easy is it to lie on your resume?", *USA Today*, 28 de diciembre. Disponible en: https://news.yahoo.com/george-santos-admits-lying-education-110403524.html?fr=sycsrp_catchall
- Rafter, Darcy (2023). "Can Turnitin detect ChatGPT? AI Tool may not be plagiarism free", *HITC*, 23 de enero. Disponible en: <https://www.hitc.com/en-gb/2023/01/30/can-turnitin-detect-chat-gpt-ai-tool-may-not-be-plagiarism-free/>
- Redacción (2022). "Resolución por supuesto plagio de Gertz Manero generará más problemas para la ciencia en México", *El Universal*, 10 de marzo. Disponible en: <https://www.eluniversal.com.mx/cultura/gertz-manero-resolucion-por-presunto-plagio-del-fiscal-generara-problemas-para-la-ciencia>
- Retraction Watch (2021). "The top retractions of 2021. From Star Track to ivermectin, we look back on some of the most notable about-faces in publishing this year", *The Scientist*, 21 de diciembre. Disponible en: <https://www.the-scientist.com/news-opinion/the-top-retractions-of-2021-69533>
- Schofield, Brianna y Walker, Robert (2017). *Fair use for nonfiction authors. Common Scenarios with Guidance from Community Practice*, Berkeley: Authors Alliance.

- Disponible en: <https://www.authorsalliance.org/wp-content/uploads/2017/11/AuthorsAllianceFairUseNonfictionAuthors.pdf>
- Service, Robert F. (2002). "Bell Labs fires star physicist found guilty of forging data", *Science*, vol. 298, núm. 5591, pp. 30-31. <https://doi.org/10.1126/science.298.5591.30>
- Staff, Wired (2004). "US Officials sport fake degrees", *Wired*, 13 de mayo. Disponible en: <https://www.wired.com/2004/05/u-s-officials-sport-fake-degrees/>
- Tilburg University (2012). "*Flawed Science: The fraudulent research practices of social psychologist Diederik Stapel*", Tilburg: Tilburg University. Disponible en: https://www.tilburguniversity.edu/sites/default/files/download/Final%20report%20Flawed%20Science_2.pdf
- Truly, Alan (2023). "GPTZero: how to use the ChatGPT detection tool", *Digitaltrends*, 16 de febrero. Disponible en: <https://www.digitaltrends.com/computing/gptzero-how-to-detect-chatgpt-plagiarism/>
- Vallejo, Guadalupe (2023). "Plagio de tesis: esta es la iniciativa de Morena para que prescriba a los 5 años", *Expansión*, 3 de febrero, Disponible en: <https://politica.expansion.mx/congreso/2023/02/03/morena-impulsa-ley-para-que-plagio-de-tesis-prescriba-a-los-cinco-anos>
- van Kolfschooten, Frank (2012). *Ontspoorde Wetenschap. Over fraude, plagiaat en academische mores*, Amsterdam: De Kring. Disponible en: <https://www.uitgeverijdekring.nl/sites/default/files/issufiles/Ontspoorde%20wetenschap%20INKIJKPAGINA%27S.pdf>
- Vogel, Gretchen (2011). "A German court has ruled that it is legal to revoke the Ph.D. of disgraced physicist Jan Hendrik Schön", *Science*, 19 de septiembre. Disponible en: <https://www.science.org/content/article/jan-hendrik-sch-n-loses-his-phd>
- Westfall, Chris (2023). "Educators battle plagiarism as 89% of students admit too using OpenAI's ChatGPT for homework", *Forbes*, 28 de enero. Disponible en: <https://www.forbes.com/sites/chriswestfall/2023/01/28/educators-battle-plagiarism-as-89-of-students-admit-to-using-open-ais-chatgpt-for-homework/?sh=40877d07750d>
- Wikipedia (2023). "List of scientific misconduct incidents", *Wikipedia*, 27 de enero. Disponible en: https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_scientific_misconduct_incidents
- Woolf, Virginia (1927). *To the lighthouse*, Londres: Hogarth Press.

EDUCACIÓN Y VALORES

A propósito del plagio de una tesis de licenciatura presumiblemente efectuada por una Ministra de la Suprema Corte de Justicia de la Nación

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE

Mi comentario gira sobre la importancia que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha dado al tema de Educación y valores, porque lo que estamos observando se puede considerar como un problema de ausencia de valores.

Efectivamente, el plagio es una violación a la ley pero es también, y fundamentalmente, una falta de ética, una desatención y un desprecio a un conjunto de valores que sustentan y dan credibilidad y confianza social a la certificación del conocimiento por parte de las universidades e instituciones de educación superior. El plagio exhibe la ausencia de educación moral de la persona que lo efectúa y socava el prestigio institucional al no contar con medidas preventivas y correctivas para evitarlo. Formar en valores es condición necesaria para ejercer con honestidad y responsabilidad una profesión y para realizar investigaciones en donde se reconozca y se dé crédito a la labor de otros colegas.

El comentario que deseo desarrollar se refiere solo a tres temas: *a)* los límites de las leyes para solucionar problemas, *b)* la educación y valores y *c)* la contribución del COMIE para atender, desde la investigación educativa, el complejo tema de educación y valores. Y el abordaje será recordando algunos aspectos de la labor del insigne educador Pablo Latapí Sarre, impulsor y fundador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC.

Romualdo López Zárate: profesor de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco; expresidente del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ciudad de México, México. CE: lzt@azc.uam.mx

Las limitaciones de la ley para atender y solucionar problemas

Me parece que hay un gran consenso en aceptar que “las leyes y reglamentos” expedidos por los órganos autorizados (congresos, consejos universitarios, entre otros) son la plataforma básica para la convivencia social pacífica y respetuosa de los derechos humanos. No puede haber sociedad sin leyes. Pero también hay un consenso amplio en reconocer que no hay leyes aplicables para todo conflicto o problema social, que las leyes regulan solo una parte de la vida social, que las leyes se enriquecen, actualizan y en un momento dado pueden ser obsoletas; que es necesario diseñar continuamente nuevas leyes ante los acontecimientos y circunstancias que irrumpen en la vida social; y que la vida misma es tan rica, compleja y creativa que no se puede encajonar, circunscribir o ajustar a un conjunto de normas y disposiciones específicas. Cuando las leyes sean tan numerosas y comprensivas que lleguen a regular el comportamiento humano, lo humano de nuestro comportamiento desaparecerá.

También hay un consenso en que la ley es “interpretable” y que su interpretación puede dar lugar a múltiples concepciones que, incluso, pueden llegar a ser contrapuestas. Se acepta que en las democracias, en las universidades autónomas, la interpretación jurídicamente válida recae en un cuerpo colegiado y no en una sola persona.

Estas ventajas y limitaciones de la legislación dan lugar a múltiples interpretaciones y posibles acciones sobre lo que se puede o debe hacer en un caso específico como el plagio de una tesis realizada y presentada hace más de 30 años en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por una figura pública que es, nada menos, que Ministra de la Suprema Corte de Justicia, ex alumna de la institución.

Marion Lloyd nos ha ilustrado refiriendo los casos de varios personajes de la política, la cultura, la ciencia a nivel internacional, “poderosos y plebeyos” que han sido acusados de plagio y las diferentes reacciones ante ello: el pundonor de algunas(os)¹ para reconocer la falta ética y abandonar el cargo; el cinismo de otros para negarlo y aferrarse al cargo; la imposición de una sanción por un órgano competente o bien, el desprestigio social (Lloyd, 2023).

En el análisis del caso de la ministra Yazmín Esquivel se han expresado múltiples opiniones y posturas y me gustaría referirme solo a alguna de ellas.

Desde el punto de vista estrictamente legal, es interesante saber que no hay una única opinión. Algunos exabogados generales de la UNAM,

el actual Abogado General y de distinguidos juristas del Instituto de Investigaciones Jurídicas no comparten el mismo punto de vista. En el magnífico recuento realizado por el colega Roberto Rodríguez Gómez (Rodríguez Gómez, 2023) se advierte claramente que no hay consenso en torno a aplicar una sanción, unos piensan que no se puede hacer algo y otros tantos que sí se puede.

La UNAM reconoce el plagio pero, según algunos abogados, no puede desconocer o retirar el título porque no hay una legislación específica que la faculte para ello; otros opinan y argumentan que sí es posible hacerlo y aducen las posibilidades que da la misma legislación para hacerlo.

Queda claro que la decisión no puede darse *solo* desde la perspectiva jurídica. Se requiere incorporar otras perspectivas para dar una respuesta al problema.

Por ejemplo, el Rector de la UNAM con mucho tino, responsabilidad y en ejercicio de la autonomía, ha decidido atender el problema recurriendo a instancias colegiadas, y la decisión final la tomará el Consejo Universitario que, vale la pena recordarlo, está compuesto por representantes de los diferentes sectores de la comunidad cuya inmensa mayoría *no* es abogado, ni se pretende que lo sea. La decisión recaerá en un órgano que representa a la comunidad en donde se diseñarán las posibles alternativas y se tomará una decisión. La opinión de los abogados, si bien es un elemento a tomar en cuenta, no es el único. Una vez tomada la decisión por el órgano colegiado, le toca al Rector aplicarla.

A diferencia de otros órganos de decisión, en donde es requisito que los miembros sean abogados, la representación en órganos colegiados de la UNAM y en los consejos universitarios de todas las universidades públicas, lejos está de establecerse como requisito que lo sean. Los representantes conocen, toman en cuenta la opinión de los abogados, pero también son sensibles a muchos otros factores, como los intereses y expectativas de sus representados, el prestigio institucional, el cuidado y defensa de valores universitarios. Existe el riesgo de que estos órganos colegiados tomen decisiones que no les competen o que no estén relacionados con su función social o que vayan en contra de una normatividad estatal o federal. Para estos casos, hay algunas universidades que tienen previsto el mecanismo de resolución de una posible extralimitación del Consejo, el Rector puede *vetar* la resolución de un órgano colegiado y entonces dirime la controversia la Junta de Gobierno. Puede también suceder que una decisión del Consejo

sea vetada por un órgano ajeno a la Universidad y entonces la resolución puede quedar fuera del ámbito universitario.

Existe el temor de que esta posibilidad ocurra para el caso de una posible sanción a la Ministra y que esta decisión sea objetada o impugnada por instancias externas a la Universidad, en cuyo caso la UNAM quedaría rebasada y su decisión podría ser revocada por instancias ajenas.

Esta amenaza adquiere concreción y preocupación ante la cínica petición de la Ministra –aparecida en la prensa nacional el 12 de febrero de este año– de solicitar un amparo ante una jueza federal para “anular el proceso de la UNAM sobre el presunto plagio” y poner una mordaza a diferentes autoridades universitarias para no informar del proceso. El colmo es que la jueza concedió el amparo. En este caso la ley se utiliza para obstaculizar e incluso impedir conocer la verdad. La ley al servicio de los poderosos.

