



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



Instituto de Ciencias de la Educación

***Promoción Automática y Función Docente en la educación primaria en
México: Un Análisis desde la perspectiva del magisterio.***

Tesis que para obtener el título de

Maestra en Investigación Educativa

Presenta

L.E.P. Barbara Alejandra Sandoval Gayosso

Directora de Tesis:

Dra. Ana Esther Escalante Ferrer

Comité tutorial

Dra. Mabel Osnaya Moreno

Dra. Ruth Belinda Bustos Córdova

Dra. Ivet García Montero

Dr. José Carlos Aguirre Salgado

Cuernavaca, Morelos 17 de mayo del 2024.

DEDICATORIA

*Al sagrado corazón de Jesús,
mi madre Matiana Gayosso Alor
y, mi padre Jesús Antonio Sandoval Lemarroy.*

AGRADECIMIENTOS

A la Secretaría de Educación Pública (SEP) por comenzar a abrir oportunidades para que los y las docentes nos sigamos formando. Asimismo, agradezco a la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) por gestionar los trámites necesarios para que pudiera acceder a los beneficios de la “Beca comisión 2022-2024”.

A la profesora Rosita Carmona por su dedicación constante en el seguimiento de mi proceso administrativo. Su excelente desempeño como apoyo administrativo en la SEV no pasa desapercibido, y le estoy profundamente agradecida por su incansable labor. Valorando su trato humano y su apoyo incondicional, deseo transmitirle mi gratitud por contribuir de manera significativa a la realización de mi sueño académico.

Al director Ariel Dzul y a los profesores de la escuela “Amado Nervo” CCT. 30DPR0484L por su constante respaldo, el cual fue fundamental para que pudiera alcanzar mi sueño de formarme en investigación educativa. Quiero expresar mi más profundo agradecimiento al maestro Ariel por su inquebrantable apoyo durante estos dos años de ausencia. Su dedicación y liderazgo han sido ejemplares, demostrando un genuino compromiso con el bienestar del gremio al que lidera.

A la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, el destino y los designios de Dios nos pusieron juntas en este camino académico, me atrevo a decir que es una de las mayores bendiciones que he recibido. Le agradezco la sólida formación metodológica, los valores, la ética y todas esas enseñanzas que me han llevado a ampliar mis paradigmas, tanto profesionales como personales, definitivamente sus habilidades como formadora son sublimes.

A mi madre, Matiana Gayosso Alor, eres mi razón de ser. Hoy te entrego este logro y espero que el día de mañana Dios me permita entregarte algo aún más grande. Gracias porque has sido mi mayor respaldo y motor. Tú, mi amada madre, tenerte en mi vida es lo

que ha hecho que yo sea tan aguerrida y resiliente. Gracias por constantemente repetirme: “Serás del tamaño de tus pensamientos, no te permitas fracasar... y si no llega lo que esperabas, no te conformes, jamás te detengas, pero sobre todas las cosas, nunca te olvides de Dios”.

A mi padre, Jesús Antonio Sandoval Lemarroy, gracias por repetirme constantemente que la meta era el posgrado, que fijará el objetivo y, tal cual, como una flecha, siempre buscará dar en el blanco. Ya no estás físicamente conmigo, pero este logro es parte de tu legado.

A mi esposo, Benjamín Álvarez Alor, gracias por impulsar mis sueños y siempre procurarme en todo. Has sido mi mayor admirador, mi consuelo cuando he fallado y mi gran apoyo cuando he sentido que la situación me está sobrepasando. Tú, mi amor, entiendes más que nadie mis aspiraciones y, aunque te rías de mis ocurrentes ambiciones, tus acciones gritan fuerte: ¡Tú puedes, ve, hazlo, yo estoy aquí para ti!

A Jorge César García, por estar siempre al pendiente de mí y motivarme a tener mayores ambiciones, celebrar mis logros y apoyarme en mis derrotas. Te agradezco todos esos pequeños detalles que tienes conmigo, demostrando que la palabra "familia" nunca te quedó grande.

A Fátima Sandoval, Kelsie y Erika Abarca, les expreso mi más sincero agradecimiento por sus detalles conmigo, su apoyo moral y las risas que compartimos ya sea, a distancia o en persona. Su presencia fue fundamental para que mi proceso de adaptación a la exigente formación del posgrado no me abrumara.

ÍNDICE PRINCIPAL

INDICE DE FIGURAS	8
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
1.1. PROBLEMATIZACIÓN.....	14
1.1.1. <i>La Política de Acreditación Automática en México como Objeto de Estudio.</i>	15
1.1.2. <i>La Política de Promoción Automática y los Indicadores Internacionales.</i>	16
1.1.3. <i>Una aproximación a la Promoción Automática desde la percepción de la</i> <i>Función Docente.</i>	22
1.2. ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	26
1.2.1. <i>El debate internacional en torno a la Promoción Automática.</i>	26
1.2.2. <i>La Promoción Automática en América Latina.</i>	30
1.2.3. <i>La Política de Acreditación Automática en México.</i>	33
1.2.4. <i>La Función Docente del Magisterio Mexicano.</i>	34
1.2.5. JUSTIFICACIÓN.	38
1.3. PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.3.1. <i>Pregunta General.</i>	39
1.3.2. <i>Preguntas Subsidiarias</i>	39
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	39
1.4.1. <i>Objetivo General</i>	39
1.4.2. <i>Objetivos Específicos.</i>	40
CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	41
2.1. PROMOCIÓN AUTOMÁTICA VS REPROBACIÓN ESCOLAR.	41
2.1.1. <i>Acreditación, Promoción y Aprobación de un Ciclo escolar.</i>	41

2.1.2. <i>Reprobación, Retención y Repitencia de grado.</i>	43
2.1.3. <i>Promover Automáticamente o Reprobar a los Alumnos.</i>	45
2.2. ANDAMIAJE TEÓRICO DE LOS INDICADORES INTERNACIONALES QUE REGULAN A LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS.	46
2.2.1. <i>Calidad Educativa</i>	47
2.2.1.1. Relación según los teóricos entre la Calidad y las Políticas de Acreditación Automática.	50
2.2.2. <i>Inclusión Educativa.</i>	51
2.2.3. <i>Equidad en la Educación.</i>	54
2.3. POSTURAS ACADÉMICAS EN TORNO A LA FUNCIÓN DOCENTE	57
2.3.1. <i>La Función Docente y las Políticas Educativas.</i>	62
2.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PERCEPCIÓN EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.	63
CAPÍTULO III. MARCO CONTEXTUAL	66
3.1. ORGANISMOS INTERNACIONALES Y SUS SUGERENCIAS PARA EL PLANTEAMIENTO DE LA POLÍTICA DE PROMOCIÓN AUTOMÁTICA EN MÉXICO.	66
3.2. EL PROCESO DE IMPLEMENTACIÓN DE LA ACREDITACIÓN AUTOMÁTICA EN MÉXICO. .72	
3.2.1. LOS ACUERDOS DE EVALUACIÓN QUE REGULAN A LA POLÍTICA DE PROMOCIÓN AUTOMÁTICA EN MÉXICO.	73
3.3. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (LGE).....	80
3.3.1. <i>Calidad Educativa según la LGE</i>	80
3.3.2. <i>Inclusión Educativa según la LGE y sus Lineamientos Complementarios.</i> ...	83
3.3.3. <i>Equidad en la Educación según la LGE</i>	85
3.3.4. <i>El magisterio, la norma y los procesos educativos.</i>	86
CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO	88
4.1. PARADIGMA CUALITATIVO.	89

4.2. TÉCNICA PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS: LOS GRUPOS FOCALES.	90
4.3. MÉTODO DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA.	93
4.3.1. <i>Abordaje Hermenéutico Analógico</i>	95
4.3.1.1. Justificación metodológica.	96
CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	98
5.1. SECCIÓN I: ANÁLISIS HERMENÉUTICO DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO (2012-2023).....	99
5.1.1. <i>Nodo Clave: “Conceptos y Principios acuñados por el SEM”</i>	99
5.2. SECCIÓN II: ANÁLISIS HERMENÉUTICO DEL DISCURSO DOCENTE EN GRUPOS FOCALES: TEMAS Y PERSPECTIVAS EMERGENTES.	106
5.2.1. <i>Nodo Clave: “La Función Docente”</i>	115
5.3. <i>Sección III: Análisis Hermenéutico Analógico de Políticas Educativas en México (2013-2021) y el Discurso Docente en Grupos Focales en el Contexto de la Política de Promoción Automática</i>	132
5.3.1. <i>Nodo Clave: “La Promoción Automática”</i>	132
5.4. Reflexiones generadas a partir de la interpretación de los datos.....	147
CONCLUSIONES.....	151
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	156
ANEXOS.....	173
ANEXO 1.....	173
ANEXO 2.....	174

INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Interconexión de Conceptos Educativos.....	20
Figura 2 Andamiaje Teórico-Conceptual sobre la Función Docente	58
Figura 3 Las Percepciones en el Contexto de la Función Docente.....	65
Figura 4 Propuesta de la UNESCO para la Implementación Gradual de la Promoción Automática.	69
Figura 5 Sugerencias de la UNESCO y la OCDE durante la Etapa Previa a la Implementación de la Promoción Automática en México.	72
Figura 6 Historial Cronológico de los Lineamientos de Evaluación Emiticos Durante el Periodo Activo de la Promoción Automática.....	74
Figura 7 Fines del Estado que Derivan en Funciones Docentes en el Marco del Acuerdo 696 y el Plan y Programas 2011.....	76
Figura 8 Funciones del Profesorado en el Marco del Modelo Educativo por Competencias y Humanista.....	78
Figura 9 La Visión de la Calidad Educativa 2012 vs 2019	82
Figura 10 La Evolución de la Educación Inclusiva en el Marco Normativo Mexicano.	84
Figura 11 Equidad en la Educación según la LGE	85
Figura 12 Diseño Metodológico del Presente Estudio.	88
Figura 13 Nodos Clave en el Análisis de los Datos	98
Figura 14. Vínculos entre Códigos Empleados para el Análisis de la Unidad Hermenéutica	99
Figura 15 Nodos Conceptos y Principios Acuñados por el SEN: Vínculos entre Códigos.....	100
Figura 16 “Definición del SEN” y “Criterios de la Educación”	101
Figura 17 “Educandos como Sujetos Eje” y “Aprendizaje para la Vida”.....	102

Figura 18. <i>La Política Educativa y las Percepciones Docentes, Miradas en confrontación sobre la Evaluación y la Calidad Educativa</i>	104
Figura 19 <i>Perspectiva de los Profesores sobre la Inclusión, Equidad y Calidad Educativa</i>	108
Figura 20 <i>Referentes de la Transición en el Marco Normativo de “Actor” a “Agente”</i>	111
Figura 21 <i>Los Profesores en su Quehacer Educativo ¿Actores o Agentes?</i>	113
Figura 22 <i>Vínculo entre el Nodo “Conceptos y Principios Acuñados por el SEN” y el Nodo “La Función Docente”</i>	115
Figura 23 <i>La Adaptación de la Normativa y la Adaptación al Entorno Laboral en el Marco Función Docente: Dimensión Administrativa</i>	118
Figura 24 <i>Retos para el Quehacer Docente Asociados a los Códigos “Adaptación al Entorno Laboral” y “Adaptación a la Normativa”</i>	120
Figura 25 <i>Retos para el Quehacer Docente: “Falta de Materiales” y el “Contexto Socioeconómico de la Escuela</i>	123
Figura 26 <i>Conexiones Construidas en torno al Código “Función Docente: Dimensión Profesional”</i>	124
Figura 27. <i>Testimonios que Ilustran los “Retos para el Quehacer Docente”: “Comunidad de Aprendizaje Docente” y “Formación Continua”</i>	125
Figura 28 <i>Nuevos Retos para el Quehacer Educativo en el Contexto de la Promoción Automática</i>	127
Figura 29 <i>Vínculo “Función Docente” y “Crítica al Trabajo Docente”</i>	130
Figura 30 <i>Retos vinculados al código “Desvalorización de su profesión”</i>	131
Figura 31 <i>Vinculación del Nodo “Promoción Automática” con los Nodos: “Conceptos y Principios Acuñados por el SEN” y “La Función Docente”</i>	133
Figura 32 <i>Actitudes hacia la Promoción Automática Declaradas por el Profesorado</i>	134

Figura 33 *“Actitudes de los Padres de Familia hacia la Promoción Automática (PA)” y su Vinculación con el “Ausentismo Escolar” y, las “Limitantes del Proceso de Enseñanza.....139*

Figura 34 *Actitudes Declaradas por los Profesores Investigados sobre los y las Estudiantes.....141*

Figura 35 *La “Baja Autoestima en los Alumnos” Asociada a las Condiciones Generadas por la “Promoción Automática” y la “Repitencia de grado”.....144*

Figura 36 *“Habilidades de Lecto-escritura Limitadas” y su Vinculación a las “Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)” Derivadas en la “Exclusión Educativa”.....146*

INTRODUCCIÓN

La promoción automática en México ha atraído la atención de investigadores que han abordado el tema desde diferentes perspectivas. Académicos como Pérez (2017) se han enfocado en aspectos administrativos de la promoción automática. Por otro lado, autores como Alcocer y Aguilar (2021, 2022) han explorado tanto las opiniones internacionales sobre esta política como las actitudes que el cuerpo docente percibe en sus alumnos. Sin embargo, las investigaciones de campo se han limitado a poblaciones reducidas, tanto en número de participantes como en la diversidad de centros escolares considerados.

En ese sentido, siendo la promoción automática un objeto de estudio con múltiples vacíos y vetas de investigación en el ámbito nacional, especialmente durante la década de implementación de esta política educativa en México, debido a las escasas investigaciones de campo realizadas. Surge -para la autora de esta investigación- la necesidad de explorar y, analizar a la acreditación automática, examinando sus implicaciones para la función docente, así como el ejercicio de dicha política en la realidad educativa mexicana desde el enfoque de los indicadores internacionales calidad, inclusión y equidad educativas.