Esta breve argumentación pretende reiterar que no es suficiente la legislación para resolver el problema del plagio, ya declarado por la propia institución. Es necesario, entonces, tomar en cuenta otros factores, otras variables para comprender mejor y resolver el problema. Uno de estos factores adicionales es el relacionado con los valores que pretenden inculcarse a través de la educación.

Me parece que una de las grandes fortalezas de la UNAM en particular y de las universidades autónomas en general es que las decisiones se van construyendo con debates, argumentaciones, en un diálogo constructivo hasta alcanzar consensos o mayorías. No son decisiones verticales. Por ello, a muchos nos causó indignación que la postura de la UNAM, manifestada por el Rector, haya sido calificada de manera irónica y grotesca, de “choro mareador” por el propio Presidente de la República.

La educación y valores

La educación, como muchos filósofos, sociólogos y educadores lo reconocen, no se restringe a la transmisión de conocimientos, la adquisición de habilidades, la consecución de un título para ejercer una profesión, la socialización de conductas y comportamientos socialmente aceptados y aceptables sino que ha tenido y tiene el fin superior de cultivar y conducirse en la vida con valores, con un trasfondo de moralidad. Se trata de dar y construir colegiadamente una educación “moral” que se puede entender, como decía Pablo Latapí:

[...] como la búsqueda de la plenitud humana, la introducción del niño y del joven a esa zona que hay en el fondo de todos nosotros donde surgen las preguntas sobre el sentido de la vida y se construyen las respuestas, siempre provisorias, de una libertad responsable. Educación moral es conducir al alumno a enfrentarse con su propia conciencia; hacerlo crecer hasta que pueda sobrellevar solo la terrible carga de definir, con honestidad cabal, qué es el bien y qué es el mal, y aclarar las razones de su conducta (Latapí, 1996:17).

Así, cuando la educación moral, la educación en valores se desdibuja, se relega o de plano se elimina, se presentan crisis sociales.

La formación en valores no es, como durante mucho tiempo se supuso, privativa y exclusiva de las religiones. En una sociedad laica, como la nuestra, es un asunto público que requiere atención y políticas públicas para hacer posible la convivencia pacífica, preservar la vida cuidando la tierra, el agua, las especies, los bosques, el ambiente (Sánchez Hernández y López Fernández, 2006).

Desafortunada e irresponsablemente, “la educación cívica y la formación moral fueron desterradas hace muchos años de la escuela mexicana” (Latapí, 1996:18). Los objetivos educativos han privilegiado una visión utilitarista, economicista, de tal manera que se atiende preferente o exclusivamente una de las funciones de la educación: la transmisión de conocimiento y/o la adquisición de habilidades y competencias para hacer algo y obtener beneficios económicos.

O bien, se ha supeditado la educación a la consecución y mantenimiento de un poder político a como dé lugar, a imponer una forma única de pensar y conducirse de tal manera que se condena y se reprime y castiga la pluralidad, la diversidad.

La educación tiende a olvidar, como lo menciona Latapí: “algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón, y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan” (Latapí, 2007).

La instrumentalización de la educación, su mercantilización, la ausencia creciente de formación en valores da lugar a fenómenos como el que ahora nos ocupa: desde la más alta tribuna del país se justifica la deshonestidad; se deshonra y denuesta al que la hace pública; se condena el plagio en

abstracto y se exonera a la amiga que lo hizo (era joven, ¿quién no lo ha hecho?). La falta de educación en valores justifica el hecho condenable: es politiquería, es un ataque a su gobierno. La ausencia de educación moral conduce a arrebatos autoritarios atropellando la autonomía de la Universidad: “El discurso del Rector es un choro mareador”. Evidentemente hay muchos aspectos que mejorar en todas las universidades públicas para prever y sancionar estas conductas que carcomen valores que se han cultivado en las universidades a lo largo del tiempo, pero no se corrigen por un mandato autoritario que se asume como superior a las formas colegiada de las universidades para tomar decisiones.

Pablo Latapí dedicó gran parte de su obra a destacar la importancia de la educación en valores y a dar ejemplo en su vida de ello. Una contribución notable es, entre otras muchas, su libro *El debate sobre los valores en la escuela mexicana* (Latapí, 2003). La educación se propone, nos dice Latapí “que los niños y jóvenes vayan forjando su conciencia moral para distinguir el bien y el mal, y se vayan apropiando de los sentimientos, juicios, actitudes y valores que fortalezcan esa conciencia en apoyo de conductas congruentes” (Latapí, 2003:187). Y en cuanto a la educación universitaria considera que:

[...] existen no sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las formas de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la filosofía y las humanidades, de la historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales; y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la universidad. Por esto también creemos en lo valioso de la convivencia de los diferentes en las comunidades universitarias, tan propia de nuestras universidades públicas (Latapí, 2007).

La insuficiente e incluso ausencia de formación en valores de nuestras instituciones dan lugar a eventos como el que ahora se comenta.

El COMIE y la educación en valores

El antecedente para impulsar la investigación educativa (IE) en el campo de los valores se vislumbró en el documento *Plan maestro de investigación educativa*, que formaba parte del Programa Nacional Indicativo de la Investigación Educativa (Conacyt, 1981) en donde se insistía en analizar la

función socializadora, valoral y política de la educación. El Plan maestro proponía orientar la IE a la “identificación de los problemas de la educación nacional, su análisis y solución, y a anticipar y hacer posibles los cambios educativos necesarios para los cambios estructurales deseables”, en palabras de Pablo Latapí (Conacyt, 1981, cap. iii:3).

Cuando se fundó el Consejo Mexicano de Investigación Educativa, en 1993, uno de sus propósitos fue, y sigue siendo, elaborar un “estado del conocimiento” de la investigación educativa, cada 10 años. Para hacerlo, hubo la necesidad de formular un temario analítico que permitiera ubicar la amplia y creciente producción investigativa del país en diversos campos. En su origen no se incorporó el área de educación y valores, si bien había investigadores que daban cuenta de ello. No fue sino hasta 2007 que logró constituirse como un área temática. Teresa Yurén y Ana Hirsh, coordinadoras del estado de conocimiento de esa área, lo recuerdan así:

Como resultado de la constitución de Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores (REDUVAL), y de los trabajos preparatorios del noveno Congreso (2007), los investigadores del campo de educación y valores estuvieron en posibilidad de estructurar un área temática particular que fue aprobada y se le denominó “Educación y valores” en una asamblea de socios, llevada a cabo en la ciudad de Pachuca, Hidalgo, en el año 2006 (Hirsch y Yurén, 2013:47).

La investigación era y es necesaria pues:

[...] ante el hecho de que la escuela no ha atendido eficazmente su función normativa, un amplio y diverso conjunto de sujetos sociales (investigadores, organizaciones no gubernamentales, autoridades electorales, gobernantes, dirigentes de padres de familia, etc.) han señalado lo injustificable de tal carencia y expresado la necesidad urgente de mejorar la formación ética en la socialización escolar (Hirsch y Yurén, 2013:42).

Los resultados en la década son importantes tanto en calidad como en número: suman 892 entre libros, capítulos de libro, artículos, tesis de posgrado y ponencias (Hirsch y Yurén, 2013:54).

Resulta sumamente interesante la conclusión a la que se llega en el capítulo dedicado al análisis de “Valores profesionales y ética profesional”:

Han aumentado notablemente las publicaciones, en México y en el mundo, en los últimos años, en razón de los dilemas, problemas y conflictos éticos que encuentran los profesionales en su ejercicio profesional y debido a la detección de conductas no éticas –cada vez más frecuentes y de mayor intensidad– en profesionistas, profesores, investigadores y estudiantes. La investigación puede mejorar el diagnóstico de lo que está sucediendo al respecto, a partir de la creación de conocimiento y en la búsqueda de las mejores soluciones posibles para remediar el estado de cosas. Una de ellas es la formación valoral sistemática en este asunto (Pérez Castro, 2013:118).

Está en proceso de edición y publicación el estado del conocimiento 2012-2022, en donde seguramente se dará cuenta del avance filosófico, teórico, empírico de la investigación educativa en valores en la década pasada.

Reflexiones finales

El problema específico del plagio de una tesis es un indicio de un problema general, involucra a otras personas e incluso a instituciones: los directores de la tesis, la ausencia de lineamientos institucionales suficientes para prever y sancionar esas prácticas fraudulentas y carentes de ética. Obviamente hay que perfeccionar la legislación y los mecanismos de supervisión para atender el problema. Sin embargo, lo que se ha pretendido en este ensayo es destacar lo que filósofos, historiadores, educadores han señalado: el problema no solo es jurídico sino fundamentalmente de valores. La ley más comprensiva es insuficiente para regular la compleja, variada y rica vida social. La mayor parte de nuestras interacciones con la sociedad, con el medio, con la ciencia, con lo desconocido e inexplicable se sitúa en el terreno de la ética y los valores y solo una porción en el ámbito de lo jurídico.

El papel de la educación en la formación de valores es fundamental, es una responsabilidad social, es una obligación del Estado mexicano en general y de la Secretaría de Educación Pública, en particular, promoverla, inculcarla y defenderla. Instrumentalizar la educación a los fines del mercado o de la política pone en riesgo la convivencia social.

No son suficientes la filosofía, y la deontología para promover la educación valoral; es imprescindible investigar sobre los valores y esta es la gran contribución del COMIE. La investigación educativa sobre el tema nos brindará pistas, nos sugerirá caminos para hacerla efectiva. A la fecha,

la reflexión de Pablo Latapí sigue vigente: la formación en valores ha sido desterrada de la escuela mexicana. Y estamos observando con pasmo, enojo, desazón algunos de los impactos de esa ausencia.

Para el caso específico, me parece que nos toca respaldar, apoyar la ruta marcada por el rector de la UNAM para analizar el problema y llegar a una decisión colegiada, autónoma, que haga valer la estatura moral de nuestra Universidad Nacional, de nuestras universidades autónomas.