Bajo esa línea, el presente trabajo de investigación empleó las percepciones sobre la función docente de las y los maestros para construir una aproximación a la promoción automática mexicana, que permitió explorar las características y condiciones en la aplicación de esta política en el contexto nacional. La recolección de dichas percepciones, por medio de la técnica de los grupos focales fue una pieza clave en este estudio, ya que las percepciones del gremio investigado no surgieron desde cero, pues parten de un a priori perceptivo, es decir, se ven influenciadas por experiencias, emociones, expectativas -modelo de Acevedo (2019)-, que se integran en una amalgama de conocimientos previos que, a su vez, según Peter (2018), se denomina perspectiva.

El análisis de las perspectivas de los y las docentes a través de lo que ellos y ellas perciben desde su realidad educativa, permitió que este estudio, a través de la interpretación hermenéutica analógica, consiguiera analizar la acreditación automática y la función docente en México desde las miradas de 36 profesores del Sistema de Primarias Federales (SPF) tanto de Veracruz como de Morelos.

El análisis de la información se estructuró en dos niveles: el primero incluyó la recopilación de documentos relacionados con la política y, sus respectivas recomendaciones de organismos internacionales; el segundo, las transcripciones de los seis grupos focales correspondientes al diálogo de los 36 docentes investigados. La integración de ambos niveles se reflejó en una unidad hermenéutica que facilitó un análisis detallado de los datos.

En síntesis, la presente tesis cuyo propósito fue analizar la percepción de las y los profesores adscritos al SPF sobre su función docente en torno a la política e implementación de la promoción automática en educación primaria. Se estructuró de la siguiente manera:

El Capítulo I, "Planteamiento del Problema", se estructuró en cuatro apartados generales. En el primero, se esclareció qué, cómo y a quiénes se investigó, así como las finalidades y pretensiones académicas de la investigación. En el segundo, se expuso la revisión de la literatura correspondiente al estado de la cuestión, organizada de lo internacional a lo nacional, reflejando las dimensiones de este estudio. Finalmente, en el tercer y cuarto apartado se presentaron los objetivos y preguntas de investigación. Por otro lado, el Capítulo II, "Marco teórico-conceptual", también se organizó en cuatro apartados generales, donde se trabajaron conceptualizaciones clave para la interpretación de los datos obtenidos en la presente investigación, así como teorías relevantes para el contexto de la investigación.

El Capítulo III. "Marco contextual", se construyó a partir de tres apartados generales, estructurados de lo internacional a lo nacional. En este capítulo se plantearon elementos del

marco normativo de la política de promoción automática mexicana que fueron retomado para la interpretación de los datos, puntualizando en los ajustes que ha recibido la política durante su tiempo en operación. Asimismo, el Capítulo IV. "Marco metodológico", también se estructuro en tres apartados generales, en los cuales se detalla todo el diseño de la investigación desde el paradigma hasta la justificación metodológica.

En el Capítulo V, titulado "Análisis de los datos", se presenta una detallada interpretación resultante de la triangulación de los datos con elementos teórico-conceptuales y contextuales del marco normativo mexicano. En este capítulo, se incluyen una serie de elementos gráficos que complementan la interpretación hermenéutica. Estos elementos gráficos están divididos en tres subapartados de análisis que, al finalizar el capítulo, se fusionaron como reflexiones realizadas por la autora. Estas reflexiones marcaron el camino para el apartado de conclusiones, el cual se establece como el cierre de la presente tesis.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. *Problematización*

La promoción o acreditación automática en América Latina, también conocida como promoción social en el medio anglosajón, se implementó para el primer ciclo de educación primaria del Sistema Educativo Mexicano (SEM) en el año 2013 y continúa vigente hasta la actualidad. Esta política educativa en el contexto mexicano se presenta como un objeto de estudio, con diversas coyunturas y vetas de investigación.

Autores como Pérez (2017), Alcocer y Aguilar (2021) (2022) han desarrollado trabajos académicos acerca de la acreditación automática, desde las diferentes posturas que existen internacionalmente en torno a esta política. En el contexto mexicano, estos autores han retomado las percepciones y opiniones de los profesores de educación primaria, con respecto a las actitudes que este colectivo docente percibe en los educandos de primaria.

Si bien, existen algunos aportes sobre la promoción social en México aún persisten ciertas incógnitas en torno a esta política educativa y su implementación. Por ejemplo, ¿por qué el Estado optó por implementar esta política educativa?, ¿cuál es la finalidad de su implementación? y ¿cuáles cambios pudo haber incitado en la función del profesorado? tras la aplicación de esta norma al primer ciclo de educación primaria.

En el marco de las interrogantes antes mencionadas, el presente estudio pretendió contribuir a la complementación de algunos de los vacíos existentes en la literatura consultada alrededor de la promoción automática. Como evidencia de ello, el abordaje teórico metodológico, planteó un reto para la investigadora ya que, de acuerdo con la búsqueda de la que parte esta investigación, no se identificaron informes o evaluaciones emitidos por el Estado sobre la política de acreditación automática.

Por lo anterior, se tuvo que optar por retomar el postulado académico de Alaniz (2014), quien en su estudio sobre las implicaciones de la política educativa de tipo básico expone que, “el acercamiento a la política educativa permite explicar el contexto y las condiciones donde los docentes desempeñan su actividad profesional” (p.31). El abordaje teórico metodológico del que parte la presente investigación se construyó a partir de un giro al planteamiento de Alaniz (2014), que permitió explorar sí las condiciones que el magisterio percibe por medio de su función, develan una aproximación o acercamiento a la política de promoción automática implementada en las aulas de educación primaria en México.

En ese orden de ideas, el presente estudio tuvo como objetivo analizar la percepción de los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre su función docente en torno a la política e implementación de la promoción automática en educación primaria.

1.1.1. La Política de Acreditación Automática en México como Objeto de Estudio.

Para fines de esta investigación, resulta necesario comprender la naturaleza del objeto de estudio a analizar: la política de promoción automática en México, aplicada al primer ciclo de educación primaria. Como explica Flores-Crespo (2011), para examinar la acreditación automática, se debe considerar la gestación, planificación e implementación en torno a la estabilización de una política educativa.

A partir de la premisa anterior, se puede tener claro que el análisis a una política educativa como la promoción social no se puede desarrollar de manera aislada. Tal afirmación es respaldada por la perspectiva académica de Grediaga-Kuri (2011), quien define las políticas educativas como el “curso de acciones surgido desde el gobierno, pero recreado constantemente por diversos actores sociales con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (p. 679).

En relación con la cita previa, para llevar a cabo un análisis de la política de promoción automática en el primer ciclo de educación primaria, es fundamental abordar su estudio desde un enfoque bidimensional que contemple tanto el marco normativo establecido por el Estado mexicano como el discurso de los docentes, quienes, en consonancia con Grediaga-Kuri (2011), actúan como actores sociales que dan vida a la política educativa.

Al integrar tanto los testimonios de los profesores como los documentos oficiales publicados por el Estado, esta investigación se propuso construir una aproximación a la acreditación automática en México. La pretensión académica consistía en descubrir aspectos que aún no habían sido vislumbrados en relación con el funcionamiento de la promoción social como política dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para lograr dicha pretensión, el estudio propuso dos niveles de análisis correspondientes a un enfoque bidimensional. A continuación, se detalla el alcance de cada nivel:

El primer nivel, denominado “macro”, se centró en analizar la promoción automática reflejada en los documentos de política emitidos por el Estado mexicano. En el segundo nivel, nombrado “micro”, se interpretaron y analizaron las percepciones del conjunto de profesores sobre su función docente en el contexto de la acreditación automática. Este análisis al discurso docente se llevó a cabo desde la perspectiva propuesta por Acevedo (2019), quien considera las experiencias, expectativas y emociones de los sujetos investigados como elementos cruciales para comprender con mayor claridad sus percepciones.

1.1.2. La Política de Promoción Automática y los Indicadores Internacionales.

La integración de ambos niveles de análisis consideró elementos coyunturales de la política educativa mexicana, tales como los indicadores internacionales de calidad, inclusión y equidad delineados en la Agenda 2030 por la Organización de las Naciones Unidas (ONU). La elección de estos indicadores como parte de la perspectiva desde la cual se examina la política de

acreditación automática mexicana se justifica por ser estándares universalmente aceptados, según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Además, en el ámbito académico, estos indicadores cuentan con el respaldo de una comunidad global de expertos en educación, convirtiéndolos en un marco de referencia idóneo para la formulación, implementación y análisis de proyectos político-educativos.

El análisis a nivel macro coadyuvó a comprender el enfoque alineado a cada uno de estos indicadores, que la política de acreditación automática aportó a la estructura educativa de nivel primaria. De manera análoga, este análisis se combinó con la interpretación de las percepciones recabadas en los testimonios del conjunto de profesores. Así, se volvió más claro cómo estos indicadores, desde la perspectiva de los docentes, operan en la realidad educativa del SEN.

Las interpretaciones extraídas del discurso docente generan pistas acerca de cómo dichos indicadores son percibidos y, posteriormente ejecutados por los actores educativos a través de sus políticas en turno. Esto sugiere que estas percepciones están relacionadas con la manera en que estos sistemas educativos incorporan la educación inclusiva, la equidad de oportunidades, y la calidad en el servicio educativo.

Es de suma importancia subrayar que, los conceptos de inclusión, equidad y calidad son polisémicos y multidimensionales. La polisemia de estos conceptos se refiere a su propiedad de poseer múltiples significados o interpretaciones, los cuales pueden variar según el contexto y, la perspectiva desde la cual se aborden. Por su parte, la multidimensionalidad de estos términos alude a su capacidad inherente de englobar múltiples dimensiones que se encuentran interrelacionadas, lo cual conlleva a una aprehensión compleja y holística.

Así, la percepción de los docentes sobre su función, junto con la interpretación y aplicación de estos conceptos por parte del Sistema Educativo Nacional en su política educativa, podría

estar influenciada por la naturaleza polisémica y multidimensional de los mismos. Esta complejidad podría contribuir a una comprensión parcial de cada uno de estos términos.

Dentro del ámbito académico, destacados investigadores han abordado la complejidad de estos conceptos. Por ejemplo, la visión de Booth y Ainscow (2002) sobre la inclusión educativa abarca un amplio espectro, desde la atención a la diversidad hasta la transformación integral de los sistemas educativos. Esto implica no solo reconocer y abordar las diferencias individuales entre los estudiantes, sino también asegurar que todos, sin importar su origen socioeconómico, género, cultura o habilidades, reciban el apoyo necesario para alcanzar su máximo potencial dentro del entorno educativo. En otras palabras, la inclusión educativa, según estos autores, va más allá de la simple diversidad individual y, busca una equidad total en el acceso a la educación y en la atención a las necesidades de aprendizaje de cada estudiante.

Académicas como Blanco y Duk (2011) han argumentado que debe ser prioridad de las naciones, establecer sistemas educativos más inclusivos que por medio de sus políticas educativas, logren transicionar de un paradigma de integración a uno de inclusión. En ese sentido, sería prudente cuestionar si la acreditación automática se constituye como una política educativa mexicana con las características idóneas para lograr la transición que Blanco y Duk (2011) han argumentado.

Las políticas educativas situadas desde un paradigma inclusivo han sido asociadas por Díaz-Barriga (2017) con los principios de la equidad educativa. Argumentando que, la inclusión va más allá del acceso a la educación, involucrando aspectos como la igualdad de resultados y justicia social. De acuerdo con Blanco y Duk (2011), la educación inclusiva se constituye como una responsabilidad social que debe ser encabezada por las naciones ya que, estas “tienen un rol garante en el derecho a una educación de calidad sin exclusiones” (p.48).

Según Torres (2011) el concepto de calidad educativa es complejo, ya que abarca dimensiones como el acceso a la educación, la eficacia escolar, la equidad, la pertinencia y la relevancia social. En términos generales, dentro de los documentos político-educativos mexicanos con los que se llevó a cabo la inserción de promoción automática en el SEN (Plan sectorial 2012-2018, Ley General de Educación 2012, Acuerdo 592), la calidad prioriza el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes.

Con la Reforma Educativa implementada a partir del año 2019 por la administración del Lic. Andrés Manuel López Obrador, la política educativa mexicana se enfocó al desarrollo del indicador “excelencia educativa”, el cuál según el Artículo Tercero Constitucional (2019), no solo busca asegurar que los estudiantes alcancen niveles mínimos de aprendizaje, sino también que sean capaces de sobresalir desarrollando su pensamiento crítico y contribuyendo de manera significativa a la sociedad.