Nota

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

Referencias

- Conacyt (1981). *Programa Nacional Indicativo de Ciencia y Tecnología*, Ciudad de México: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Hirsch, Ana y Yurén, Teresa (2013) (coords.). *La investigación educativa en México en el campo de educación y valores 2002-2011*, colección Estados del Conocimiento, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. Disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/libros/Libro189.pdf>
- Latapí, Pablo (1996). *Tiempo educativo mexicano III*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México/Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Latapí, Pablo (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Latapí, Pablo (2007). “Conferencia magistral con motivo de su doctorado *honoris causa* por la Universidad Autónoma Metropolitana”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 115. Disponible en https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982007000100007
- Lloyd, Marion (2023). “El plagio de los poderosos y de los plebeyos”, *Campus Milenio*, núm. 983, febrero 2 de 2023.
- Pérez Castro Judith (coord.) (2013). “Estado del conocimiento sobre valores profesionales y ética profesional”, en A. Hirsch y T. Yurén (coords.), *La investigación educativa en México en el campo de educación y valores 2002-2011*, colección Estados del Conocimiento, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Rodríguez Gómez, Roberto (2022). “¿Puede la UNAM invalidar el título otorgado a la Ministra?”, *Campus Milenio*, 982, 26 de enero de 2023.
- Sánchez Hernández, Miriam y López Fernández, Marcela (2006) (comp.). *Educación ¿para qué? Compilación de trabajos de David Orr, Fritjof Capra y Humberto Maturana*, Ciudad de México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Disponible en: <https://publicaciones.uacm.edu.mx/gpd-educar-para-que.html>

AMPLIANDO EL HORIZONTE SOBRE EL PLAGIO ACADÉMICO

JOSÉ RAÚL RODRÍGUEZ JIMÉNEZ

El plagio académico se define como la apropiación indebida de una obra intelectual sin conceder el debido reconocimiento a sus creadores. Aunque tachado y sancionado como una conducta deleznable por sus efectos negativos para las y los autores¹ de las obras, así como por socavar la confianza en la educación superior, el plagio lejos de disminuir parece ganar terreno en la academia. Los casos aparecen cotidianamente en prácticamente todas las instituciones del mundo, desde las más prestigiadas universidades a los modestos establecimientos escolares y es personificado por distintos actores. Los más frecuentes y quizá menos llamativos ocurren entre estudiantes en formación, ya sea en exámenes o en trabajos escolares de grado y posgrado, pero también sucede entre científicos que reproducen artículos previamente publicados o falsean información, incluso políticos encumbrados que son descubiertos con tesis copiadas de otros autores.

Por su importancia y consecuencias negativas en la educación superior, el tema ha llamado la atención de expertos, instituciones y gobiernos para conocer sus alcances, modalidades y causas que lo propician, así como para tomar medidas de contención. En general, las miradas y acciones sobre el plagio distinguen diferencias menores entre los plagiarios, lo cual es razonable puesto que deben existir responsabilidades sobre esa conducta. El escrito que se presenta comparte esta perspectiva, pero trata de matizarla presentando algunas notas sobre la diversidad de instituciones, funciones

José Raúl Rodríguez Jiménez: profesor-investigador de la Universidad de Sonora. Hermosillo, Sonora, México.
CE raul.rodriguez@unison.mx

y actores de la educación superior. Justamente bajo el lente de la diversidad se puede comprender mejor la ocurrencia del plagio y las posibles alternativas para enfrentarlo.

Nota histórica

Conviene anotar algunos referentes históricos sobre el plagio académico para dimensionar que esta práctica debe ser comprendida en el contexto social en el que se presenta. Contrario a la apreciación general imperante en la actualidad, el plagio no siempre fue considerado como una conducta indebida y por tanto tampoco fue sancionado. De acuerdo con Lynch (2002), durante siglos la práctica de recuperar ideas, frases e imágenes sin reconocer a sus autores no fue tomada como conducta inapropiada, por el contrario, se recomendaba imitar a los grandes artistas de la antigüedad grecolatina para observar si se lograba alguna mejoría a las obras originales (Martín Jiménez, 2021). Esta imagen cambió a inicios del siglo XVIII con la promulgación de leyes tendientes a la protección de los derechos de autor, así como a la defensa de los consumidores frente adquisición de bienes de dudosa procedencia (Lynch, 2002). A partir del siglo XIX se desechó la idea de imitación y la originalidad fue la nueva finalidad de la creación artística (Martín Jiménez, 2021).

En el ámbito académico la percepción sobre conductas indebidas no era muy diferente a lo descrito antes. En su estudio monográfico sobre la corrupción en las universidades medievales, Osipian (2004) describe algunas prácticas que pudieran ser consideradas contrarias a la ética actual. Un par de ejemplos ilustran lo anterior. Para obtener el título de doctor se debería contar, además de los conocimientos exigidos y superar los exámenes correspondientes, con recursos económicos suficientes para cubrir los gastos de la graduación que incluían costosos obsequios para el jurado y prolongados festejos para un sinnúmero de invitados. Por otro lado, los alumnos que no aprobaban los exámenes podían recurrir eventualmente al soborno de los examinadores. Con el fin de que estos actos no se generalizaran se emitieron decretos o se crearon códigos que regulaban las relaciones entre profesores y estudiantes.

Un nuevo desafío para la ética universitaria provino con la inclusión de la investigación en las actividades cotidianas. Hasta el siglo XVIII las universidades se concentraron básicamente en la enseñanza de saberes en unos cuantos campos y escasamente en la producción de conocimientos.

Esta lógica fue alterada con la creación de la Universidad de Berlín en 1810 que, entre otras cuestiones, incorporó la investigación entre las funciones regulares de los académicos (Brunner, 2014). La producción de conocimientos científicos contaba ya con procedimientos desarrollados tempranamente en varias regiones europeas, especialmente en la Inglaterra del siglo XVII con la creación de The Royal Society, que aseguraban su certificación, sobre todo la verificación de las publicaciones científicas llevadas a cabo por pares (Garduño y Zúñiga, 2011); para Merton (1985), una suerte de régimen policiaco que opera en contra del fraude. De tal manera que la incorporación de la nueva función universitaria no representó una seria amenaza para la certificación científica.

Uno de los grandes procesos que modificó profundamente la educación superior fue su masificación, ocurrida a partir de la segunda mitad del siglo pasado. El arribo tumultuoso de estudiantes en prácticamente todas las regiones cerró una larga etapa elitista de la universidad y en su lugar emergieron complejos y nutridos sistemas de educación superior (SES) integrados por una amplia variedad de instituciones de educación superior (IES) con orientaciones, dimensiones, estructuras organizacionales y actores igualmente diversos. En estos sistemas se ubican las grandes universidades de investigación que disponen de los científicos más renombrados, estudiantes con el mejor desempeño escolar y cuantiosos fondos financieros, pero también figuran las universidades concentradas en la enseñanza, con limitaciones presupuestarias y que atienden a miles de alumnos que, además de estudiar, deben trabajar para cubrir sus gastos universitarios. Incluso en los SES tienen cabida los establecimientos de muy dudosa reputación (conocidos como *fábricas de diplomas*) que se distinguen por incurrir en corrupción académica. Es aquí, en la diversidad de IES y de actores que presentan los actuales SES donde debe situarse y comprenderse el plagio académico.

El plagio académico, algunas nociones

Aunque existen matices en las definiciones sobre el plagio académico, la noción generalizada consiste en la apropiación indebida de una parte o la totalidad de alguna obra intelectual sin conceder crédito a sus creadores, por lo que se hace aparecer como propia. En esta noción tienen cabida las modalidades más frecuentes en que se presenta el plagio académico. La copia en los tradicionales exámenes escritos, trabajos escolares de fin

de ciclo, tesis de grado y posgrado, así como artículos de investigación que transcriben ideas y resultados de trabajos previamente publicados. La llegada de internet potenció los recursos para llevar a cabo esta práctica puesto que cualquier internauta medianamente capaz tiene a su disposición un amplísimo repertorio de trabajos académicos que puede usar con fines personales, sin conceder los respectivos créditos.

Existen otras modalidades que aparecen en el límite de las definiciones tradicionales de plagio académico. Uno de ellos consiste en la compra de trabajos bajo pedido –*fábricas de ensayos o escritores fantasmas*– que no son propiamente plagios puesto que se trata de trabajos originales, pero que no son de la autoría de quien lo presenta. Y la modalidad más reciente proviene de la inteligencia artificial. A fines del año pasado OpenAI (2023) puso a disposición su ChatGPT, un generador de texto basado en inteligencia artificial capaz de generar, entre otras posibilidades, textos académicos originales. Los responsables de este generador se adelantan a su posible uso indebido y están considerando tomar medidas para diferenciar sus escritos de los textos producidos por humanos (Hern, 2022). Estas últimas modalidades suelen tratarse bajo la idea de fraude académico, una noción que engloba mayor cantidad de conductas indebidas.

Cualquiera que sea la modalidad en que se presente, el plagio académico afecta al creador del trabajo original puesto que lo despoja del reconocimiento, a la vez que quien comete el plagio obtiene ventajas inmerecidas. Pero hay una amenaza más en esta acción, quizá de mayores consecuencias. Altbach (2002) afirma que la universidad opera bajo una alta dosis de confianza social en las actividades que desarrolla; ciudadanos, organizaciones y gobiernos confían en que la formación de estudiantes y la producción de conocimientos científicos, las dos principales funciones universitarias, se realizan bajo estrictos preceptos éticos. De tal manera que el plagio académico opera en contra de la legitimidad centenaria de la institución.

Las IES conscientes de lo que este desafío representa lo combaten mediante diversas estrategias que se complementan. Una de ellas consiste en la supervisión que despliegan profesores y colegas sobre los productos de estudiantes y científicos, por ejemplo, la vigilancia de los maestros para evitar trampas en los exámenes escolares y la revisión atenta y detallada de los trabajos estudiantiles; en el caso de la producción científica, el escrutinio detallado que llevan a cabo editores y jueces de los manuscritos

recibidos para comprobar la veracidad, confiabilidad y autenticidad de los resultados. Desde finales de la década de 1990 se agregaron a los esfuerzos de contención del fraude los programas informáticos. Mediante el uso de *software* se compara la autenticidad de los trabajos presentados confrontándolos con amplias bases de datos y ofreciendo un reporte de similitud.

Estas estrategias de supervisión suelen estar enmarcadas en códigos o reglamentos que tratan de normar y sancionar el plagio. Los establecimientos escolares sólidos, así como las revistas de investigación cuentan con claras normas o directrices para evitarlo. Otra opción para afrontar el plagio y más ampliamente el fraude académico radica en la información y formación sobre el tema, dirigido preferentemente a estudiantes (Sureda-Negre, Reynes-Vives y Comas-Forgas, 2016). Algunas IES realizan actividades –cursos, talleres, tutoriales, incluso asignaturas obligatorias– para dar a conocer los códigos que regulan las conductas de sus integrantes, respecto al plagio no solo se indican las modalidades y sanciones, sino también los mecanismos para evitarlo.

Aunque las estrategias y reglamentos descritos consideran distinciones entre los integrantes de las IES, sobre todo estudiantes y académicos, conviene establecer mayores elementos de diferenciación para contar con una perspectiva de mayor amplitud para situar el plagio.