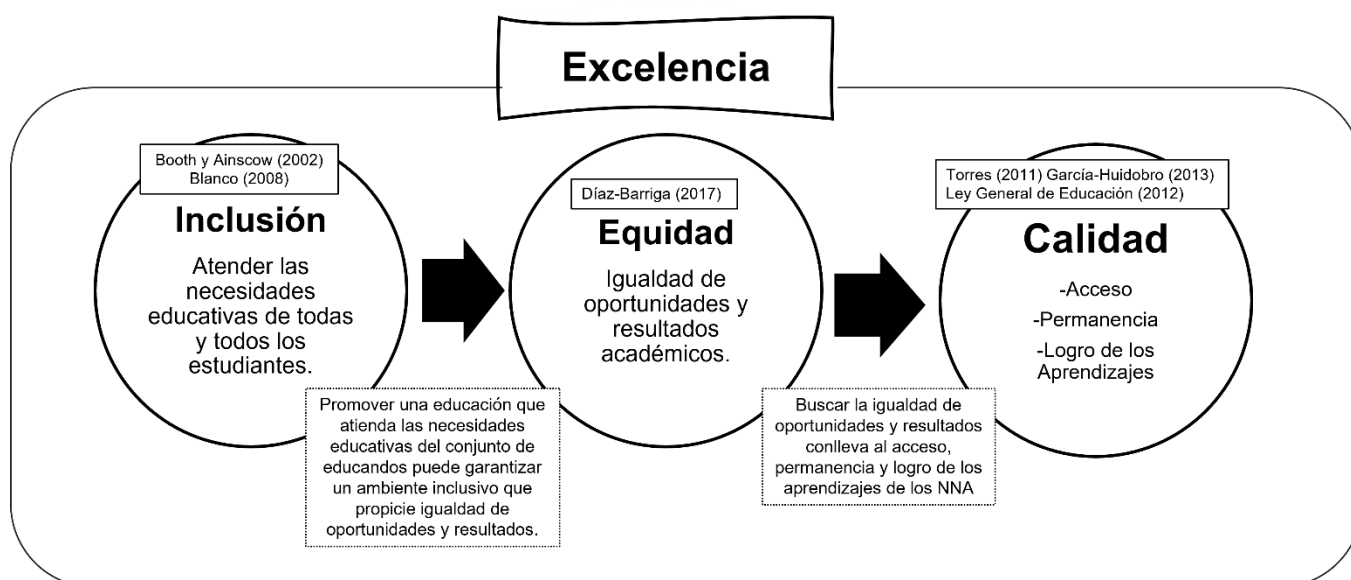
Es importante señalar que, dentro del marco de la política educativa mexicana, aunque se observa una transición de conceptos de la calidad a la excelencia durante el periodo activo de la promoción social, según López-Vélez (2018), la calidad educativa no puede separarse ni de la excelencia ni de la equidad. Esto se debe a que la equidad contribuye a la calidad en la educación y, por ende, el desarrollo de dicha calidad impulsa el nacimiento de la excelencia en un sistema educativo.

En ese sentido, para el análisis de la presente investigación, se consideraron exclusivamente los indicadores de inclusión, equidad y calidad como elementos base en el análisis de la política mexicana de acreditación automática. La decisión de excluir el indicador de excelencia se justificó en virtud de que este representa un estándar más elevado, cuyo origen se encuentra en un sistema educativo que proporciona un servicio inclusivo, equitativo y de calidad.

Esta elección teórico-metodológica posibilitó, mediante el análisis de los datos, develar si las aspiraciones del Estado mexicano hacia la excelencia educativa tienen bases sólidas dentro de la realidad educativa percibida por el conjunto docente investigado. La vinculación teórica entre la inclusión, equidad y calidad, elementos que conllevan al desarrollo de la excelencia educativa, se presenta de manera ilustrativa en la **Figura 1**.

Figura 1

Interconexión de Conceptos Educativos.



En otras ideas, el análisis de esta política educativa en México se complementó con las perspectivas académicas de otros investigadores en América Latina. Estas investigaciones constituyeron un segundo marco de referencia que permitió comprender las características de la acreditación automática en otros contextos latinoamericanos.

El Sistema Educativo Colombiano, implementó la política de promoción social en la década de los ochenta y, la derogó a principios de los 2000's. Esto generó variedad de investigaciones en torno al aporte de dicha política educativa a su sistema educativo. Con una mirada anticipatoria, Tedesco (1983), analizó los factores que influyen en el fracaso escolar en el

contexto colombiano, concluyendo que la implementación de la promoción automática “no está suficientemente evaluada (en América Latina) y que, en todo caso, su implantación, si se mantienen constantes las demás variables de orden pedagógico, no resuelve el problema, sino que, a lo sumo, lo posterga” (p. 142).

A pesar de la brecha temporal, Estrada (2020) coincide con la perspectiva de Tedesco (1983) al señalar, a través de su investigación que, si bien la promoción automática podría considerarse una política precursora de la mejora educativa en los países desarrollados, en América Latina, la acreditación automática parece enfrentar barreras u obstáculos (que no son declaradas con claridad por los autores en sus investigaciones) para operar de manera eficiente, tal como lo expresó Tedesco (1983).

Estrada (2020) destaca que en los países de América Latina donde se implementa la promoción automática sin programas de intervención temprana para estudiantes rezagados, se observa un enfoque orientado a la reducción de costos generados por la retención de grado. Esto indica como prioridad el ahorro de recursos para los Estados, en lugar de priorizar las intervenciones tempranas que podrían compensar las áreas de oportunidad académica presentes en los estudiantes rezagados.

Prosiguiendo con el tema, Díaz e Inclán (2001) expresaron sus inquietudes académicas con respecto al planteamiento de las reformas educativas y, los fines que persiguen los sistemas educativos. Señalando como foco de análisis académico “la contradicción que existe entre buscar la calidad de la educación, y al mismo tiempo promover reformas comprimidas por una reducción del gasto en la educación” (p. 40).

De esa secuencia de ideas, surge como interrogante, sí la política de promoción social en México se presentó como una alternativa para reducir los costos del SEN, o si se constituyó a

partir de un enfoque basado en propiciar el desarrollo de la mejora del servicio educativo, tal como Estrada (2020) señala que sucede en los países de primer mundo.

Asimismo, es pertinente cuestionar las implicaciones que el conjunto de profesores ha percibido de esta política educativa en términos de inclusión, equidad y calidad. De este modo, en esta tesis se procuró esclarecer si la promoción social propuesta por el Estado mexicano buscaba genuinamente una educación inclusiva respaldada por la equidad de oportunidades, dentro de un Sistema Educativo que ofrezca calidad en su servicio, o si a través de la acreditación automática, el Estado aspiraba a iniciar la construcción de una estructura educativa basada en la integración y la igualdad de acceso educativo, pero que, en última instancia, se apartara del enfoque prioritario en la mejora académica.

En síntesis, el análisis de las percepciones del conjunto de profesores adscrito al SPF en el contexto de la promoción automática en México, abre una ventana de reflexión sobre la intención e implicaciones de esta política educativa en la realidad experimentada por este grupo profesores en particular. Aunado a ello, invita a considerar cómo diversos elementos percibidos por los maestros y maestras influyen en las dinámicas de interacción de los diferentes actores sociales que conforman las comunidades educativas de nivel primaria. Del mismo modo, la interpretación de estas percepciones coadyuvó a visibilizar fortalezas y áreas de mejora de la promoción social en México.

1.1.3. Una aproximación a la Promoción Automática desde la percepción de la Función Docente.

Con el fin de abordar las vetas y los vacíos de investigación descritos hasta este punto, se planteó estructurar una aproximación a la promoción automática mexicana, específicamente desde la percepción de la función docente de los profesores y profesoras adscritos al SPF. En este sentido, la investigación optó por realizar un análisis desde dos niveles distintos. La decisión

de enfocarse en la política de promoción automática desde los testimonios proporcionados por el colectivo docente investigado sobre la percepción de su función docente (segundo nivel de análisis), en lugar de su práctica docente, se sustentó en las siguientes consideraciones:

Considerando las aportaciones de Fierro y Contreras (2003) y, la perspectiva de Yurén (2005), se destaca que el proyecto político educativo de cada país define el rol del maestro, delineando funciones específicas. La política de promoción automática, al ser parte de un proyecto político educativo, establece roles específicos para los profesores, los cuales se traducen en funciones que los y las maestras deben desempeñar.

Cabe señalar que, según estos autores, la práctica docente va más allá de la concepción técnica de rol. Por lo tanto, no está directamente vinculada a un proyecto político educativo, como, por ejemplo, la acreditación automática. De modo que, la práctica docente se constituye como algo mucho más complejo, que el rol que se le asigna a los profesores dentro de un proyecto político educativo y, por ende, de las funciones que estos actores deben desempeñar a partir de dichos roles.

En cambio, "la función docente corresponde a la mediación del encuentro del proyecto político educativo, estructurado como la oferta educativa, y la labor que se realiza cara a cara" (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp. 20-21). De manera que, la percepción sobre la función docente que las y los profesores desempeñan dentro del proyecto político educativo del que deriva la promoción automática en México, se configura como un punto de referencia clave en esta investigación, dada la carencia de informes oficiales emitidos por la Autoridad Educativa (AE) sobre los resultados de la acreditación automática en el país.

Para construir este punto de referencia, la investigación se enfocó en desentrañar cómo los profesores adscritos al SPF percibían su función docente en relación con los documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el periodo de

implementación de la promoción automática. Simultáneamente, se exploraron las percepciones de los profesores sobre el ejercicio de su función docente en la realidad educativa que estos docentes experimentan en su cotidianidad. La conjunción de ambas perspectivas proporcionó una visión amplia y, contextualizada sobre la política e implementación de la promoción automática en las aulas mexicanas de educación primaria.

Al revisar la función docente, es necesario tener en cuenta las perspectivas académicas de autores como Vecina y San Román (2021). Estos destacan la dualidad inherente a la función docente, señalando una tensión entre la "identidad institucional" y la "identidad profesional". Mientras la primera se relaciona con las tareas designadas por el Estado, la segunda abarca las acciones llevadas a cabo en el aula como parte del quehacer profesional. Según su estudio, la función docente se desarrolla en relación con las obligaciones impuestas por el rol asignado al profesorado.

La función docente, en palabras de Morán (2003), "es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado" (p.49). Dicho saber colectivo, se materializa en los planes y programas educativos que delimitan los perfiles, parámetros e indicadores que los docentes deben desarrollar en el ejercicio de su función.

El argumento presentado por Morán (2003) se revela como un punto de reflexión relevante para los propósitos de esta investigación. La Ley General del Servicio Profesional Docente (2013), en su artículo 12, establece que las funciones docentes deben orientarse hacia la provisión de una educación de calidad y el cumplimiento de los objetivos del Estado. De manera explícita, declara que quienes desempeñan estas funciones deben poseer las cualidades personales y competencias profesionales necesarias para fomentar el aprendizaje de los educandos en diversos contextos sociales y culturales. Este desempeño debe ajustarse a perfiles, parámetros e indicadores que garanticen la idoneidad de conocimientos, aptitudes y capacidades correspondientes.

En este contexto, promover el máximo logro de aprendizajes se atribuye al ejercicio de la función docente profesional, mientras que el cumplimiento de la normativa según los fines del Estado se relaciona directamente con la función docente en su dimensión institucional, según la perspectiva académica de Vecina y San Román (2021). Por ende, surge la duda de cómo los profesores de educación primaria realizaron sus funciones dentro del modelo educativo por competencias y, posteriormente, durante la aplicación del programa educativo 2017 con enfoque humanista, ambos modelos tenían que lograrlo como parte de sus funciones implícitas.

Es prudente señalar que, el plan y programa 2022 correspondiente a la Nueva Escuela Mexicana (NEM) fue excluido del presente análisis dado que, su implementación inició en el ciclo escolar 2023-2024. Por lo tanto, las funciones que este proyecto político delimita para los profesores y las profesoras no tuvieron repercusiones en las percepciones de las personas investigadas en el contexto de la promoción automática.

En síntesis, para analizar la política de promoción automática en el contexto del Sistema Educativo Nacional (SEN), se ha perfilado que es necesario llevar a cabo un análisis desde los niveles macro y micro:

A nivel macro, se analizaron los documentos internacionales que revisaron y propusieron acciones para la política educativa mexicana durante el ciclo 2012-2013, cuando se introdujo la política de promoción automática en el SEN. Paralelamente, se analizó el marco normativo nacional publicado en la década 2012-2023. Esta elección temporal permitió establecer una base contextualizada que coadyuvó al análisis desde una perspectiva teórico-contextual. El nivel micro, se centró en un análisis al discurso recopilado a partir de los testimonios de las y los docentes que laboran para planteles públicos urbanos de educación primaria, por medio del cual se exploró la percepción sobre la función docente tanto en la política como en el ejercicio de esta, abordando el periodo activo de la promoción social en México.

1.2. Estado de la Cuestión

Para la construcción del presente apartado, se trabajó con los navegadores Google académico y DuckDuckGo, utilizando repositorios como: Semantic Scholar, SciELO, RefSeek, Dialnet, etc. Para la localización de los artículos, libros, tesis, entre otro tipo de documentos con perfil académico, se emplearon los siguientes comandos de búsqueda:

- promoción+automática+primaria
- promoción+automática+México+educación+básica
- primaria-reprobación
- Política+ “acreditación automática”
- “función docente+primaria”
- “Función docente” + “Promoción automática”

A partir de la ubicación de los recursos académicos que la autora de esta tesis considero pertinentes, se construyó un concentrado de 48 fichas analíticas en las cuáles se destacó la metodología empleada y, los hallazgos o resultados. Asimismo, dicho concentrado permitió a la investigadora estructurar de manera cronológica, geográfica o por compatibilidad de aportes a los y las académicas que se ilustran a continuación.

1.2.1. El debate internacional en torno a la Promoción Automática.

El debate académico en torno a las políticas educativas de acreditación ha sido un tema de discusión desde antes de este milenio. No obstante, fue con Martínez (2004) que se planteó una perspectiva provocadora, argumentando que la razón subyacente por la cual los Sistemas Educativos Nacionales optan por implementar políticas de retención de grado se debe a una "idea profundamente arraigada entre maestros y padres de familia por igual, de que la reprobación es necesaria para que la calidad educativa no decaiga, [y que] no resiste la prueba

de la investigación" (p. 835). Este planteamiento fue claramente delineado en su estudio titulado "¿Aprobar o reprobar?", donde a través de su investigación el autor desentrañó que:

La experiencia de los países que han adoptado el modelo de promoción automática muestra, sin lugar a duda, que ese modelo no implica deterioro de la calidad educativa; es, por el contrario, perfectamente compatible con niveles más elevados, en promedio, que los que se obtienen en los países que siguen reprobando (p. 835).