Plagio académico y diferenciación de instituciones, funciones y actores

Resulta claro que el plagio académico es una conducta indebida que debe ser señalada y sancionada. ¿Pero el señalamiento y la sanción deben ser los mismos para todos los actores de la educación superior?, es decir, ¿tienen la misma responsabilidad la institución donde ocurre el plagio, que un estudiante que cursa sus primeros ciclos escolares?, ¿el científico que hurta los datos de sus colegas, que el alumno que entrega trabajos escolares con frases tomadas recuperadas de internet? Con la finalidad de ganar en la precisión, conviene aportar algunas notas sobre el tipo de IES, las funciones de la educación superior, así como de los personajes que las desempeñan.

Una de las características distintivas de los actuales SES es su diversidad y diferenciación. Prácticamente todos los países cuentan con un amplio y variado conglomerado de instituciones distintas en dimensiones, complejidad organizativa, orientaciones y funciones. En México, la información oficial reciente señala que para el ciclo escolar 2021-2022 se tienen registradas 8,539 escuelas (sin aclarar si el término equivale a las instituciones),

que atienden a poco más de cinco millones de estudiantes (SEP, 2022). Por supuesto que en un conjunto tan numeroso existen fuertes diferencias en el tamaño de la matrícula, tipo de estudiantes inscritos, niveles de escolaridad y áreas de conocimientos atendidos, composición de las plantas académicas y funciones desempeñadas, así como fuente y montos del financiamiento; por ejemplo, las universidades federales mexicanas o los centros públicos de investigación difieren de las pequeñas instituciones que ofrecen dos o tres licenciaturas los fines de semana, carentes de instalaciones y sin profesores de jornada completa. Sería deseable que, sin importar sus rasgos particulares, todas las IES se comportaran éticamente, y reconocieran y sancionaran el plagio enérgicamente. Sin embargo, hay indicios de que no ocurre de esta manera. Un ejemplo de lo anterior se localiza en instituciones de dudosa reputación, conocidas como *fábricas de títulos*, en México, *universidades patito*, en ellas la atención está puesta en ofrecer grados sin mayores esfuerzos de parte de estudiantes, donde los principios éticos están ausentes.

Visto por funciones académicas también afloran diferencias para pensar el plagio académico. Aunque en las últimas décadas la función de investigación ganó atención y brillo en todas las regiones, incluso se promovió su fortalecimiento mediante diversas acciones gubernamentales o recomendaciones de agencias internacionales, la actividad más desarrollada y extendida en todos los SES continúa siendo la docencia. En México, las instituciones que desarrollan la investigación son básicamente las universidades públicas estatales y federales, junto con los centros públicos de investigación y un puñado de establecimientos privados de élite que conforman un circuito no mayor de una centena de IES, en el resto la función central es la enseñanza. Ambas funciones deberían regirse por códigos de conducta que eviten y sancionen la apropiación indebida del trabajo de otros sin el adecuado reconocimiento. ¿Pero esa apropiación se presenta de la misma manera en ambos casos?

En la investigación, la modalidad más frecuente en que aparece el plagio es la apropiación de ideas, datos, imágenes y texto. Las revistas que publican los artículos de investigación disponen de comités editoriales y jueces, auxiliados por programas electrónicos antiplagio, además de lectores atentos, que operan como mecanismos de control frente a las posibles trampas; quienes incurren en el plagio suelen ser expuestos públicamente como infractores y se retira su artículo de la revista.

Aunque la enseñanza es una actividad compleja que contempla la relación entre profesores y estudiantes, así como el tipo de conocimientos, procedimientos didácticos, valores inculcados y el piso institucional donde se desarrolla, la atención sobre el plagio se ha concentrado preferentemente en una de las partes: los estudiantes. En efecto, a los alumnos se les exige dedicación y esfuerzo para que la enseñanza rinda frutos y sus resultados se observan a través de la resolución de problemas en exámenes parciales o finales, ensayos, reportes o bien en la presentación de tesis para obtener la titulación. En todas estas prácticas el estudiante es vigilado para que no incurra en conductas inadecuadas, lo cual es razonable para lograr buenas prácticas educativas. Sobre la otra parte de la relación, la enseñanza practicada por los profesores, poco se conoce del tema. Los programas de materia, las notas de clase (cuando las hay) o las exposiciones cotidianas, por señalar únicamente tres recursos frecuentes, ¿son creaciones de cada profesor o son producciones de otras personas a las que no se les concede los respectivos créditos? Podrá argumentarse que ese saber es un bien común de las profesiones y las disciplinas, que no requiere mayor explicación. Si este es el caso, se podría preguntar entonces si con esos procedimientos se alcanza el pensamiento creativo, la independencia intelectual o el uso crítico de los saberes, propósitos a los que aspiran algunas de las universidades o, por el contrario, es una formación tendiente a la imitación.

Sobre estudiantes y profesores resulta necesario incluir en el análisis algunas características más. Durante años se consideró que estos actores constituían grupos homogéneos, en la actualidad esta imagen no es adecuada puesto que se observan fuertes diferencias internas en cada uno de ellos. En el caso de los académicos, la mayor diferenciación sucede por el tiempo laboral de dedicación –jornada completa y tiempo parcial–, tipo de contrato –definitivo o temporal–, institución de adscripción y funciones desempeñadas –docencia e investigación–. Estos rasgos generan grupos de académicos con funciones, responsabilidades, condiciones laborales e ingresos distintos. Por su parte, los estudiantes difieren entre sí por establecimiento escolar, área de conocimiento, nivel de escolaridad, acceso a recursos informáticos y la combinación de estudios con empleo y familia.

Con independencia de sus diferencias internas, estos actores deberían conducirse con apego a valores éticos para no incurrir en el plagio. No obstante, algunas condiciones no favorecen esta actitud. Un par de ilustraciones al respecto. Imaginemos un profesor de tiempo parcial contra-

tado en alguna institución de educación superior privada, en situación de precariedad laboral: su salario no considera ni la preparación de cursos, ni la revisión de exámenes o las asesorías estudiantiles, pero que además se siente obligado para aprobar a los estudiantes porque su contratación para el siguiente ciclo escolar depende de la opinión que tenga su alumnado (Soto, 2020). Difícilmente este imaginario profesor detectará el plagio que realizan sus alumnos y, si lo hace, su institución quizá no lo respalde. La segunda ilustración. Ahora pensemos en un estudiante de licenciatura que combina estudios y empleo, con limitaciones de espacio en su vivienda, sin hábitos de estudio y que durante toda su vida escolar previa los profesores no le regresaron sus escritos con observaciones y correcciones, solo con la calificación, seguramente este estudiante recurrirá a tomar un texto de la red para cubrir la demanda escolar. Desafortunadamente los casos descritos no son aislados y aunque se carezca de datos precisos sobre las condiciones laborales de los académicos, así como de la situación social de los alumnos, se cuenta con información para considerar que una buena parte de profesores y estudiantes operan en condiciones que no favorecen las buenas prácticas escolares.

A las condiciones que dificultan las buenas prácticas escolares debe añadirse el contexto en que se ubica la educación superior. Dubet (2007) afirma que durante un amplio periodo la institución escolar operó como un *santuario*, separado y protegido de los problemas cotidianos puesto que los valores que trataba de inculcar estaban fuera del mundo social mismo. En la actualidad la institución escolar es cuestionada, desafiada por diversos grupos sociales en su labor educativa misma. Con la educación superior sucede algo similar. Por siglos, la formación y certificación de profesionales fueron asuntos exclusivamente de los universitarios, sin intromisión de agencias externas. Además, la universidad contó con el respaldo social, de ahí que los grados académicos tuvieran un alto prestigio y valor en los mercados profesionales. Desde hace décadas la labor de las IES, sus procesos, resultados y calidades suelen ser cuestionados por grupos sociales y agencias internacionales y gobiernos, más aún, el brillo de las credenciales escolares no es tan refulgente como antaño y tampoco son garantía para obtener y avanzar en los empleos profesionales. Junto a la crítica de los procesos y resultados de la educación superior, también figuran los cuestionamientos a sus códigos de conducta. La validez de las reglas institucionales para normar las conductas de los universitarios,

especialmente los estudiantes, aparece en disputa con otros sistemas de códigos externos, por lo que, siguiendo a Bauman (2009), tomar una decisión (en nuestro caso frente al plagio) genera considerables dosis de incertidumbre.

Ampliando el horizonte para enfrentar el plagio académico

En un apartado anterior se señalan los dispositivos institucionales para enfrentar el plagio: detección personal o electrónica, regulación e información y formación para evitar esta práctica. En paralelo a estas acciones podrían intentarse otros recursos. A continuación, se esbozan algunos de ellos.

Investigación. Pese a que en México el tema es conocido y por momentos escala la atención mediática, hasta ahora el plagio académico no ha motivado estudios de alcance nacional. Por supuesto que existen investigadores atentos al caso —una muestra de ello puede consultarse en la sección Suplemento de *Perfiles Educativos* (Inclán, Gantús, Yankelevich y Vera, 2016)—, pero se requiere mayor atención profesional. Estas posibles investigaciones podrían dimensionar no solo los alcances del plagio sino también los factores que lo propician, el tipo de instituciones en lo que ocurre con mayor frecuencia, los sujetos que lo practican cotidiana o eventualmente y las creencias de los principales actores de la educación superior. Igualmente podrían aportar evidencia sobre el tratamiento que realizan los establecimientos. Hipotéticamente, todas las instituciones cuentan con códigos y reglamentos de conducta tendientes a evitar y sancionar el plagio, pero se desconoce si este supuesto se confirma en los hechos. Con base en las evidencias y análisis de los expertos se tendría un mejor horizonte para tomar decisiones.

Políticas públicas. En las últimas tres décadas el gobierno mexicano instrumentó un amplio repertorio de políticas públicas tendientes a reorientar instituciones, actividades y comportamientos de los actores del SES. En esos paquetes gubernamentales el plagio académico no figuró, como si no existiera o sucediera aisladamente, por lo que no merecía un trato especial. Los hechos ocurridos en años recientes, así como los análisis y reportes generados por expertos contradicen esa mirada. Existen indicios de que el plagio está instalado en la vida académica y tal vez ganando mayores espacios. Antes de que el problema cauce un deterioro mayor en la confianza de las IES, conviene desplegar acciones de política pública. Por ejemplo, podría iniciar con la exigencia de que todo establecimiento escolar

cuenta con códigos de ética frente al plagio, continuar con la recuperación de información documental sobre el tema, algo que podría incorporarse al muy conocido *formato 911*. Incluso, podría considerarse mejorar la legislación sobre el plagio en las IES.

Formación en la ética académica. Las IES suelen formular supuestos sobre sus estudiantes que son firmemente creídos por sus académicos y funcionarios. Uno de estos supuestos considera que todo estudiante que accede al nivel superior cuenta con conocimientos y destrezas para la lectura y la escritura de textos especializados. En contra de esta creencia, los expertos en literacidad muestran que las capacidades de estudiantes son menores a las supuestas, por lo que se requiere formación en estas áreas. Con la ética sucede algo similar. Profesores y funcionarios suponen que los estudiantes arriban a las aulas universitarias con arraigados valores éticos que les permitirán conducirse adecuadamente en su nueva vida escolar. Esto no es del todo correcto. Además de que los estudiantes forman parte de una sociedad en la que imperan sistemas de reglas encontrados y contradictorios, no todos ellos cercanos a la ética universitaria, en su vida escolar previa no tuvieron oportunidad de conocer adecuadamente los valores de la ética académica, por ejemplo, es infrecuente que en los niveles anteriores al superior, se enseñen y practiquen los sistemas de citación.

Como se ha señalado antes, algunas IES cuentan ya con estrategias de capacitación en estos temas, pero no solo se trata de dar a conocer los códigos de conducta o las técnicas de citación, sino más ampliamente generar e instrumentar programas de socialización sobre la creación intelectual y la necesidad de otorgar los debidos créditos a sus autores.

Reflexiones finales

El plagio académico es un acto deleznable con graves consecuencias para los creadores de obras intelectuales, las instituciones en las que se produce y la sociedad en general, por lo que debe ser señalado y sancionado. Este ensayo coincide con esta afirmación. Sin embargo, las características actuales de los SES, su diversidad en instituciones, funciones y actores agregan mayores elementos para considerarlo bajo un nuevo lente. Esto no significa dispensa para ninguna de las IES, con independencia de su orientación y régimen legal; ellas deben asumir la responsabilidad sobre las conductas indebidas de sus integrantes, así como los mecanismos institucionales para su prevención. Tampoco libera de responsabilidad a los académicos,

especialmente aquellos que se dedican de tiempo completo y que tienen entre sus funciones la revisión de trabajos escolares, muy especialmente la dirección de tesis de grado y posgrado; ellos aceptan y avalan esos escritos como veraces y de la autoría de quienes lo presentan. Este compromiso podría extenderse a los integrantes de los comités revisores, puesto que suponen que analizan escrupulosamente cada tesis en la que participan. Pero no sería el mismo caso para los profesores de tiempo parcial que son impulsados (en ocasiones obligados) a cumplir tareas para las cuales no reciben paga o peor, que se les invita a cometer conductas inapropiadas.

Por su parte, los estudiantes igualmente tienen responsabilidades frente al plagio, pero no de la misma magnitud. Quienes recién inician los estudios deben ser socializados en las reglas éticas que imperan en la academia, sobre todo en el respeto a las obras intelectuales de otros, de no ser así, difícilmente adquieren el compromiso ético. Para los tesisistas de licenciatura o posgrado la autenticidad y veracidad de sus trabajos debe ser un compromiso ineludible porque suponen que ya cuentan con los valores éticos de la academia y son supervisados por sus directores, así como los comités revisores.

Finalmente, podrían formularse otras recomendaciones: revisar las mejores experiencias institucionales de prevención, la contratación de asesores expertos, construir alianzas entre las IES para tratar el tema y otras más. Pero quizá la recomendación más acertada en este momento sea abrir la discusión y análisis sobre el plagio académico.

Nota

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

Referencias

- Altbach, Philip (2002). "Perspectives on internationalizing higher education", *International Higher Education*, núm. 27, pp. 6-8. <https://doi.org/10.6017/ihe.2002.27.6975>
- Bauman, Zygmunt (2009). *Ética posmoderna*, Madrid: Siglo XXI Editores.
- Brunner, José Joaquín (2014). "La idea de la universidad pública en América Latina: narraciones en escenarios divergentes", *Educación XXI*, vol. 17, núm. 2, pp. 17-34. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70630580018.pdf>
- Dubet, François (2007). "El declive y las mutaciones de la institución", *Revista de Antropología Social*, vol. 16, pp. 39-66. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585003.pdf>

- Garduño Oropeza, Gustavo y Zúñiga Roca, María Fernanda (2011). “La comunicación de la ciencia: génesis e implicaciones contextuales en revistas especializadas”, *Razón y Palabra*, núm. 77, pp. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1995/199520010078.pdf>
- Hern, Alex (2022). “AI-assisted plagiarism? ChatGPT bot says it has an answer for that”, *The Guardian*. Disponible en: <https://www.theguardian.com/technology/2022/dec/31/ai-assisted-plagiarism-chatgpt-bot-says-it-has-an-answer-for-that>
- Inclán, Catalina; Gantús, Fausta; Yankelevich, Javier y Vera, Héctor (2016). “Plagio académico”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 2-35. Disponible en: <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2016-154-plagio-academico.pdf>
- Lynch, Jack (2002). “The perfectly acceptable practice of literary theft: Plagiarism, copyright and the Eighteenth Century”, *The Journal of the Colonial Williamsburg Foundation*, vol. 24, núm. 4, pp. 51-54.
- Martín Jiménez, Alfonso (2021). “Breve historia del plagio: inspiración, cita y copia”, *The Conversation. Academic rigour, journalist flair*, 10 de enero. Disponible en: <https://theconversation.com/breve-historia-del-plagio-inspiracion-cita-y-copia-152449>
- Merton, Robert K. (1985). *Sociología de la ciencia*, vol. 2, Madrid: Alianza Editorial.
- OpenAI (2023). *ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. 2015-2023*. Disponible en: <https://openai.com/blog/chatgpt/>
- Osipian, Ararat L. (2004). “Corruption as a Legacy of the Medieval University: Financial Affairs”, ponencia presentada en la Annual Conference of the Association for the Study of Higher Education, noviembre, Kansas City. Disponible en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED499955.pdf>
- SEP (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2021_2022_bolsillo.pdf
- Soto, Ana Karen (2020). *Carreras transicionales de profesores de tiempo parcial en la educación superior privada*, tesis doctoral, Ciudad de México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Sureda-Negre, Jaume; Reynes-Vives, Jerónimo y Comas-Forgas, Rubén (2016). “Reglamentación contra el fraude académico en las universidades españolas”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 178, pp. 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.03.002>

SOBRE EL PLAGIO

Reflexiones desde el ámbito académico

ÚRSULA ZURITA RIVERA

Una gran parte de mi vida la he pasado dentro de instituciones escolares, ya sea como estudiante, como profesora o como investigadora. En más de cuatro décadas, he sido parte de esas generaciones que vimos con asombro, desconcierto y hasta desconfianza, el paso de la máquina de escribir a la computadora; del surgimiento de internet y su conexión por medio del cable telefónico al acceso inalámbrico; de la visita obligada a las bibliotecas y centros de documentación para conseguir información y tener acceso a diversas fuentes al empleo de catálogos digitales de bibliotecas, editoriales académicas prácticamente del mundo entero; de la pluma y la mano entumecida por escribir hojas y hojas al cansancio y ardor de los ojos provocados por la luz de la pantalla o al dolor en las manos por el uso del teclado y del “mouse” en largas rutinas de trabajo.

Han sido tantos y tan variados los cambios experimentados en la educación que no han pasado desapercibidos en la investigación; entre ellos, uno de los temas que ha permanecido y en torno al cual se manifiesta rápida y unánimemente el rechazo es el plagio. Las discusiones sobre su conceptualización; las razones señaladas para descalificar su práctica; el intercambio de información –en no pocas ocasiones a manera de rumores y confesiones bochornosas– sobre las personas e instituciones que han sido víctimas; el escarnio y reprobación acerca de las prácticas cometidas y de las y los responsables;¹ las consecuencias directas e indirectas a corto, mediano y largo plazos en el ámbito académico, así como en otros espacios donde las personas acusadas de dicho acto deshonesto se desempeñan

Úrsula Zurita Rivera: profesora-investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-sede académica México, Ciudad de México, México. CE: uzurita@flacso.edu.mx

laboralmente; las dudas y descalificación de tal ejercicio profesional; y, hasta los argumentos esgrimidos para desterrar cualquier sospecha de que alguien lo cometió o no son aspectos específicos que frecuentemente suelen acompañar estos debates.

Si bien el plagio es una práctica condenada por parte de la gran mayoría de las comunidades científicas en el mundo entero –dado el incuestionable daño ocasionado a la integridad y la honestidad que fundamentan los procesos de enseñanza, aprendizaje y creación de conocimiento–, sorprende que en México no constituya un tópico que ocupe un lugar central en la agenda de investigación educativa y, menos aún, en las políticas de las universidades e instituciones de educación superior e, incluso, de los propios sistemas educativos. Si se coloca la mirada en la emergencia de casos de plagio cometido para obtener grados universitarios y de posgrado que se debaten en los medios de comunicación y redes sociales, se ha hecho evidente la insuficiencia y las limitaciones en la definición de las responsabilidades, facultades y ámbitos de competencia que a cada instancia le tendría que corresponder si cumplen alguna función esencial en la validación de los conocimientos adquiridos, la entrega de títulos, el reconocimiento de los grados respectivos y el respaldo del ejercicio profesional. Pero también se han mostrado criterios diferenciados en la aplicación de los marcos normativos existentes, lo cual lleva a pensar que esta es parcial, subjetiva y, en ocasiones, no se limita a criterios estrictamente académicos, sino a consideraciones de otro tipo.

Esta situación se vuelve más incomprensible y preocupante ante un mayor número de casos que trascienden los espacios estrictamente educativos, acrecentando la indignación tanto por los argumentos y las actitudes con que se enfrentan las acusaciones de plagio, evadir la aplicación de las sanciones mostrando la insuficiencia que poseen los marcos normativos y legales que hoy en día tienen las instituciones para enfrentar esta práctica. Evidentemente, resulta arriesgado hacer aquí consideraciones generales, puesto que habría que examinar la situación específica de cada caso, ya fuere de plagio, de persona que lo comete, el nivel de estudios que posee, el marco normativo o la institución educativa en que se registra. Sin embargo, por la naturaleza de este texto de opinión, resulta imposible hacer referencias de ese tipo.

Ahora bien, como comúnmente se señala, aunque el plagio ha existido en diferentes ámbitos de la creación humana desde épocas remotas, en el

académico ha permanecido como una preocupación constante y compartida entre múltiples actores y agentes por diversas razones que está de más enlistar en esta reflexión. No obstante, cabe poner de relieve que en nuestros tiempos, además de que el plagio se ha facilitado debido al acceso a una indiscutible cantidad de fuentes originales de todas las disciplinas y áreas que el desarrollo de las tecnologías de la información y conocimiento ha propiciado en nuestras sociedades, también se han diversificado los tipos de los trabajos que son objeto de robo, así como son múltiples los usos indebidos que de ellos se hacen; pues si originalmente los motivos podrían estar asociados a la aprobación de un curso o materia, la obtención de un grado académico, la participación en un concurso académico, la realización de una investigación o el ejercicio académico, por ejemplo, hay otras experiencias en donde el plagio se concibe como un medio para impulsar, fortalecer e, incluso, consolidar el desempeño profesional. Con todo, el plagio, sea una práctica aislada e individual u otra colectiva que disfrute de cierta institucionalización en un espacio y tiempo determinados, provoca múltiples desafíos cuando se pretende formular iniciativas para su prevención y sanción de forma oportuna, rigurosa, sistemática, objetiva e imparcial.