Sin embargo, aunque Martínez (2004) consideró la normativa de acreditación automática como una medida propiciadora para el logro de la calidad educativa, también esclareció que:

La calidad, desde luego, no se elevará simplemente por el hecho de dejar de reprobar: alcanzar altos niveles de aprendizaje exigirá esfuerzos sostenidos por parte de todos los actores involucrados, incluyendo a la escuela y los maestros, pero también a los padres de familia y la sociedad en general, sin cuyo apoyo la calidad no podrá alcanzarse. (p. 835).

Considerando la conceptualización de la calidad por parte de Martínez (2004), en consonancia con la perspectiva de la UNESCO (2004), donde la calidad educativa se define como el nivel de desarrollo cognitivo de los educandos, siendo este el "objetivo explícito más importante dentro de todo sistema educativo" (p. 2). Es importante destacar que, si bien fomentar la promoción automática no constituye una solución única para mejorar la calidad educativa, sí representa la eliminación de uno de los obstáculos que impiden su avance, al facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes.

Sin embargo, la eliminación de la reprobación como medida administrativa, según Martínez (2004), no atiende directamente los aspectos fundamentales que contribuyen a la calidad educativa, especialmente en lo que respecta al desarrollo cognitivo de los estudiantes. El autor aclara que el logro de la calidad educativa va más allá de la supresión de la reprobación como

una medida administrativa impuesta. En su perspectiva, la calidad se construye mediante un compromiso integral con el desarrollo cognitivo de los estudiantes, abordando no solo las prácticas de evaluación y retención, sino también promoviendo un aprendizaje significativo y continuo.

En resumen, la supresión de la reprobación desde un enfoque únicamente administrativo se caracteriza por carecer de un plan de acción dirigido al desarrollo cognitivo de todos los estudiantes. En este sentido, el simple hecho de promoverlos administrativamente no coadyuvaría a elevar los estándares de calidad. En teoría, para que la promoción de los estudiantes sin restricciones coadyuve a elevar los estándares de calidad en cualquier estructura educativa, sería indispensable que esta política sea acompañada por un programa de intervención temprana destinado a aquellos alumnos en riesgo de no alcanzar el nivel de aprendizaje deseado.

Martínez (2004) señala que todo proceso de reformación pedagógico-administrativo necesita de esfuerzos conjuntos por parte de los actores educativos que integran al SEN para lograr obtener resultados favorables. En este sentido, la interacción efectiva entre el Estado, el cuerpo docente, los padres y los estudiantes se erige como un requisito esencial para impulsar mejoras significativas en la calidad educativa. La eliminación de la reprobación, aunque relevante, debe contextualizarse en un esquema de cooperación y coordinación para lograr abordar integralmente los retos que puedan originarse derivados de ese proceso de reformación planteado por el SEN.

Desde otra perspectiva, Chohan & Qadir (2011) formulan una crítica a los sistemas educativos que adoptan la promoción automática bajo la justificación de ampliar la cobertura y el acceso a la educación básica. En ideas de Vallejo-García (2018), las diferentes políticas de promoción (automática, flexible, porcentual) han sido aplicadas solo como normas, sin que se haya investigado a fondo su relación con las posibles causas y efectos en el éxito o fracaso

escolar. Desde el mismo ángulo argumentativo, Pinzón (2018) señaló que los defensores de la promoción automática se fundamentan en trabajos de investigación que muestran el efecto negativo que tiene la repetición y las limitantes que esta generaría en materia de igualdad de oportunidades educativas.

Los hallazgos de Pinzón (2018) revelan que, tanto la promoción automática como las normas de retención de grado en el ámbito educativo no logran abordar las carencias y oportunidades de mejora inherentes a las estructuras educativas nacionales. Ambas normativas demandan estrategias efectivas de detección y atención temprana para los y las estudiantes en riesgo de rezagarse académicamente, siendo estas estrategias esenciales para la mejora del servicio educativo.

En un contexto más actual, Alcocer y Aguilar (2021) a través de su estudio documental dirigido a la exploración de la promoción automática y su impacto, se identificó que autores como Renaud (2013) coinciden en que los alumnos cuyos entornos presentan mayor vulnerabilidad, son para quienes se esperaría que la promoción automática sea efectiva, aunque como lo dilucida Vijil (2019) la acreditación automática no garantiza el aprendizaje para todos los educandos. Por lo tanto, lejos de considerarse una estrategia en beneficio de su inclusión, más bien resulta una política cuyo carácter remedial ataca de manera superficial el verdadero problema de fondo; el fracaso escolar en los Sistemas Educativos.

En contraposición, Crahay (2007) y Labé (2015) consideran que la "cultura de la reprobación" representa una política educativa dispersa y excluyente, basada en criterios de aprendizaje vagos y/o teóricos. Bajo este argumento, la UNESCO (2012) propuso la promoción automática como alternativa para reducir la tendencia a la retención de grado y disminuir la deserción escolar prematura, para fomentar el progreso educativo logrando aprendizajes básicos.

1.2.2. La Promoción Automática en América Latina.

La promoción automática en América Latina tiene su origen en el contexto rural colombiano, y fue implementada bajo la justificación que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) consideraba que los profesores rurales no se preocupaban por promover al siguiente grado escolar o nivel educativo a sus estudiantes. Dado que, la movilidad de los alumnos les implicaba más trabajo administrativo y, además, debían mantenerlos dentro de su matrícula para asegurar la existencia de la escuela donde laboraban.

Sumado a lo anterior, el Equipo Interinstitucional de Evaluación (1987) argumentó que “si se aprenden datos es porque se evalúan datos, por tanto, si logramos evaluar otras cosas y de otras formas también lograremos otros aprendizajes” (p. 83) razón por la que se suponía que el implementar la promoción automática en el contexto colombiano modificaría las prácticas de enseñanza tradicionales y, por ende, el rol de la planta docente incrementando la calidad del servicio educativo.

Sin embargo, su argumento no consideró lo expuesto por Tedesco (1983) durante su estudio a las variables que sustentan al fenómeno del fracaso escolar. Pues, este autor analizó a profundidad las políticas educativas en materia de promoción estudiantil en Colombia, argumentando que la implantación de la promoción automática en el campo educativo latinoamericano a lo mucho postergaría las carencias identificadas en el Sistema Educativo Nacional de Colombia, lejos de brindar una solución a esas deficiencias.

Posterior a la derogación de la norma de acreditación por la ineficiencia de los resultados obtenidos en el año 2000. El postulado de Tedesco tomó aún más sentido para esta investigación ya que, el implementar una política educativa que tuvo éxito en un contexto distinto al de América Latina, sin importar el periodo de implantación, va a generar discrepancia con las condiciones en las que los actores de los sistemas educativos latinoamericanos se desenvuelven. Esto se debe

a que los actores de estos sistemas se desenvuelven en contextos diversos y con características propias (tales como recursos financieros limitados, infraestructura educativa variable y diversidad cultural, entre otras), que pueden influir significativamente en los resultados de la implementación de este tipo de políticas educativas.

El planteamiento de Rojas (1992) destaca que “la norma de Promoción Automática se propuso transformar la escuela a partir del replanteamiento de las concepciones y prácticas evaluativas” (p.13). No obstante, según el autor, las aspiraciones colombianas de convertir los centros educativos en un "proyecto cultural de la comunidad" mediante esta normativa fracasaron debido al predominio del modelo pedagógico "Escuela Nueva" durante el periodo 1990-2002.

Por otra parte, Vinuesa (2002), en su estudio, analizando el impacto de la promoción automática en Colombia tras una década de su derogación, expresó que, pese a ser una situación propiciadora para la apropiación de la cultura del conformismo, la desmotivación de la dedicación y fungir como factor desalentador. Esta normativa no puede ser responsabilizada por el bajo nivel de aprovechamiento que con anterioridad ya emulaba en los países latinoamericanos. “Por ello, ese problema -y más acusadamente aún, el del fracaso escolar no se resuelve con la sola eliminación de la promoción automática.” (p.216)

Vinuesa (2002) plantea una visión perspicaz al subrayar que la promoción automática, si bien pudo haber fomentado una cultura de conformismo y desmotivación en el ámbito educativo, no puede ser considerada como la única responsable del bajo rendimiento académico. Su análisis va más allá y señala hacia una problemática arraigada en el sistema educativo latinoamericano en su conjunto. Al argumentar que la abolición de esta política no es una solución completa para el fracaso escolar, Vinuesa sugiere la necesidad de reflexionar sobre los múltiples factores que contribuyen a este fenómeno y la importancia de abordarlos de manera holística.

Desde otra perspectiva, Robayo (2009) dilucida que la repetición generaba para los Estados costos muy elevados de procesos ineficientes considerados como un desperdicio de recursos. Por lo que, varios países latinoamericanos adoptaron la promoción automática como estrategia para reducir costos. “Mecanismo que ahora sabemos, no asegura el aprendizaje, pero ayuda a disminuir los índices de repitencia, a mantener al alumno en el sistema educativo, a limitar el arbitrio de los maestros” (p. 15). Por ello, el autor destaca que en la actualidad se puede percibir la falacia que representaba la promoción automática para los actores involucrados en los sistemas educativos de América Latina.

Recientemente, Estrada (2020) durante la emergencia sanitaria COVID-19 realizó un estudio dirigido a esclarecer las normas de acreditación en América Latina. Reportando que en el contexto latinoamericano es común encontrar que las normas de repetición y promoción automática tienden a combinarse. “Siendo más frecuente la PA en los primeros grados de primaria o dentro de los ciclos, mientras que se permite la repetición en los grados superiores” (p. 27). Entre sus conclusiones destaca que la normativa de retención de grado se observa de manera general en educación secundaria.

Conviene agregar que, Estrada (2020) concluye con su estudio que;

En países desarrollados, donde los altos niveles de calidad educativa parecen suficientes para evitar el rezago escolar y garantizar el aprendizaje, la PA emerge como una política aceptable. En países de menor desarrollo educativo, sin embargo, la PA surge como medida administrativa que, cuando se aplica desprovista de otros dispositivos de calidad, tiene poca o ninguna relevancia para reducir el fracaso escolar y garantizar los aprendizajes. (p.28)

Observación que, pese a la brecha generacional entre ambos autores, empalma perfectamente con las conclusiones realizadas por Tedesco (1983) acerca de la promoción

automática en contextos latinoamericanos. Por ello, Estrada (2020), incita a la realización de investigaciones que analicen a la promoción automática “con respecto a los factores que la acompañan para contribuir a la mejora escolar” (p.28), advirtiéndole que la implementación de la normativa de acreditación automática como política alterna a la reprobación o como estrategia para abatir el rezago escolar, debe ser acompañada de propuestas de acompañamiento pedagógico y, gestión institucional estipuladas en políticas y planes de inversión implementados por el Estado.

1.2.3. La Política de Acreditación Automática en México.

En el Sistema Educativo Mexicano, durante la implementación de la promoción automática, se aplicó de manera simultánea en los demás grados de educación primaria la política educativa de promoción flexible, que algunos académicos consideran como sinónimo de la política de acreditación. No obstante, gracias al estudio realizado por Pérez (2017) en el contexto mexicano, se reveló que “la promoción flexible surge como una transición de la política de repetición de grado hacia la promoción automática” (p. 20).

En este sentido, es importante señalar que la promoción flexible y la acreditación automática no son sinónimos para referirse a una misma política educativa. Según Pérez (2017) la promoción flexible alude a una normativa con la facultad de promover al alumno al siguiente grado de forma condicionada. Es decir, la flexibilidad en la promoción de aquellos alumnos que no cuentan con los aprendizajes necesarios para promover deberá ser acompañada de una carta compromiso de sus tutores como parte de las condiciones de su promoción al siguiente grado escolar.

La política de promoción flexible en el Sistema Educativo Nacional también permitió la repetición de manera discontinua entre el segundo y tercer periodo de educación básica. En este contexto, “discontinua” se refiere a que la repetición de grado no necesariamente ocurre de

manera consecutiva entre un año y otro, sino que puede darse en momentos específicos durante el ciclo escolar. En este caso, si el alumno repitió tercero de primaria, ya no podría reprobar nuevamente tercero o cuarto. Entonces, el alumno podría ser acreedor a la retención de grado hasta quinto grado.

En contraposición de lo anterior, cabe mencionar que la promoción automática, según Pérez (2017), “permite el acceso de alumnos al siguiente grado escolar con mínimas o nulas restricciones académicas” (p.19). Las principales características acuñadas a esta política, según la UNESCO (2012), son promover un balance homogéneo de la edad correspondiente al grado a cursar; eliminar la reprobación para asegurar el acceso igualitario, así como la permanencia de todos los educandos al nivel básico; y efectuarse como “una política más eficiente en términos de costos” (p. 57), que permita al Estado invertir en programas de nivelación dirigidos a aquellos estudiantes en riesgo de no alcanzar el desarrollo de sus aprendizajes elementales.

A pesar de que la promoción automática es una política que busca facilitar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la educación básica, su aplicación también puede acentuar y plantear nuevos retos para la función docente, principalmente en cuanto a la atención de la diversidad de la variedad de los niveles de aprendizaje de sus estudiantes. Por ende, es necesario reflexionar sobre cuál es la función docente que desempeñan los profesores de educación primaria en el contexto de la promoción automática.

1.2.4. La Función Docente del Magisterio Mexicano.

La función docente dilucidada a partir de la perspectiva de Espinoza (2020) señala que los roles que desarrolla el profesorado dentro de un sistema responden a las funciones que le son otorgadas. Aunado a ello, Núñez (2004) señalaba que el rol del magisterio llega a transicionar desde su parte funcionaria hasta su deber magisterial. En ese sentido, lo argumentado por Vecina y San Román (2016) en su estudio a la función del profesorado encaja con el argumento

que menciona Núñez (2004). Pues en vez de transicionar, pudiera existir un choque entre el deber institucional (entendida desde la parte funcionaria) y el accionar profesional del gremio magisterial.