Ahora bien, así como se ha documentado que las tecnologías propician, en cierto sentido, el plagio al facilitar su realización, también se ha visto que son un instrumento para su identificación y, en consecuencia, para su prevención y erradicación. Por ello no sorprende advertir el surgimiento periódico de programas antiplagio que cada vez pretenden ser más potentes y eficientes para contrarrestar esta práctica dolosa. Sin embargo, la confianza depositada en estos programas –como Turnitin o Plagius, entre otros– contrasta con los limitados resultados que consiguen las iniciativas que la buscan erradicar. En tales resultados intervienen varios aspectos como los altos costos de los programas, la especialización de algunos para la detección del plagio solamente en cierto tipo de documentos –como el programa Turnitin y las tesis, por ejemplo–, el desconocimiento de su existencia, el escaso uso en ámbitos académicos o su subutilización, por ejemplo. La situación es más desafiante si a ello se le suma la carencia de un sólido andamiaje normativo, organizacional y académico que establezca los lineamientos relativos a la prevención, identificación, sanción y, en un futuro, la eliminación del plagio.

Al ser el plagio, según la literatura existente, una práctica deshonesto, desleal y tramposa que resquebraja la integridad académica y, sin duda, los

principios éticos de la producción del conocimiento científico, el repudio que provoca su práctica es inmediato. Razón por la cual se vuelve más inadmisibles que las instituciones, sus autoridades y comunidades no tomen decisiones adecuadas ni formulen acciones eficientes que contribuyan a su prevención, identificación, sanción y eliminación. En cuanto a quienes son víctimas de plagio, se ha visto que se vive como una experiencia individual cuyos costos y afectaciones son también personales. Esto es, cuando alguien se percata de que su obra ha sido objeto de plagio, suele emprender frecuentemente un camino solitario y sin recursos institucionales jurídicos, académicos, económicos e incluso éticos que le permitan presentar una demanda con el fin de exigir el debido castigo y, si es posible, la reparación e indemnización por parte de la persona o personas involucradas. No obstante, hay otras situaciones en donde el plagio se detecta en eventos científicos, concursos académicos, evaluación de proyectos, presentación de informes. Al igual que se ha encontrado que el plagio sucede durante las trayectorias escolares y/o laborales que se despliegan dentro de instituciones educativas, también se ha descubierto cuando las personas se hallan en otros contextos relativamente lejanos a la academia.

Una diferencia adicional en el desarrollo y desenlace del plagio atañe a las formas en que se debaten las sanciones exigidas, las consecuencias e implicaciones que pueden ir más allá de las propiamente académicas. En casos donde la denuncia de este fenómeno llega a los medios, moviliza a la opinión pública y replantea los argumentos esgrimidos por las personas involucradas, las autoridades educativas o bien, los líderes de opinión pueden provocar efectos variados tales como la renuncia o remoción del puesto y cargo, el fin anticipado de carreras profesionales, el desprestigio de universidades e instituciones educativas e, incluso, otro tipo de afectaciones directas e indirectas entre quienes estuvieron alrededor de una persona que ha sido deshonestas.

Ahora, preguntarse qué tanto ocurre esto o no, en dónde son más acentuados estos eventos; qué otro tipo de experiencias se han configurado; si hay diferencias importantes por carrera, área de conocimiento, nivel e institución educativos; si hay prácticas de plagio disímiles según variables sociodemográficas; qué papel tienen las variables institucionales en el plagio académico; de qué depende que las discusiones sobre los casos alcancen más y mejores resultados para la reducción de esta práctica; en qué circunstancias es factible identificar el plagio; qué tanto ha proliferado este fenómeno por

la oferta educativa a distancia, semipresencial y virtual; y hasta qué tanto se propició durante la reciente pandemia por COVID-19, son preguntas que han sido consideradas por diversos especialistas (Porto, 2022; Vargas-Morúa, 2021), quienes, además de las aportaciones que han hecho por los hallazgos encontrados en sus análisis, han reiterado la relevancia de este conocimiento para tomar mejores decisiones. En nuestro país todavía es escasa la información que permita saber cuáles son las razones que llevan a las personas a plagiar en cada institución, universidad o sistema educativo; tampoco se sabe por qué la sociedad reacciona de modo distinto: a veces enérgicamente se exige castigo; mientras que en otras se acepta e, incluso, se disculpa el acto. No se sabe con precisión qué tanto de estas prácticas y reacciones han cambiado a lo largo del tiempo y si asumen características singulares en determinados contextos estrictamente académicos o si hay factores de otra naturaleza que pudiesen incidir en su existencia.

Por lo pronto, además de reiterar la condena absoluta del plagio, es conveniente ahondar en varios aspectos entre los cuales destacan, en mi opinión, los siguientes. En primer lugar, habría que señalar que, un rasgo que salta a la vista en cuanto se revisan los lineamientos de antiplagio por parte de universidades, editoriales, publicaciones periódicas, bibliotecas digitales, concursos académicos especializados, entre otras iniciativas académicas, es la variedad de definiciones de plagio y sus distintas vertientes. A ello se suman los tecnicismos empleados para establecer dicha clasificación: ya sea por la cantidad de palabras textualmente tomadas, el porcentaje del plagio identificado en un documento concreto, el parafraseo de las ideas de otras personas, la omisión de las fuentes y autores de quienes se copian o parafrasean las palabras y/o las ideas, la copia literal de fragmentos o de obras completas de carácter académico –como artículos, capítulos, libros, tesis de investigación, ensayos, presentaciones, programas académicos, entre otros–; y, por otra parte, no académicos –por ejemplo, artículos periodísticos, informes gubernamentales, estudios de organismos civiles, reportes de organizaciones internacionales–. De modo tal que el número de palabras copiadas, el supuesto parafraseo realizado, la mención o no en el documento de la obra y autoría correspondientes, la omisión de los sistemas de citación solicitados en las publicaciones, entre otros, son elementos que generalmente aparecen en la definición del plagio. Pocas veces se piensa en otros aspectos que tienen que ver con las causas, consecuencias o implicaciones del plagio derivados del tipo de

trabajo plagiado y en donde este se plasma; la afectación en varios derechos de las personas, programas e instituciones involucradas; el número y tipo de personas participantes; si es un acto individual o una práctica extendida en cierta comunidad o institución; si hay complicidad o beneficio de otro tipo de integrantes de las comunidades como autoridades, personal administrativo, docentes, investigadores o estudiantes. Hay cuestiones todavía más polémicas sobre las cuales no hay un sólido consenso inclusive entre investigadores científicos respecto de si se puede considerar un tipo de plagio o no, por ejemplo, la autocitación (Vargas Morúa, 2021). Se sabe que, aun cumpliendo con los sistemas de citación, puede ser –de acuerdo con el tipo de trabajo que la contenga– prohibida, limitada o aceptada bajo ciertas condiciones.

Dicho esto, es inevitable pensar que las numerosas definiciones existentes propician que la imprecisión y, por ende, la insuficiencia de los marcos normativos que se acrecientan por la carencia de recursos institucionales para enfrentar este problema –el cual, además, experimenta dinámicos y permanentes cambios– sean utilizadas estratégicamente para excusar algún tipo de plagio y, llegado el caso, para evitar la aplicación de sanciones y, sobre todo, aquellas más severas. En este sentido, el plagio es un asunto muy complejo de atender si una parte importante de lo que explica y, a la vez, impulsa su existencia y diversificación está vinculada estrechamente con la imprecisión de su conceptualización, y a ello se suman las diferentes formas e instrumentos –ya sea lineamientos editoriales de publicaciones periódicas, de manuscritos originales, de programas de estudio y de evaluación académica, por ejemplo–, que estipulan las prohibiciones y eventuales sanciones que se atribuirán a las personas una vez comprobado que cometan ese robo.

En adición a esto, hay que recordar que el plagio no es un fenómeno que le competa exclusivamente a la comunidad científica; así como vulnera los principios éticos de la honestidad e integridad de las instituciones académicas, lastima y ofende a la sociedad. Además, cuando el plagio es una práctica extendida en otros ámbitos de la creación humana sin generar alguna desaprobación más allá del ámbito estrictamente educativo, se expresa la existencia de una sociedad corrupta. Al respecto, es menester subrayar que las reacciones frente al plagio son, antes que todo, una manifestación palpable de los valores éticos en un tiempo y contexto deter-

minados, los cuales están vinculaos estrechamente con valores y principios democráticos, como el aprecio y respeto a la ley (Peters, Jackson, Hung, Mika, *et al.*, 2022).

Por estas razones, es gratificante advertir el repudio inmediato que en torno a los casos de plagio surge frecuentemente en los medios por las numerosas amenazas y daños que le provoca a la ciencia y al conocimiento. Frente a este panorama, es urgente impulsar espacios para la discusión y la reflexión que se materialicen en políticas compartidas en las escuelas, instituciones, universidades, centros de investigación y comunidades que han agravado estas prácticas. Para formular esas medidas, es imprescindible disponer de conocimiento que permita replantear el camino, porque hoy es evidente que existen cuestiones que merecen una revisión profunda. Por ejemplo, vale la pena subrayar que en una parte importante de los lineamientos, reglamentos académicos y políticas antiplagio –aunque se alude en general como una práctica que puede ser realizada por cualquier persona– se da por hecho como más común entre el estudiantado; mientras se da por sentado que quienes ejercen la docencia e investigación científica son personas distinguidas cuyo grados, desempeño profesional y trayectoria laboral respaldan su integridad y honestidad. Sin embargo, cada vez son más frecuentes los individuos que, en etapas avanzadas de sus estudios y/o de su carrera profesional, se les descubre que han cometido, tiempo atrás o en la actualidad, algún tipo de plagio. En ambos casos el plagio no deja de ser deleznable, pero es pertinente considerar qué implicaciones tienen casos diferentes para la prevención, identificación, atención y sanción.

Así, es cierto que hay problemas serios cuando el plagio es cometido por estudiantes y si son de educación superior o de posgrado pueden ser más graves, pero a todas luces es deplorable constatar que las credenciales académicas, sustento legal y académico del desempeño profesional son resultado del plagio. El agravio a los códigos éticos de la academia por parte de una persona que comete esta falta es tan profundo que conduce a que todas las decisiones y acciones emprendidas en ese ejercicio se vuelvan, inevitablemente, objeto de duda, desconfianza y de descalificación, lo cual hace que las consecuencias no sean vividas exclusivamente por quien cometió el plagio. Esto es, puede existir un número de personas que, sin saberlo, pueden verse seriamente afectadas por el desprestigio de un compañero, un profesor, un investigador o un jefe, por ejemplo.

Debido a esto, la aplicación de las sanciones es un asunto crucial porque no solamente afecta hacia actos cometidos en el pasado, sino al desempeño actual y futuro de la persona que lo cometió y de quienes estuvieron cerca de ella. Por el alcance de las implicaciones derivadas de las sanciones, estas tendrían que ser más rigurosas, contundentes y, sin duda, inmediatas. Para ello, es esencial establecer mecanismos eficientes y expeditos para denunciar el plagio, investigarlo de forma imparcial, objetiva y rigurosa mediante rutas de acción o protocolos específicos y, en cuanto esta práctica sea comprobada, aplicar enérgicamente todas las sanciones establecidas. De lo contrario, mientras más se tarde en actuar, mayor es el daño ocasionado no solo a la persona de quien se han robado las ideas plasmadas en otros trabajos, sino también a la institución, su comunidad y la sociedad en su conjunto pues la omisión o la tardanza en la aplicación de sanciones pueden ser entendidas como expresiones de cierta complicidad, corrupción, abuso e ignorancia.

Al revisar estudios que examinan el plagio entre estudiantes (Porto, 2022; Farahian, Farshad y Farnaz, 2020; Perkins, Gezgin y Roe, 2020), entre las razones esgrimidas para cometer este acto, se considera que no poseen un dominio con soltura del idioma en que se escribe, el desconocimiento de los criterios técnicos y académicos empleados para definir el plagio, la carencia de habilidades para la expresión escrita o la inseguridad en la expresión de su propia voz, el número máximo de palabras permitido en una cita textual o las normas editoriales respecto de los sistemas de citación empleados en el ámbito académico que deben tomarse en cuenta y que generalmente son señaladas para tenerlas presentes al momento de la elaboración de lineamientos para prevenir el plagio. Es aquí donde se observa el impacto que puede llegar a tener la falta de una sólida formación académica no solamente respecto de la aplicación de lineamientos académicos para citar obras e ideas de otros individuos, sino de la carencia de conocimientos y de habilidades para construir y expresar una voz propia. Ahora bien, la construcción de una voz propia es un proceso que inicia desde edades tempranas y, en el caso del sistema educativo, su complejidad aumenta conforme se avanza en las trayectorias escolares porque se espera que el conocimiento sea más crítico, agudo y especializado de acuerdo con la etapa formativa en curso. Conviene decir que la construcción de las voces propias, que encuentra en la producción de manuscritos originales una de sus principales vías de expresión, es una práctica que goza de grados

diferenciados de logro y consolidación según los sistemas y modelos educativos en curso. Hay que tener presente que las habilidades desarrolladas para la construcción y expresión de una voz propia entre el estudiantado, si bien pueden distinguir a una institución educativa, no eliminan la posibilidad de cometer un plagio. En particular, llama la atención que la construcción de las voces propias, el impulso del pensamiento crítico y sustentado, la expresión libre de la discrepancia entre el estudiantado y sus profesores son aspectos esenciales para establecer sólidos fundamentos para la honestidad, integridad y ética académicas.

En este sentido, aquí de nuevo se advierte la necesidad urgente de contar con estudios que indaguen en las percepciones, experiencias y valoraciones en torno a lo que se concibe como plagio tanto entre estudiantes como entre profesores, académicos e investigadores. De hecho, ya se encuentran algunos análisis al respecto en nuestro país (Hernández Islas, 2016, por ejemplo) que, como en otros, colocan la atención en los distintos significados que hay respecto del plagio, las diversas percepciones, prácticas y valoraciones que han encontrado a su alrededor a lo largo de sus carreras. Ello ha llevado a determinar que el plagio no necesariamente se comete, como algunos tendían a pensar, entre aquellos cuya lengua materna es diferente, los que provienen de un país o sistema educativo distintos o de sociedades más permisivas, los que están en ciertas disciplinas y áreas de conocimiento, ni tampoco que sean actos cometidos mayoritariamente por estudiantes; es muy grave conocer que en proporciones preocupantes han visto que los profesores también realizan algún plagio de sus propios trabajos.

Siguiendo con lo que se esperaría de la elaboración de diversas investigaciones con distintos marcos teóricos, analíticos, metodológicos y técnicos, es fundamental identificar que frente a los presuntos y comprobados casos de plagio, así como por los resultados limitados e insuficientes de los marcos normativos de las escuelas, instituciones de educación superior y sistemas educativos, es esencial desplegar acciones conjuntas para que de modo más firme, ordenado e integral sea posible tomar decisiones en diferentes niveles organizacionales y ámbitos. Todo ello con el fin de que la culminación, cuando así proceda, comprenda la aplicación de las sanciones más estrictas para desestimular, prevenir y eliminar esta nociva práctica, tomando en cuenta aquellos valores y principios que la sustentan e impulsan. Así se observa en los estudios llevados a cabo en otros países,

donde las investigaciones como las propuestas se suelen apoyar en técnicas tanto cualitativas como cuantitativas, que se despliegan en distintos niveles educativos, aunque generalmente en estudios superiores y de posgrado, lo cual permite identificar en qué carreras, disciplinas y/o áreas de conocimiento el plagio está más extendido e, incluso, puede ser, como se dijo antes, una práctica colectiva relativamente institucionalizada.

Tal como se ha indagado en otros países o, como se ha llegado a documentar en el ámbito académico nacional, hay casos individuales que obedecen a ciertas condiciones de la salud mental de las personas plagiarias que se pudieron acentuar por circunstancias extraordinarias, como la pandemia, o incluso por el estrés, la angustia o la depresión derivados de esta crisis sanitaria. Con todo, se suele estimar que casos así, especialmente cuando llegan a situaciones extremas, su atención tendría que estar a cargo de otras instituciones y, es posible, que las sanciones tendrían otro sentido. Pero si, por el contrario, se comprueba que el plagio ha proliferado debido a mayores oportunidades existentes dentro del sistema educativo y ciertas instituciones, es urgente que todos los actores y agentes orienten sus mayores esfuerzos para actuar de manera tal que se emprendan todas las iniciativas necesarias con el compromiso de los distintos actores involucrados. A partir de dichas investigaciones ha sido posible la formulación e implementación de acciones diversas para identificar y sancionar, sin menospreciar aquellas vinculadas con la prevención del plagio; lo cual ha generado numerosas iniciativas a lo largo de la formación académica mediante la difusión y sensibilización acerca de lo que es, los tipos existentes, los medios para su identificación, las sanciones existentes y las consecuencias que podrían tener en la trayectoria personal y el prestigio institucional (Vargas-Morúa, 2021).

Por último, no hay universidad, institución o país que se mantenga al margen del plagio académico, pero lo que es totalmente diferente son las reacciones al respecto, ya sea dentro o fuera del ámbito académico, en particular dentro de las instituciones de educación superior involucradas. La proliferación reciente de numerosos casos de plagio académico en el mundo es cada vez más preocupante. Si bien estas prácticas generan mayor atención en la opinión pública cuando están involucradas instituciones educativas de renombre o por parte de personas con prestigio y responsabilidades importantes en diversos espacios —la gestión académica, la función pública, la política, la cultura, la diplomacia u otros ámbitos en que se desenvuelven cotidianamente—, también llama más la atención lo

que sucede, pues mientras en algunos países la sanción y desprestigio son inmediatos y con graves consecuencias profesionales –como la destitución o renuncia a un cargo, el repudio de colegas, el repudio general–, en otras sociedades no hay sanción, no hay desprestigio e, incluso, no hay dimisión ni destitución del cargo. Las diferencias son notorias cuando se piensa en la existencia y características del andamiaje institucional disponible en las universidades e instituciones de educación superior. Si bien hay acciones que deben partir de una visión punitiva, también hay otras que enfatizan el carácter preventivo y asumen las que pueden ser fundamentales no únicamente en la adquisición y aplicación de normas editoriales para la elaboración de documentos y, especialmente aquellos aspectos concernientes al uso de citas textuales, el parafraseo y el manejo de literatura existente, sino en la construcción de las voces propias de los futuros profesionistas que se manifieste en la elaboración de documentos originales y, de modo contundente, en el aseguramiento y fortalecimiento de la ética profesional y científica, así como de la llamada integridad académica. Dada esta relevancia, es fundamental no esperar a que surjan escandalosos casos de plagio para que nos pongan a debatir o a compartir nuestra indignación e incredulidad por las reacciones surgidas. Es tiempo de que el plagio sea objeto de un interés primordial en las agendas de investigación y en las de las políticas institucionales de nuestro país.

Nota

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

Referencias:

- Farahian, Majid; Farshad Parhamnia y Farnaz, Avarzamani; Sandro Serpa (editor revisor) (2020). “Plagiarism in theses: A nationwide concern from the perspective of university instructors”, *Cogent Social Sciences*, vol. 6, pp. 1-17. <https://doi.org/10.1080/23311886.2020.1751532>
- Hernández Islas, Mónica (2016). “El plagio académico en la investigación científica Consideraciones desde la óptica del investigador de alto nivel”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 153, pp. 120-138. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57639>
- Perkins, Mike; Gezgin, Ulas B. y Jaspers, Roe (2020). “Reducing plagiarism through academic misconduct education”, *International Journal of Educational Integrity*, vol. 16, núm. 3. <https://doi.org/10.1007/s40979-020-00052-8>
- Peters, Michael A.; Jackson, Liz; Hung, Ruyu; Mika, Carl; Buchanan, Rachel Anne; Tesar, Marek; Besley, Tina; Hood, Nina (open review); Sturm, Sean (open review), Farrell,

- Bernadette (open comment); Madjar, Andrew (open comment) y Webb, Taylor (open comment) (2022). "The case for academic plagiarism education: A PESA Executive collective writing project", *Educational Philosophy and Theory*, vol. 54, núm. 9, pp. 1307-1323. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1897574>
- Porto, Ana (2022). "Uso de fuentes digitales y plagio en los trabajos académicos durante la pandemia", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 25, núm. 3, pp. 61-74. <https://doi.org/10.6018/reifop.523951> (consultado: 3 febrero de 2023).
- Vargas-Morúa, Elizarda (2021). "El plagio: consideraciones para su prevención", *Revista Espiga*, vol. 21, núm. 41, pp. 68-85. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4678/467865438005/html/>

INSTRUCTIVO PARA AUTORES

La *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE) es una publicación científica trimestral que publica resultados de investigación dentro del área de educación desde diferentes perspectivas teóricas, metodológicas, técnicas y empíricas con un alcance nacional e internacional. El presente Instructivo indica los requerimientos técnicos de formato para la presentación de originales y brinda información adicional, de utilidad para la postulación de contribuciones.