Lo cierto es que, al hablar de la función del magisterio coexiste una dualidad que autores como Díaz y Rigo (2003) identificaron como el desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar. Otro de los referentes teóricos a retomar al hablar del trabajo del profesorado es el postulado acuñado por Duarte (2007) quien llegó a concordar con Díaz y Rigo (2003) al afirmar que;

Las funciones siempre se refieren a las responsabilidades establecidas en la profesión que ejercemos; describen las acciones que se desarrollan para desempeñar el trabajo docente. Estas funciones no se quedan dentro del aula, se desarrollan en un contexto más amplio (p. 33).

A partir de esta cita, Duarte (2007) plasma elementos que más adelante serían descritos por Gómez et al. (2019) quienes explican que ejercicio de la función magisterial se conecta directamente con aspectos institucionales que involucran tanto procesos de gestión como expectativas entorno a al rol del profesorado como agente del Sistema Educativo.

Por ello, Martínez (2016) esclarece que la función docente se transforma de acuerdo con los propósitos educativos que hayan sido planteados por el Estado, y cuya finalidad tiende a centrarse en garantizar los aprendizajes. Concluyendo que, el trabajo del profesorado difícilmente se limitaría al desarrollo de tareas académicas pues, involucra en su ejercicio la “gestión” como un ámbito que se desempeña dentro del trabajo administrativo que Núñez (2004) delimita como la parte funcionaria del gremio magisterial.

Desde otra perspectiva, Oliveira et al. (2010) destacan la importancia de la función docente como un concepto clave para comprender tanto la experiencia como las condiciones laborales

en las que se desenvuelve el gremio magisterial. Este enfoque es especialmente relevante para la presente investigación, ya que es retomado por Cervantes (2016) para profundizar en la política educativa como uno de los aspectos que puede modificar la función docente que desempeña el magisterio dentro de la escuela.

La descripción de la función docente en el contexto de las políticas educativas, según Díaz e Inclán (2001), se alinea con la hipótesis planteada por Cervantes (2016). Díaz e Inclán (2001) proponen el dilema del docente como "Sujeto o ejecutor", el cual podría relacionarse con la parte institucionaría/funcionaria, y su contraparte profesional/magisterial, como lo argumentan tanto Núñez (2004) como Vecina y San Román (2016).

Esta serie de relaciones entre autores, hacen necesario profundizar en la postura académica de Díaz e Inclán (2001) quienes enfatizan que el término "sujeto" se plantea como sinónimo de profesional, delimitándolo desde la sociología de las profesiones como aquel individuo que cuenta con la facultad de tomar decisiones en su labor. En contraste a esto, el "ejecutor" hace referencia al empleado, definido como la figura que acata indicaciones y cuya práctica se encuentra limitada al ejercicio de lo previamente estipulado institucionalmente. Es a partir de esta disertación que Díaz e Inclán (2001) identifican que;

el maestro actúa como empleado y por desgracia podemos afirmar que internaliza este papel. Por lo tanto, el problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso (p.20).

A razón de esta cita, Díaz e Inclán (2001) esclarecen que al "no existir un ejercicio liberal de la profesión docente" (p. 20) la función del profesorado se reduce a la asimilación e implementación de la política educativa. Argumento que continúa siendo sostenido por Díaz en el 2019 al afirmar que en lo que atañe al magisterio mexicano:

El docente se está interpretando a sí mismo, está asumiendo la identidad de un trabajador, de un empleado, y entonces lo que asume es: dígame la autoridad, dígame el patrón, en este caso, qué debo hacer y eso es lo que yo hago en el aula y no asume una responsabilidad profesional que es: yo soy el responsable de los aprendizajes de mis alumnos (p.20).

La transición hacia la implementación de la política de promoción automática plantea interrogantes sobre la percepción y el desempeño del magisterio mexicano en relación con su función educativa. Esta incertidumbre se ve reflejada en la divergencia de enfoques presentados por autores como Díaz e Inclán (2001), Díaz *et al.* (2019), Núñez (2004) y Vecina y San Román (2016). Surge así un vacío significativo en la comprensión de la función que los docentes asumen en este contexto, el cual requiere ser abordado y esclarecido en el ámbito de la investigación.

1.2.5. Justificación.

El presente estudio se enfoca en analizar la percepción del magisterio mexicano con respecto a su función docente, en relación con los documentos de política que, fundamentan a la promoción automática, así como la realidad educativa que experimentan estos profesores en el ejercicio de su función dentro de este contexto. En ese sentido, esta investigación pretende destacar la estrecha vinculación entre la función docente y las políticas educativas establecidas por el Estado, las cuales proporcionan el marco normativo que guía a esta función.

Es importante resaltar que para el análisis se están considerando las condiciones institucionales y la cultura escolar como aspectos que podrían permear en el ejercicio de las funciones docentes. Las condiciones institucionales abarcan aspectos como la infraestructura, los recursos disponibles, las políticas y normativas específicas de la institución educativa, así como la dinámica organizativa. Por su parte, la cultura escolar engloba los valores, creencias, normas, etcétera que caracterizan la comunidad educativa en su conjunto.

La relevancia de esta tesis radica en que, tanto la política de promoción automática como la función docente, son aspectos poco explorados en el contexto educativo mexicano en la última década, a pesar de su evidente interconexión. La política de acreditación automática en el marco de la problematización de la presente investigación ha generado numerosos cuestionamientos y se ha convertido en un objeto de estudio con variedad de coyunturas.

Por ende, los resultados o hallazgos obtenidos de este trabajo académico contribuyeron al conocimiento sobre la relación entre las políticas educativas y la función docente en México. Al conocer la percepción del magisterio sobre su función docente en la implementación de la política de promoción automática, se identificaron tanto las fortalezas como las debilidades del sistema educativo en este ámbito. Estos hallazgos representan un punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en el análisis de esta interconexión.

1.3. Preguntas de la Investigación

1.3.1. Pregunta General

¿Cuál es la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre su función docente en torno a la política e implementación de la promoción automática en educación primaria?

1.3.2. Preguntas Subsidiarias

- I. ¿Cuál es la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre su función docente en torno a los documentos oficiales emitidos por la SEP durante el periodo activo de la promoción automática?
- II. ¿Cuál es la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre el ejercicio de su función docente durante el periodo activo de la promoción automática?
- III. ¿Cómo se relaciona la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre el ejercicio de su función docente con los documentos oficiales emitidos por la SEP durante el periodo activo de la promoción automática?

1.4. Objetivos de la Investigación

1.4.1. Objetivo General

Analizar la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre su función docente en torno a la política e implementación de la promoción automática en educación primaria.

1.4.2. Objetivos Específicos

- I. Esclarecer cuál es la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre su función docente en torno a los documentos oficiales emitidos por la SEP durante el periodo activo de la promoción automática.
- II. Identificar cuál es la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre el ejercicio de su función docente durante el periodo activo de la promoción automática.
- III. Relacionar la percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) sobre el ejercicio de su función docente con los documentos oficiales emitidos por la SEP durante el periodo activo de la promoción automática.

Capítulo II. Marco Teórico-Conceptual

2.1. Promoción Automática vs Reprobación Escolar.

2.1.1. Acreditación, Promoción y Aprobación de un Ciclo escolar.

Tras la revisión de la literatura en diversas fuentes académicas, incluyendo el diccionario de la Real Academia Española (2023) y documentos del marco normativo educativo mexicano, se identificó el uso de las palabras: "promoción", "acreditación" y "aprobación" como términos equivalentes en el contexto que compete a la presente investigación. En ese sentido, a continuación, se presentan las diferentes posturas teóricas en torno a la conceptualización de estos conceptos.

En ideas de Berliner y Calfee (1996), la acreditación escolar se refiere a la capacidad de los estudiantes para cumplir con los estándares académicos requeridos para avanzar en el sistema educativo. En ese sentido, Morata (1996) esclareció que la aprobación escolar atañe a "la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos en un currículo determinado" (p. 43). Ambas perspectivas tanto de Berliner y Calfee (1996) como la de Morata (1996) fueron integradas por Díaz-Aguado (1997) quien determinó que la promoción o aprobación es "el logro de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo en cada nivel de enseñanza, que implica haber superado las pruebas y exámenes establecidos para ello." (p. 61)

Ahora bien, en ideas desarrolladas posteriormente, Fullan (2001) explicaba que la acreditación escolar es entendida como el producto obtenido tras haber alcanzado los objetivos educativos establecidos para el desarrollo de las habilidades necesarias en la resolución de problemas complejos en situaciones del mundo real. En cambio, Eisner (2003) planteaba que la aprobación escolar debía ser asimilada como la capacidad de aplicar lo que se ha aprendido en situaciones prácticas.

En el análisis llevado a cabo por López-Rupérez y Pérez-García (2005) en su estudio "Influencia del contexto familiar en la aprobación escolar", se destaca que la aprobación escolar se alcanza cuando los estudiantes superan las exigencias académicas, obteniendo calificaciones satisfactorias en sus asignaturas. Esta perspectiva coincide con la de Torres (2007), quien también concibe la aprobación escolar como el logro de calificaciones positivas en las materias cursadas durante un periodo determinado.

En concordancia con las posturas académicas anteriores, Romero et al. (2008) señalan que la aprobación escolar se refiere a "la capacidad del alumno para alcanzar las metas educativas propuestas por el sistema educativo, evidenciada a través de la superación de las evaluaciones previstas en cada nivel" (p. 127). Siguiendo la línea argumentativa anterior, Rodríguez-Ariza (2012) explicó que la aprobación implica que se obtengan las calificaciones suficientes para superar los exámenes y, en consecuencia, las asignaturas dentro del tipo y/o nivel educativo en específico.

Siguiendo la misma perspectiva académica que Romero et al. (2008) y Rodríguez-Ariza (2012), Vílchez-González (2015), en su estudio "Variables socioculturales y familiares asociadas a la aprobación escolar en España", añade que la aprobación se asocia al éxito que tiene el estudiante al superar los cursos que componen el currículo que le ha sido asignado. Años posteriores, Jiménez-Méndez y Muñoz-Rivas (2018) explicaron que la promoción escolar se concibe como la capacidad del alumno "para cumplir con los requisitos y estándares de aprendizaje establecidos por el sistema educativo, lo que se refleja en la obtención de calificaciones aprobatorias en las evaluaciones y exámenes escolares" (p. 124).

Martínez (2019), por su parte, argumenta que la definición de acreditación va más allá de la obtención de calificaciones aprobatorias, ya que implica la satisfacción de los requisitos y las expectativas de la institución educativa a la que los estudiantes están adscritos, principalmente en cuanto a su rendimiento académico.

Por lo tanto, "promoción", "acreditación" y "aprobación" para fines de esta investigación y de acuerdo con los teóricos revisados puede ser definida como el resultado del nivel de dominio de los educandos con respecto a los objetivos de aprendizaje correspondientes al currículo que le fue asignado en términos de su rendimiento escolar, que puedan garantizar el uso de estos conocimientos para su implementación en un grado académico posterior al previamente concluido.

2.1.2. Reprobación, Retención y Repitencia de grado.

Antes de abordar conceptualmente el término de reprobación, es relevante aclarar que, durante la búsqueda y revisión de la literatura, se identificó el uso de las palabras "repitencia" y "retención de grado" como sinónimos del término reprobación. A continuación, se presentan las diversas posturas académicas en torno a la conceptualización de la reprobación, repitencia o retención de grado.

Como primera perspectiva académica a retomar, se ubica lo acuñado por Perrenoud (1996), quien argumentaba que la reprobación escolar es la condición que adquieren los estudiantes que han sido declarados no aptos para pasar al nivel superior del sistema educativo, en función de su capacidad de respuesta a los requisitos del programa escolar. Esta perspectiva coincide con los argumentos de Porter (2006), quien sostiene que la reprobación escolar opera como un mecanismo de selección y exclusión. Este mecanismo se fundamenta en la premisa errónea de que el éxito escolar depende principalmente del esfuerzo individual del alumno, sin considerar que el aprendizaje es un proceso social influido por múltiples factores.

Por su parte, desde una perspectiva más pragmática González de la Rocha (2005) precisa a la reprobación como la falta de éxito en el cumplimiento de los objetivos del Sistema Educativo, lo que se traduce en la no promoción al siguiente nivel. En contra parte, Nosei (2005) percibe a la reprobación desde la idea que "el concepto de retención surge como sinónimo de conservar,

la acción de retener se anuda con la idea de mantener en un lugar algo en su estado de origen sin cambio alguno.” (p.63)

Desde otro ángulo de análisis, Tapia et al. (2010) explican que la retención de grado se constituye como una serie de criterios de selección aplicados al interior de la escuela, los cuales tienden a excluir del sistema educativo a aquellos estudiantes que no se adaptan a las exigencias de la escuela. Desde una postura académica situada en lo pedagógico Sánchez (2015) exponen que la reprobación escolar es una situación de fracaso en el proceso de aprendizaje que se manifiesta a través de la calificación de ‘no aprobado’ y que puede tener múltiples causas, como problemas de motivación, dificultades económicas, deficiencias en la formación previa, entre otros.

A partir de otra mirada, Moreno (2018) considera a la reprobación escolar como un fenómeno socioeducativo que atañe a la condición en que se encuentran los estudiantes que no han logrado alcanzar el nivel académico esperado en un determinado ciclo escolar. En concordancia con ello, Pascarella et al. (2015) se refieren a la retención de grado como “la situación en la que un estudiante no logra cumplir con los requisitos académicos mínimos para avanzar en un programa de estudios determinado” (p. 5).

Otra perspectiva académica es la acuñada por Barba-Martín (2017) quien explica que la reprobación escolar es aquella que se define como “el proceso de evaluación académica en el que se determina que un estudiante no ha alcanzado el nivel de aprendizaje esperado en una materia o asignatura específica” (p. 145). De forma más concreta, Díaz-Orueta, Sánchez-Sánchez y Fernández-Iglesias (2019) definen a la repitencia escolar como “la incapacidad de los estudiantes para alcanzar los objetivos y las metas educativas, lo que implica la repetición del curso o la exclusión del sistema educativo” (p. 174).

Tras la revisión teórica realizada al concepto de repitencia de grado, se pueden identificar las siguientes perspectivas académicas; en primera instancia, se develó que la reprobación es una situación de fracaso en el proceso de aprendizaje. En un segundo plano, se vislumbra a la reprobación como un mecanismo de exclusión educativa. Por lo que, la reprobación es empleada como medida regulatoria al no cumplir con los objetivos de aprendizaje.

En ese sentido, la reprobación, retención o repitencia de grado para fines de esta investigación y, en concordancia con los teóricos revisados puede entenderse como; la falta de cumplimiento de ciertos estándares por parte del alumno, que indican a su vez que el educando no ha alcanzado el nivel mínimo de conocimientos o habilidades necesarios para obtener una calificación aprobatoria que lo promueva de curso.

2.1.3. Promover Automáticamente o Reprobar a los Alumnos.

La elección de implementar una normativa orientada hacia la reprobación o la promoción automática dependerá de una serie de factores contextuales: como el nivel educativo, la cultura, así como los objetivos del Sistema Educativo en cuestión. Siendo este último, el factor que determine la decisión del Estado por inclinarse a una u otra de las alternativas antes mencionadas.

Por lo tanto, si se analiza superficialmente la decisión de promover o retener de grado a los estudiantes durante su formación en la educación básica, se consideraría que la promoción automática puede ayudar a garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de avanzar y contar con educación básica completa. A diferencia, de sí se retoma desde una postura que favorezca a la reprobación en la educación primaria. Ya que, según algunos académicos retomados en el apartado anterior, la retención de grado puede ser excluyente y a su vez tener consecuencias negativas que podrían obstaculizar el progreso de los estudiantes en el futuro.

No obstante, pese a que la política de promoción automática se considera una normativa incluyente debido a que no limita el acceso y permanencia de los estudiantes, habría que cuestionar, si la política de acreditación automática no funge como mecanismo excluyente al interior de la escuela. Dado que, de acuerdo con Blanco (2006) la inclusión en la educación surge a partir de mecanismos que garanticen la equidad de herramientas y/u oportunidades que coadyuven a que el estudiante a través de la pertinencia de un aprendizaje adaptado a sus necesidades logre “igualar los resultados” de sus compañeros.

Sumado a lo anterior, Blanco (2008a) afirma que las normativas deberían implementarse a partir de marcos de aplicación equitativos que permitan el trato diferenciado para el logro igualitario en cuanto a la asimilación de los aprendizajes con la finalidad de lograr la verdadera esencia de la inclusión. Por lo que, el promover de grado a los educandos sin que cuenten con un nivel de desarrollo cognitivo adecuado, también los sitúa en un panorama de exclusión.

Teniendo en consideración lo anterior, surge la necesidad de cuestionar los matices que subyacen tanto en la normativa de promoción social como en aquella que favorece a la repitencia de grado desde una postura que tenga en consideración la calidad, inclusión y equidad como ítems de orientación en la elección de una u otra normativa de evaluación dentro del marco de las políticas educativas vigentes.

2.2. Andamiaje teórico de los Indicadores Internacionales que regulan a las Políticas Educativas.

Es de gran relevancia analizar la relación entre los acuerdos internacionales y las políticas públicas, ya que a partir de estos acuerdos se establecen los indicadores de calidad, equidad e inclusión, que a su vez regulan algunas de las políticas educativas, entre ellas la se analiza en esta tesis. Estas políticas, a su vez, surgen como una subrama de las políticas públicas para atender a un campo de desarrollo específico, como lo es la educación. Por lo tanto, resulta

interesante explorar cómo las políticas educativas se ven influenciadas por los acuerdos internacionales y cómo estas regulaciones impactan en el sistema educativo.

En ese orden de ideas, conviene aclarar que los acuerdos internacionales, como la agenda de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) provee una visión amplia de las problemáticas por atender para el progreso de las naciones, dado que, proporciona un marco para abordar los desafíos globales, con el propósito de establecer metas comunes que permita el avance de los países. Derivado de ello, los gobiernos nacionales por medio de sus políticas públicas toman medidas a nivel nacional para cumplir con estos objetivos tanto en salud, economía y, educación, entre otros.

El cuarto objetivo de la ODS señala que los sistemas educativos deben “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas y todos.” (p. s/n). En ese contexto, las políticas educativas se constituyen como piezas clave en la asignación de recursos, la organización y el contenido del proceso educativo con el fin de lograr garantizar estos indicadores establecidos en dicho objetivo.

2.2.1. Calidad Educativa

Con respecto al concepto de calidad educativa, se ha constatado a través de una revisión de la literatura que dicho constructo ha sido objeto de investigación y desarrollo a lo largo de más de dos décadas. Sin embargo, en el marco de esta sección teórica, se acotará el enfoque a investigaciones y estudios publicados a partir del año 2010. El propósito de esta delimitación temporal es centrar la atención en la transición del concepto de calidad educativa en los tres años previos a la propuesta de la política de promoción automática, al mismo tiempo que se contempla la evolución del concepto calidad durante el periodo de implementación de dicha política. Por tal motivo, se organizaron estas contribuciones de forma cronológica, con el fin de proporcionar una perspectiva del desarrollo de dicho constructo durante la última década.

En concordancia con los argumentos de Barber y Mourshed (2010), el término calidad educativa engloba las habilidades y conocimientos que los estudiantes adquieren a través de la escuela. En ese sentido, la calidad educativa se presenta como la capacidad del sistema educativo para preparar a los estudiantes de cara a su vida adulta y el mundo laboral. Coincidiendo con esta secuencia de ideas, Paredes-Carrera y Ramos-Galarza (2010) sostienen que la calidad educativa se refiere a la habilidad de un sistema educativo para asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, equitativa y pertinente, permitiéndoles desarrollar plenamente sus habilidades y potencialidades.

En línea con lo anterior, Pérez-García y López-Carmona (2012) están de acuerdo en que la calidad educativa se refiere a la capacidad de los sistemas educativos para garantizar, a través de sus procesos educativos, que todos los estudiantes tengan acceso a una educación cuya cualidad irrevocable sea fomentar el desarrollo de sus potencialidades. Desde una perspectiva similar, Rodríguez-Gómez, Barragán-Martínez, y Ramos-López (2013) dilucidan que la calidad educativa puede entenderse como un proceso continuo de mejora de la enseñanza y el aprendizaje, que implicaría no solo el desarrollo de habilidades cognitivas, sino también de habilidades socioemocionales y ciudadanas.

Desde una perspectiva institucional, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sostiene que la calidad educativa se centra en la capacidad del sistema educativo para proporcionar una educación equitativa. Esta concepción resalta la importancia de eliminar las disparidades educativas y garantizar un enfoque inclusivo en el sistema educativo para promover el desarrollo integral de todos los estudiantes. Conviene agregar que, en el informe del año 2013, la OCDE establece que la calidad educativa implica brindar oportunidades igualitarias de aprendizaje a todos los estudiantes, sin importar sus circunstancias o antecedentes.

En congruencia con todo lo descrito previamente, Rueda-Parra y Rueda-Parra (2017) señalan que un elemento ineludible de la calidad educativa es la capacidad que tiene un sistema educativo para promover el desarrollo integral de los estudiantes, principalmente en términos académicos, pero también teniendo en consideración la potencialización de aspectos socioemocionales en el estudiantado. Esto, con el propósito de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas equitativas.

Siguiendo este orden de ideas, González-Pérez (2018) argumenta que la calidad educativa atañe al conjunto de factores que contribuyen a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo la formación de los docentes, el currículum, la gestión escolar y la evaluación del aprendizaje. En ese sentido, Gómez-Villamandos (2018) explica que el concepto calidad educativa corresponde a la capacidad que tiene un Sistema Educativo para cumplir con los objetivos y metas establecidos durante un determinado periodo, lo que en consecuencia implicaría la necesidad de contar con un currículo relevante, un ambiente escolar seguro y acogedor, así como, motivación en el gremio docente para ejercer su función.

Desde esa misma perspectiva de análisis Bernal-Morales (2018) añade que la calidad educativa alude al desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes que conllevan al fomento de una participación activa dentro de la construcción de su propio conocimiento. En concordancia con lo anterior, Espinoza-Damián, Calderón-Botero, y Jara-Cáceres (2019) complementan la definición de Bernal-Morales (2018) al argumentar que la participación activa del estudiantado surge a partir de la consideración tanto de sus necesidades como de sus contextos, generando en consecuencia una motivación en el alumnado, que a su vez refleja la capacidad de un Sistema Educativo para ofrecer calidad en su servicio.

En una postura académica más actual, Villegas-Burgos, Ruiz-Correa y Ramírez-Palacio (2020) polemizaron que la calidad educativa se refiere a la facultad que tiene un Sistema Educativo para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a oportunidades educativas

que les permitan desarrollar todo su potencial que los coadyuve a competir en un mercado laboral, que cada vez resulta más exigente.

2.2.1.1. Relación según los teóricos entre la Calidad y las Políticas de Acreditación Automática. La calidad educativa ha sido un aspecto recurrente en los proyectos político-educativos de México desde la década de los noventa, siendo uno de los indicadores internacionales más citados en la política nacional. Por ello, conviene cuestionar el papel que toma la calidad en lo que respecta a la política de acreditación automática. Para ello, se están considerando los siguientes referentes teóricos, basados en los parámetros de esta investigación (conceptualizaciones a partir de 2010):

Cruz Hernández y Barajas Cruz (2011), señalan que la implementación de la política de promoción automática dentro de la educación básica en México debería ser cuidadosamente evaluada. Puesto que, la manera de implementar la política de promoción social podría llegar a generar según los autores un cierto impacto ya sea, de connotación positiva o negativa en la calidad educativa ofertada por el SEN.

En consonancia con lo anterior, Díaz-Morones y Arriaga (2014) analizaron los efectos de la acreditación automática en la calidad educativa correspondiente al nivel educativo básico en México, concluyendo que su implementación podría generar problemas a futuro en cuanto a la calidad educativa y equidad ofertada en el Sistema Educativo Nacional.

En síntesis, las reflexiones de Cruz Hernández y Barajas Cruz (2011) acerca de la necesidad de un análisis profundo de la acreditación automática y los hallazgos de Díaz-Morones y Arriaga (2014) que señalan posibles problemas futuros en la calidad educativa suscitan una llamada a la reflexión, que cuestione sobre las posibles implicaciones que la promoción automática pudo haber generado en el contexto nacional, no solo con respecto a la calidad, sino también en

relación con la inclusión y la equidad. Indicadores que, como se ilustró en la **Figura 1**, comparten una interconexión con la calidad educativa.

2.2.2. Inclusión Educativa.

En lo que atañe al concepto de inclusión educativa, se ha observado a través de una revisión de la literatura especializada que este constructo ha sido objeto de investigación desde la década de los noventa hasta la actualidad. Pese a lo señalado anteriormente, este apartado conceptual se limitó a retomar investigaciones y estudios publicados a partir del año 2014. Esta delimitación temporal se debe a que previo al 2014, el concepto de inclusión no estaba explicitado como tal en la política educativa mexicana, ya que se consideraba como parte de la “educación especial”.

Por lo tanto, para abordar la transición del concepto de inclusión educativa durante la implementación de la política de promoción automática, es necesario retomar los planteamientos publicados a partir del 2014. Con este propósito, se han organizado estas contribuciones de manera cronológica, proporcionando así una perspectiva del desarrollo de dicho constructo en los años recientes.

De acuerdo con Florián (2014; 2015) la inclusión es una respuesta pedagógica ante la exclusión y marginalización, que son experiencias comunes para muchos estudiantes que se consideran diferentes por razones de discapacidad, género, raza, cultura o clase social. Por lo que, el autor define a la inclusión como un proceso dinámico y continuo que implica la valoración de la diversidad para la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En ese mismo orden de ideas, Sandoval y Santos (2015) concuerdan con Florián (2014; 2015) definiendo a la inclusión educativa como “el proceso mediante el cual se eliminan las barreras que impiden el acceso, la permanencia y el éxito en el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su género, etnia, origen social, discapacidad, diversidad cultural o lingüística, entre otras” (p. 60).

En sintonía con lo anterior, Laitón *et al.* (2017) definen a la educación inclusiva como “el proceso mediante el cual se busca garantizar el acceso, la participación, el aprendizaje y el éxito educativo de todas las personas, especialmente de aquellas que han sido históricamente excluidas” (p. 5). En contraste, García Fanjul (2017) observa a la inclusión educativa como “un principio que reconoce la diversidad como un valor y derecho orientado a eliminar barreras y obstáculos para que todos los estudiantes puedan acceder, participar y progresar en el sistema educativo” (p. 42).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) en el año 2017 expresó que la educación inclusiva es un enfoque pedagógico que busca responder a la diversidad de los estudiantes a partir de la creación de ambientes de aprendizaje que acepten, valoren y celebren la diversidad áulica con el propósito de garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de sus habilidades, antecedentes culturales y socioeconómicos, género, religión, orientación sexual u otros factores de diversidad.

En consonancia con la UNESCO, Booth y Ainscow (2018), consideran que la inclusión educativa es “un proceso que implica el fortalecimiento de la capacidad de las escuelas para responder a la diversidad de estudiantes y promover la participación de todos los niños y jóvenes en la vida escolar” (p. 2). Por su parte, Alghazo (2018) argumenta que la inclusión se define como la práctica de proporcionar educación en entornos integrados y aulas regulares para estudiantes con discapacidades, fundamentado en la idea de la educación desde una igualdad sustantiva.