I. Idioma de publicación

La RMIE solo acepta contribuciones en español.

II. Tipo de contribuciones que recibe la RMIE

Artículos de investigación

El artículo es un reporte original de investigación que aporta a la discusión científica en el área educativa. Debe contar con un sustento teórico y metodológico que posibilite un avance en la comprensión del fenómeno en estudio.

Reseñas críticas

La reseña presenta una síntesis del contenido de libro reseñado, así como una valoración crítica del mismo ubicando su contribución a un campo de problemas y, preferentemente, su relación con otras obras relevantes del tema, de ahí que la inclusión de bibliografía adicional se considere adecuada. La RMIE privilegiará las reseñas de tipo crítico y analítico, por lo que no aceptará reseñas únicamente descriptivas.

III. Postulación de originales

Todo trabajo postulado deberá enviarse por correo electrónico a: revista@comie.org.mx.

Por la naturaleza de la RMIE, todos los trabajos deberán ser de carácter científico, inéditos, estar en consonancia con los ámbitos temáticos que publica la revista y presentarse en los formatos y con las características indicadas en este Instructivo (ver apartado IV).

El autor que realice el proceso de postulación será el que, dentro de la lista de autores, aparezca como “autor de correspondencia”, y es el responsable de la comunicación con el equipo editorial de la RMIE para la gestión de la contribución.

Los documentos requeridos para iniciar el proceso de postulación son: la carta de declaratoria de originalidad y el texto de la contribución.

Carta de declaratoria de originalidad. Documento en el que se presentan los siguientes datos: nombre(s) de autor (es), adscripción institucional, dirección, teléfono, correo electrónico, número ORCID, forma de participación y función en el desarrollo de la investigación, y firma autógrafa de cada uno de los autores. En dicha carta se expresa de forma clara y concisa que:

- a) La contribución postulada es inédita.
- b) Ninguna parte de su contenido ha sido previamente difundida en algún otro medio e idioma.
- c) El documento no está siendo postulado de forma simultánea a otra revista.
- d) Se contó con prácticas éticas científicas para el proceso de investigación y redacción del documento.
- e) La aceptación de la forma en cómo la revista realiza el dictamen editorial, el proceso de revisión por pares (dictamen científico), y la fecha señalada para la publicación de su contribución por parte del Comité Editorial.
- f) Todos los autores son responsables del contenido; el primer autor asume la responsabilidad intelectual de los resultados del proceso editorial; los autores son responsables de obtener los derechos de autor para reproducir material gráfico o fotográfico de terceros.
- g) Los autores asumen la responsabilidad si se detecta falsificación de datos o falta de autenticidad en la investigación, por lo que se comprometen también a no reutilizar trabajos ya publicados, total o parcialmente, para presentarlos en otra publicación.
- h) En caso de que se haya presentado conflicto de interés en el proceso de elaboración de la investigación o redacción del documento por

parte de los autores, indicar de forma clara los acuerdos a los que se llegó para la postulación de la contribución.

El formato de la carta de declaratoria de originalidad podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

Texto de la contribución. Todas las contribuciones tendrán que ser escritas en procesador de textos. Las indicaciones técnicas aparecen en el apartado IV de este Instructivo.

Si la contribución cuenta con los documentos y características especificados en este Instructivo, en un máximo de dos días hábiles, el autor recibirá el *comprobante de recepción*, e iniciará el proceso de revisión editorial y de revisión por pares, lo cual no implica un compromiso de la revista para su publicación. Al enviar su trabajo, los autores aceptan las normas editoriales de la RMIE.

Si la contribución es aceptada para su publicación (ver Criterios de evaluación), los autores deberán enviar las modificaciones solicitadas por los árbitros –si aplica– y la *carta de cesión de derechos patrimoniales* al Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, en la que aceptan de forma expresa que la difusión de su contribución será en acceso abierto. El formato de la carta de cesión de derechos patrimoniales podrá descargarse en el sitio oficial de la revista (www.rmie.mx).

El equipo editorial de la revista se reserva el derecho de hacer las modificaciones de estilo que juzgue pertinentes y asignar la fecha de publicación de la contribución.

La RMIE se reserva el derecho de retirar del sitio web de la revista cualquier colaboración arbitrada en que se detecte una condición demostrada de plagio académico. El retiro de artículos por esta causa será informado a los índices bibliométricos en los que participa RMIE.

IV. Características técnicas de las contribuciones

a) Extensión

Los *artículos de investigación* tendrán una extensión entre seis mil y nueve mil palabras máximo, incluyendo tablas, figuras y referencias bibliográficas. Una página estándar en tamaño carta debe incluir, en promedio, 350 palabras sin importar el tipo o tamaño de letra. Todos los artículos que sean postulados deberán contener las secciones indicadas en el apartado de Estructura de la contribución.

Las *reseñas críticas* tendrán una extensión máxima de cinco mil palabras.

b) Información de autoría

Tanto los artículos de investigación como las reseñas incluirán en la primera página la siguiente información:

- Título breve del trabajo, que refiera claramente el contenido.
- Autor(es), indicando de qué manera deberá(n) ser referido(s) en los índices bibliométricos.
- Institución y departamento de adscripción laboral. En el caso de estudiantes sin adscripción laboral, referir la institución donde realizan su posgrado.
- Dirección postal institucional.
- Teléfono.
- Dirección de correo electrónico.
- Registro ORCID.

Salvo la portada, el manuscrito no deberá contener ninguna información de identificación del (los) autor(es). Asegúrese de que el nombre del autor ha sido eliminado de la lista de Propiedades del documento.

c) Estructura de las contribuciones

El artículo de investigación tendrá la siguiente estructura:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Resumen:** objetivo, método o estrategia de análisis y principales resultados, no debe contener fórmulas, citas ni bibliografía, máximo 130 palabras.
- **Palabras clave:** de tres a cinco palabras clave a partir del tesauro de iresie (<http://132.248.9.1:8991/iresie/VocabularioControlado.pdf>)
- **Texto de la contribución:** los artículos deberán presentar con claridad el tema, problema y objeto de estudio, la revisión de la literatura relevante, la metodología utilizada, los resultados y hallazgos de la investigación, así como las conclusiones o consideraciones finales.¹

-
- **Bibliografía:** deberá entregarse estandarizada bajo la norma Harvard, ver ejemplos abajo.

La reseña crítica incluirá:

- **Título:** extensión máxima de 15 palabras.
- **Contenido:** el (los) autores tendrá(n) que indicar la importancia de la obra para el campo del conocimiento, pertinencia y actualidad desde un enfoque crítico.
- **Bibliografía** adicional si es el caso.

d) Tablas y figuras

Las tablas y las figuras serán las estrictamente necesarias y deberán explicarse por sí solas (es decir, sin tener que recurrir al texto para su comprensión), siempre serán referidas dentro del texto y para su presentación deben tomarse en cuenta los criterios y el espacio de la revista. Deberán incluirse en el mismo archivo del texto.

Las tablas deberán presentarse en formato de texto. En el caso de las figuras, especialmente las gráficas, deberán incluirse, en la medida de lo posible, en formatos editables (por ejemplo, Excel).

Para el caso de las tablas y figuras que no sean propiedad de los autores, éstos serán responsables de contar con los permisos correspondientes para su reutilización.

e) Notas a pie de página

Las notas a pie de página deberán ser únicamente aclaratorias o explicativas, sólo servirán para ampliar o ilustrar lo dicho en el cuerpo del texto y no para indicar las fuentes bibliográficas, en cuyo caso deberán ir en el texto de acuerdo con el siguiente ejemplo (Levy, 1993:12-14).

f) Siglas y acrónimos

Debe proporcionarse, al menos la primera vez, la equivalencia completa de las siglas empleadas en el texto, en la bibliografía, en las tablas y las figuras.

En el caso de los acrónimos, sólo irá la primera letra con mayúscula: Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), Organización de Naciones Unidas para la Educación Ciencia y Cultura (Unesco), etc.

g) Referencias bibliográficas

- Los autores deberán asegurarse de que las fuentes citadas en el texto y las notas concuerden con el listado de referencias final, el cual deberá ser en el formato que se indica en este Instructivo. Sólo se incluirán las fuentes que sustentan la investigación, no las empleadas para profundizar en el tema.
- En el caso de las referencias electrónicas es responsabilidad del autor que los enlaces estén activos y sean los correctos. Y, si aplicara, colocar el registro de identificador digital (DOI, por sus siglas en inglés).
- Para las citas en el texto se utilizará la forma entre paréntesis: apellido del autor (tal como esté consignado en las referencias: un solo apellido, ambos o, si es el caso, unidos con guion), año de edición y, en su caso, página(s) citada(s); por ejemplo: (López, 2017; López Sánchez, 2017; López-Sánchez, 2017). Si el autor es citado directamente en el texto, dentro de los paréntesis sólo se incluyen el año y las páginas.
- Cuando se trate de varios autores, en el texto se incluirán hasta tres de ellos y a partir del cuarto se agregará *et al.* En el apartado de referencias deberán estar incluidos todos los autores.
- Las referencias deberán presentarse en orden alfabético y cronológico de menor a mayor, de acuerdo con los siguientes ejemplos:

Artículos:

Rueda Beltrán, Mario (2007). “La investigación etnográfica y/o cualitativa y la enseñanza en la universidad”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 34, julio-septiembre, pp. 1021-1041.

Libros:

Weiss, Eduardo (coord.) (2003). *El campo de la Investigación educativa*, colección La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM.

Capítulos de libros:

Chavoya-Peña, María Luisa; Cárdenas-Castillo, Cristina y Hernández Yáñez, María Lorena (2003). “La investigación educativa en

la Universidad de Guadalajara. 1993-2001”, en E. Weiss (coord.), *El campo de la Investigación educativa*, col. La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 1, Ciudad de México: COMIE/CESU-UNAM, pp. 383-407.

Ponencias:

Parrino, María del Carmen (2010). “Deserción en el primer año universitario. Desafíos y logros”, ponencia presentada en el x Coloquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur, Mar del Plata, 8, 9 y 10 de diciembre.

Documentos en línea:

Rodríguez-Pineda, Diana Patricia y López y Mota, Ángel Daniel (2006). “¿Cómo se articulan las concepciones epistemológicas y de aprendizaje con la práctica docente en el aula? Tres estudios de caso de profesores de secundaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31. Disponible en: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n31/pdf/rmiev11n31scB02n06es.pdf> (consultado: 30 de junio de 2010).

Asuntos editoriales, dirigirse a:

Editora: Elsa Naccarella
revista@comie.org.mx