Desde otra perspectiva de análisis, la UNICEF (2018) considera que una educación inclusiva implica una enseñanza de calidad para todos los niños y niñas, independientemente de sus diferencias y diversidades. Pues, se busca garantizar que cada niño y niña pueda acceder, permanecer, participar y progresar en la escuela, sin importar sus características individuales, económicas, sociales, culturales, de género o de capacidades.

En concordancia con lo anterior, O'Brien (2018) argumentó que la inclusión se basa en un enfoque educativo que parte del supuesto que las y los estudiantes, tienen un derecho igualitario e irrevocable a una educación de calidad. Perspectiva académica en común con Slee (2018) quien enfatizó que la inclusión no es solo sobre la discapacidad, sino que también trata de abordar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que limitan el desarrollo cognitivo y el acceso igualitario de oportunidades del estudiantado.

Es relevante destacar la crítica realizada por Slee (2018) en relación con la connotación política que ha permeado el concepto de educación inclusiva. El autor anglosajón argumenta que la verdadera inclusión solo puede lograrse si se promueve una educación equitativa y democrática, subrayando así la necesidad de abordar estas dimensiones fundamentales. En congruencia con las ideas de Slee (2018), Loreman y Earle (2019) resaltan la importancia de considerar la inclusión como un concepto crítico que requiere un análisis minucioso de los sistemas educativos y las políticas que lo sustentan. Esto implica examinar cuidadosamente la implementación y operacionalización de las políticas de inclusión para garantizar su efectividad y su impacto en la práctica educativa.

Desde una mirada pedagógica Mastropieri & Scruggs (2019) consideran que la educación inclusiva implica el uso de estrategias de instrucción diferenciadas para satisfacer las necesidades únicas de cada estudiante para el fomento de un ambiente de apoyo y colaboración en el aula. Así mismo, Dyson (2019) coincide, agregando que la inclusión surge como un enfoque radical de la pedagogía que se basa en la creencia de que la diversidad es una característica fundamental de la humanidad y, que el respeto y la valoración de esta diversidad son la clave para construir sociedades inclusivas.

Por lo tanto, la inclusión educativa para fines de esta investigación y de acuerdo con las posturas académicas presentadas anteriormente puede ser entendida como un principio que orienta al proceso de enseñanza-aprendizaje, hacia la abolición o superación de las limitantes

y/o Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) que puedan llegar a obstaculizar el derecho a una educación de calidad de todas y todos los estudiantes. De modo que, como menciona Blanco (2006) la educación inclusiva garantice el logro igualitario de los aprendizajes por medio del uso de estrategias de enseñanza permeadas en los principios de la equidad educativa.

2.2.3. Equidad en la Educación.

En lo que concierne al concepto de equidad, se ha constatado a través de una revisión exhaustiva de la literatura especializada que dicho constructo ha sido objeto de investigación y desarrollo durante más de una década. Sin embargo, en el marco de esta sección teórica, se enfocará específicamente en investigaciones y estudios publicados a partir del año 2010. La delimitación temporal tiene como propósito centrar la atención en la transición del concepto de equidad educativa en los tres años anteriores a la propuesta de la política de promoción automática, así como considerar la evolución del término durante el periodo de implementación de dicha política. Por ende, se han organizado estas contribuciones de manera cronológica con el fin de proporcionar una perspectiva del desarrollo de este constructo en la última década.

De acuerdo con Torres (2010) la equidad educativa se define como la garantía de igualdad de oportunidades para el acceso, permanencia y culminación de los estudios a todas las personas, independientemente de su origen social, étnico, económico, cultural o de género. Por su parte, Dussel y Bosoer (2011) coinciden en que una educación bajo los principios de la equidad debe asegurar que los individuos cuenten con las mismas oportunidades. Enfatizando que, la educación que reciban dichos individuos debe de ser de calidad, independientemente de sus condiciones socioeconómicas.

Desde otra perspectiva Narodowski (2011) esclarece que la equidad en la educación “no es un sinónimo de igualdad, sino de justicia” (p. s/n). Por lo tanto, y concordancia con lo expuesto

por Lugo (2014), la equidad se refiere a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades en lo que compete al acceso, permanencia y egreso de los educandos de un Sistema Educativo que asegure una educación de calidad para todos. A partir de otro ángulo de análisis, Jiménez y Castro (2012) así como López (2013) vislumbran a la equidad educativa como la posibilidad que tienen los individuos de acceder a la educación superior, permanecer en ella y culminarla con éxito, independientemente de sus condiciones de vida.

Desde una perspectiva más amplia, Adúriz-Bravo (2015) sostiene que la equidad educativa abarca tanto el acceso como la permanencia de todos los estudiantes en el Sistema Educativo. No obstante, destaca que lograr esto implica la necesidad de diseñar e implementar políticas y programas que reconozcan la estrecha relación entre equidad, inclusión y calidad educativa. Esta interconexión es fundamental para generar una integración que propicie el éxito académico de aquellos grupos que históricamente han sido marginados.

En esa misma línea argumentativa, Ocampo (2016) concuerda que la equidad educativa requiere de la implementación de políticas educativas y, añade que estas deben ir complementadas por las buenas prácticas con la finalidad de reducir las desigualdades en el sistema educativo. Pues, el propósito medular de la equidad en la educación es garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades para desarrollar sus capacidades y habilidades.

Por su parte, Valenzuela (2017) resalta que la equidad educativa implica el acceso, la permanencia y el éxito académico de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad. En ese sentido, y en concordancia con Moreno (2018), Rojas (2019) y Rivas (2020) la equidad educativa se desarrolla a través de tres momentos (acceso, permanencia y egreso) en los cuales se debe trabajar para reducir las desigualdades entre los estudiantes con el único propósito de desarrollar las potencialidades de cada uno de los estudiantes adscritos al Sistema Educativo.

En un contexto más actual, Abadía (2020) y Torres (2021) resaltan la importancia de integrar las políticas y prácticas educativas para lograr la equidad en la educación. Ambos autores enfatizan la necesidad de priorizar a los estudiantes provenientes de sectores sociales desfavorecidos, quienes históricamente han sido excluidos del sistema educativo. A su vez, Erazo (2020) contribuye a esta discusión al señalar que la equidad educativa va más allá de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. También implica asegurar el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades y habilidades de todos los estudiantes, incluso en situaciones desafiantes como la crisis sanitaria causada por el SARS-CoV-2.

En ese marco de ideas, las 4 A's de Tomasevski (2004) emergen como un marco de referencia importante a considerar, las cuatro dimensiones fundamentales para evaluar la equidad en el ámbito educativo. La *asequibilidad* se relaciona con la existencia de instituciones educativas y recursos suficientes; la *accesibilidad* aborda la igualdad de oportunidades para acceder a la educación; la *aceptabilidad* considera que la educación debe respetar las normas culturales y ser apropiada para todos; y la *adaptabilidad* implica la flexibilidad del sistema educativo para adaptarse a diversas necesidades. Estas dimensiones proporcionan un marco para comprender y abordar las disparidades en el acceso y la calidad de la educación.

Desde la perspectiva de las 4A's de Tomasevski (2004), la contribución de Erazo (2020) enriquece la discusión sobre equidad educativa al resaltar que esta va más allá de garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Implica también asegurar el aprendizaje y el desarrollo integral de las capacidades y habilidades de todos los estudiantes. Esta visión se alinea con la premisa de Tomasevski sobre la necesidad de abordar la asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de la educación para garantizar la equidad y evitar la discriminación en el ámbito educativo. De esta manera, se hace evidente la pertinencia de la perspectiva de las 4A's en el análisis de políticas educativas, especialmente en contextos complejos y desafiantes.

Desde un ángulo de análisis situado desde un contexto educativo más específico, León (2021) resalta la importancia de las políticas y prácticas educativas situadas desde un enfoque equitativo, pues, dicho autor considera que de este modo se pueden llegar a solventar las múltiples barreras con las que cuentan aquellos infantes que residen en el medio rural para acceder, permanecer y egresar con éxito del SEN.

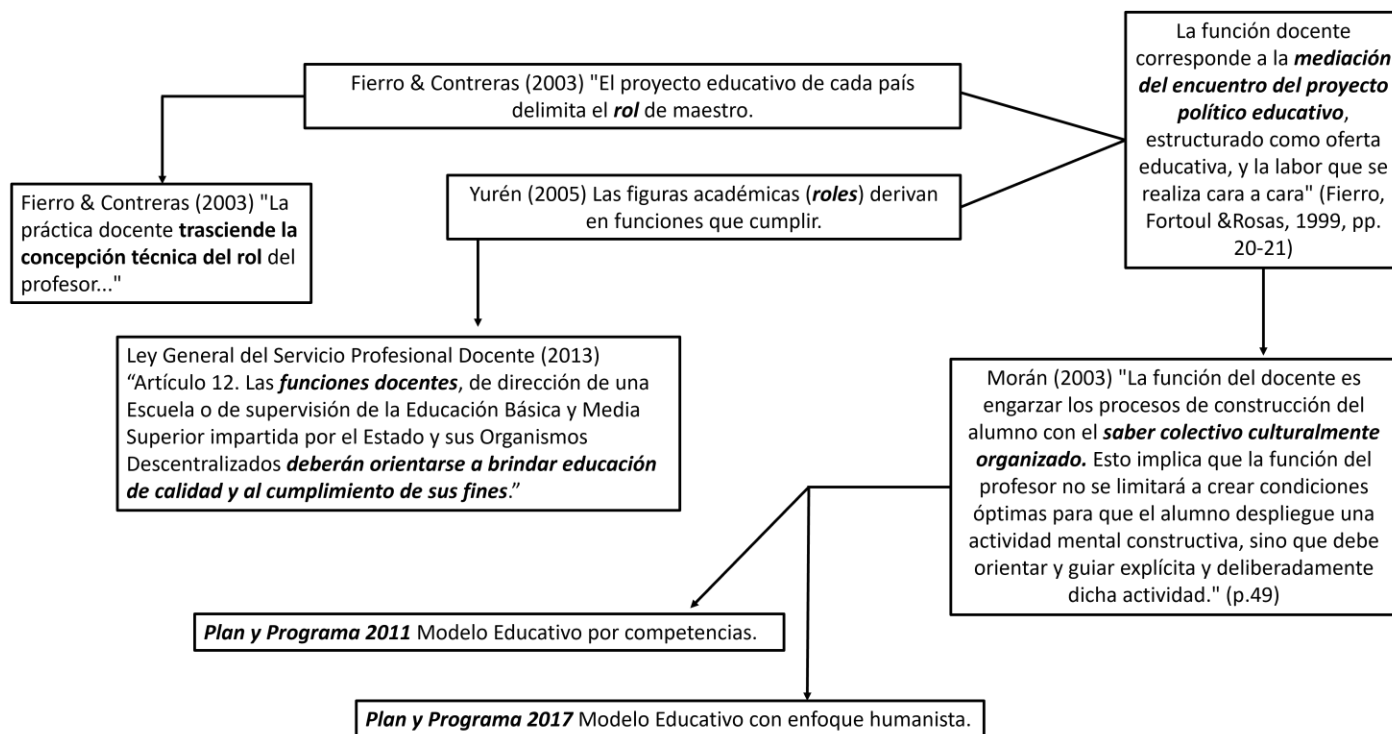
Por lo tanto, la equidad educativa para fines de esta investigación y de acuerdo con las posturas académicas presentadas con antelación, se define como la necesidad que tiene el Sistema Educativo de garantizar el derecho a la educación. Siendo prioridad asegurar el acceso, permanencia y egreso de una educación de calidad que le permita a todos los estudiantes desarrollar sus potencialidades como ser humano. Para ello, el gremio docente deberá propiciar por medio de su función en el aula una enseñanza adaptativa que considere el contexto de cada estudiante.

2.3. Posturas Académicas en torno a la Función Docente

Para una comprensión más clara del marco que fundamenta las decisiones teóricas de esta investigación, en torno al quehacer docente en el contexto de las políticas educativas. En la **Figura 2** se presenta el andamiaje conceptual que coadyuvó a delimitar el por qué el concepto “Función docente” resulta ser el adecuado al referirse al quehacer del profesorado en condiciones mediadas por un proyecto político educativo.

Figura 2

Andamiaje teórico-conceptual sobre la función docente.



De acuerdo con Rodríguez (1982), en un inicio la función docente podía verse determinada por la naturaleza de la institución donde el profesorado desempeña su quehacer educativo. En ese tenor, este autor señalaba que esta función “se modela, en cierto modo, por las características y las limitaciones de la institución docente” (p. 7). A diferencia de Calderón (2001), quien pensaba que la función docente derivaba de la praxis docente. Por lo que, el ejercicio de la función docente requería de un liderazgo transicional de la práctica, que le permitiera al maestro no solo producir aprendizajes, sino también cambio e innovación para la integración de los participantes dentro del proceso educativo, esto con el objetivo de generar una comunidad educativa. De esta secuencia de ideas, Calderón (2001) argumentaba que la función docente se integraba por las habilidades sociales, esfuerzo intelectual, y el ejercicio de su profesionalismo; declarando que:

Esta función la realiza el profesor en un ambiente social convulsionado, turbulento, con fuertes tensiones económicas, culturales y políticas que desafían su profesionalismo, colocándolo en una verdadera encrucijada; puesto que a su vez la sociedad exige resultados de calidad. Resultados que, muchas veces, no coinciden con la educación esperada por los diversos grupos de presión e interés que coexisten en el medio social (p. 135).

La cita anterior concuerda con el pensamiento de García et al. (2001), quienes destacaban que la función docente en este siglo requería de nuevas habilidades que van más allá de la instrucción de conocimientos, debido a las expectativas en torno a su función. Argumento similar al expuesto por Usategui y del Valle (2008), quienes analizaron la función docente desde la mirada del profesorado por medio de un estudio de campo de corte cualitativo y, concluyeron que la función docente que antes se limitaba a instruir de conocimientos a su alumnado, en el presente se integra por un “abanicos de aptitudes, destrezas y capacidades” (p. 152) sin especificar, en las funciones que en la actualidad debe desempeñar el gremio docente.

Ahora bien, es importante mencionar que, a lo largo de las investigaciones realizadas sobre la delimitación de la función docente en el siglo XXI, han surgido diversas propuestas para abordar este término, que inicialmente se consideraba parte del concepto la “tarea docente”. Por ejemplo, autores como Díaz y Rigo (2003) han identificado que la función docente comprende el desarrollo de diversas tareas académico-administrativas solicitadas por la institución escolar. Asimismo, Usategui y del Valle (2008), en su estudio, han identificado que la profesionalización, así como la relación alumno-docente son elementos que integran a la función docente y que detonan en una conexión significativa entre la escuela y la familia.

Conviene destacar que, si bien Usategui y del Valle (2008) no consideran como una dimensión de la función docente a la relación social de su figura con individuos ajenos al vínculo

docente-alumno, si esclarecen en su investigación como otro factor destacable para el análisis de la función docente, al valor social que el profesorado percibe sobre su función.

Por otra parte, Martínez (2017) señala que la función docente se reformula a partir de los propósitos educativos planteados con la finalidad de garantizar los aprendizajes. Por lo que, este autor infiere que la función del docente en este tiempo es de carácter motivacional. Aunado a ello, destaca que la función del profesor ya no se limita a las tareas académicas, sino que involucra demás dimensiones como la gestión que son de carácter administrativo.

Por su parte Vecina y San Román (2021) identificaron en su estudio a la función docente desde las representaciones sociales que existe un choque constante entre la identidad institucional y profesional del profesorado. En esa misma línea argumentativa los autores lograron por medio de su investigación identificar en la función del docente una representación de lo ideal/ real, integradas por los siguientes tres componentes que los autores contrastaron entre sí;

- A) Instrumental, siendo aquella que corresponde al cumplimiento del currículo formal en su parte ideal y en su realidad representándose como una contradicción en cuanto al cumplimiento de su función como transmisor de conocimiento dado que, la contradicción identificada por el docente en los alumnos, familias y sociedad que el mismo señala como “entes negativos por cargar en el profesorado funciones, que este considera que no le corresponden y que van en demérito de su labor” (p. 14)
- B) Emotiva-situacional resulta ser un punto intermedio para los autores pues, de acuerdo con la dimensión ideal esta categoría se conforma por “la instrumentalización y la interiorización de los valores del alumnado” (p.13) Es decir que, en este ámbito el docente funciona como un agente motivador e innovador. Cuestión que en la dimensión real se traduce en autocrítica y la búsqueda por ser más eficientes. Sin embargo, se observa como un

obstáculo para el logro de este objetivo a la parte administrativa adscrita a la función del profesorado.

C) Aperturismo vital hace referencia en su dimensión ideal a la consideración de “una función que va más allá de puros contenidos académicos, capaz de adaptar el saber a todas las situaciones para formar ciudadanos para el futuro incierto.” (p. 13) En el caso de esta categoría los autores no visualizaron una confrontación entre la dimensión real e ideal de la función del profesorado e incluso lo describen como una “idea romántica” el considerar a “la educación como vía de liberación”. (p. 18)

Finalmente, entre los postulados académicos dedicados al esclarecimiento de las dimensiones de la función docente se encuentra Basto (2018) quien plantea a la función docente como un todo a partir de tres dimensiones elementales: la pedagógica, actitudinal y competencial, siendo esta última integrada por sus competencias profesionales, pedagógicas-sociales y de gestión.

Con base en lo expuesto hasta este punto, es pertinente argumentar que la polaridad de la función docente se manifiesta a través de sus dimensiones profesional y administrativa, las cuales, en su conjunción, trascienden la mera instrucción de conocimientos. Desde la dimensión profesional, la función docente implica la adquisición y desarrollo de competencias pedagógicas, didácticas y metodológicas que permiten la enseñanza efectiva, así como el fomento del aprendizaje significativo en los estudiantes.

En cambio, la dimensión administrativa de la función docente involucra el cumplimiento de normativas educativas, la coordinación con otros profesionales, la comunicación con las familias y la comunidad educativa en general. Por lo tanto, esta dimensión implica el seguimiento del marco normativo común para todos los profesores sin importar el nivel educativo en el que se encuentren. Por ende, la verdadera comprensión de la función docente va más allá de estas dimensiones individuales.

La conjunción de la dimensión profesional y la dimensión administrativa da lugar a un enfoque integral de la función docente, entendida como un proceso complejo y dinámico que requiere que los profesores sean capaces de adaptarse a las exigencias cambiantes del entorno educativo. Por lo tanto, son los profesores quienes asumen e implementan las políticas educativas establecidas por el Estado en el ejercicio de su función.

2.3.1. La Función Docente y las Políticas Educativas.

Habiendo dilucidado en un primer momento de forma teórica la polaridad de la función docente, se pretende en segunda instancia profundizar en aquellas investigaciones que analizan el vínculo entre el docente y las políticas emitidas por el Estado. En ese orden de ideas, se debe puntualizar que de acuerdo con la búsqueda de la que parte la construcción de este apartado, se identificó que la mayoría de los trabajos que relacionan a los profesores con las políticas educativas retoman a la figura del docente desde su práctica o su formación, omitiendo en su mayor parte al término función docente.

Pese lo anterior, se logró identificar que el término función docente está comenzando a emplearse en estudios recientes para clarificar el rol del profesorado en cuanto a la implementación de la política educativa de un determinado país. Un claro ejemplo de ello es el trabajo de Frega (2017) quien analiza la complejidad de la relación entre las políticas educativas y el quehacer docente.

Desde esa perspectiva analítica, Frega (2017) argumentó que las y los profesores son actores políticos, ya que no solo son receptores de las políticas educativas, sino también figuras clave en su implementación. En este sentido, la autora resalta la importancia de una comprensión crítica de las políticas educativas por parte de los profesores, haciendo hincapié en que es el gremio magisterial el que debería ser capaz de analizar las implicaciones de la política en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por ende, la Frega (2017) hace especial hincapié en la complejidad de la relación políticas educativas y el quehacer docente. Dado que, las políticas educativas a menudo no tienen en cuenta las diferencias entre las escuelas y los contextos locales, lo que puede dificultar su implementación de manera efectiva. Asimismo, se destaca la necesidad de que, en el gremio docente, los profesores sean vistos como actores políticos que a su vez tengan un conocimiento profundo de las políticas para poder ejecutarlas de forma exitosa.

Por tal motivo y, considerando las limitaciones que presenta la escasez de trabajos que aborden a la función docente y su relación con las políticas educativas de acuerdo con la búsqueda de la que parte la presente investigación. Resulta interesante, polemizar en cómo percibe el docente de educación primaria su función, desde qué dimensión se sitúa principalmente el trabajo del profesorado y, por lo tanto, cuál es la visión del magisterio sobre la política de la promoción automática. Interrogantes que se pretenden aclarar por medio del trabajo de campo que compete a la presente investigación.

2.4. Conceptualización de la Percepción en Investigación Cualitativa.

En este apartado, se aborda la conceptualización de la percepción como un constructo de la investigación cualitativa, en el contexto de la presente investigación las percepciones se destacan como un elemento clave en la construcción de un puente entre el discurso docente y la comprensión de la política de promoción social en México. A continuación, se mencionan los referentes teóricos que se consideraron para trabajar las percepciones en este estudio:

De acuerdo con Castilla (2006) la percepción puede ser entendida como el producto del procesamiento de información, el cual implica la recepción de estímulos por parte de los receptores, cuya interpretación está influenciada en parte por la actividad del sujeto. En ese orden de ideas, la autora declara que,

La percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas; también se forman las impresiones, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de interacción. (p.12)

Desde la perspectiva de Rosales (2015), “Percibir, tal como lo entendemos, es encontrarse con cosas y situaciones cuya aprehensión, permanencia en la memoria e impacto conductual permiten la constitución de la experiencia.” (p.34) En consonancia con ello, la percepción, según Acevedo (2019), “es la función sensorial y cognitiva que nos permite adquirir y procesar información del entorno para construir una representación mental de la realidad” (p. 17).

Ambos autores convergen en resaltar la importancia de la percepción como un proceso complejo que involucra la interacción entre la experiencia subjetiva y la interpretación cognitiva del entorno. Puntualizando de tal forma que, la percepción no es simplemente la captación pasiva de información sensorial, sino que implica un proceso activo de construcción de significado a partir de dicha información. Desde esta perspectiva, la percepción se convierte en un fenómeno dinámico y multifacético que varía según el contexto, las experiencias previas y las predisposiciones individuales.

Sumado a todo lo anterior, la perspectiva académica de Acevedo (2019) agrega que las percepciones están mediadas por múltiples factores como lo son: la experiencia previa, las expectativas y las emociones. En la **Figura 3** se pueden observar cómo los factores señalados por Acevedo (2019) pueden ser vinculados con las perspectivas académicas de diversos autores cuyo *trabajo de campo* ha contribuido a esclarecer las características en torno al concepto de *función docente*.

Figura 3

Las percepciones en el contexto de la función docente.



En el contexto de esta investigación, la percepción, como se ilustró en la figura anterior, se posiciona como un elemento clave en el abordaje de la función docente y, por consiguiente, se constituye como un recurso idóneo para construir una aproximación que revele las fortalezas y áreas de oportunidad de la promoción automática.

Capítulo III. Marco Contextual

3.1. Organismos Internacionales y sus sugerencias para el planteamiento de la Política de Promoción Automática en México.

De acuerdo con Maldonado (2000) “El Banco Mundial, la UNESCO, la OCDE y el BID son cuatro de los organismos internacionales que ejercen una influencia relevante en las políticas educativas de los países subdesarrollados” (p.51). Estos organismos establecen metas para el desarrollo de la educación, de acuerdo con indicadores como la inclusión, calidad y equidad con el objetivo de garantizar el derecho universal al acceso de la educación, que conlleve al desarrollo de los recursos humanos de todas las naciones.

En el contexto de la implementación de la promoción automática en México, los organismos que colaboraron con el gobierno mexicano asesorándolos en el diseño y planteamiento de esta política educativa fueron la UNESCO en el 2012 y, la OCDE en el 2013. Desde la mirada propuesta por la UNESCO en su compendio “Oportunidades Perdidas: El impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela”, la promoción automática coadyuva a la mejora del servicio educativo al:

Asegurar la transición (en etapas intermedias si fuera necesario) para reducir o manejar la práctica de la repetición; Poner énfasis en intervenciones tempranas, garantizando mayor acceso a programas preescolares que faciliten una mejor preparación para la vida escolar; reducir la población en situación de sobreedad abordando las causas directas del ingreso tardío; invertir recursos en la calidad de la educación en los primeros años como forma de garantizar aprendizajes tempranos y satisfactorios (p.56).

En congruencia con lo anterior, la UNESCO (2012) propuso que la promoción automática fuera implementada en los países (principalmente latinoamericanos) con altos índices de

reprobación, deserción escolar, así como bajos logros en los aprendizajes en los grados iniciales correspondientes al proceso de alfabetización en el nivel de educación primaria, argumentando que esta política pudiera contribuir a “reducir o regular las prácticas de repetición” en los sistemas educativos, puntualizando que la elección de implementar o no políticas de promoción automática debe dilucidarse desde la mirada de cuál política educativa resulta la alternativa más benéfica para asegurar el aprendizaje de los educandos.

En ese sentido, la UNESCO (2012) también enfatizó en la manera en la que son implementadas las políticas, tanto de promoción como de retención de grado dentro de los sistemas de educación nacionales. De acuerdo con los datos aportados por dicho organismo internacional, “cuando la reprobación se utiliza en forma más selectiva en Sistemas Educativos más desarrollados sirve de apoyo al aprendizaje” (p 57).

En relación con lo anterior, la UNESCO (2012) destacó una perspectiva matizada sobre la aplicación de políticas educativas que promueven o retienen a los estudiantes. Destacando la importancia de la selectividad en la aplicación de la repetición de grado como un apoyo al proceso de aprendizaje. Sin embargo, también puntualiza en el uso extra de recursos que la retención de grado implica, declarando que “la política de promoción automática puede considerarse una política más eficiente en términos de costos.” (p.57)

En ese orden de ideas, la UNESCO (2012) subraya la eficiencia de la política de promoción automática desde un enfoque situado en la reducción de costos y, el uso eficiente de recursos. Esta optimización de recursos estaría dirigida hacia la creación y mantenimiento de programas de nivelación que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes promovidos.

En el contexto educativo mexicano, se deben considerar diversos factores que residen al interior de la comunidad educativa (autoridades escolares, docentes, padres de familia, etc.) previo al planteamiento de la promoción automática. La contextualización de esta política

educativa coadyuva a conservar la idoneidad de las características que previamente fueron descritas por la UNESCO (2012), al omitir dichas características que complementan a la implementación de la acreditación automática en los sistemas educativos el logro de su efectividad podría verse mermado.

El logro de dicha efectividad por parte de la política de acreditación automática sugiere que el Estado mexicano en sus lineamientos, planes, programas de estudio sitúe al aprendizaje adaptativo como estrategia complementaria a la implementación de esta política, por medio de un plan de intervención. Esto implicaría capacitar, concientizar y sensibilizar a la comunidad escolar sobre las características de aplicación y acompañamiento de dicho programa como una estrategia eje para garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus circunstancias, puedan acceder a una educación que les permita desarrollar plenamente su potencial.

Lo dicho anteriormente sugiere que la implementación de la política de promoción automática en México podría coadyuvar a la transición de un paradigma de integración a uno inclusivo en sus políticas educativas. Siempre y cuando esta política sea implementada de acuerdo con la serie de ejemplos que la UNESCO (2012) ofreció en su compendio para orientar a los sistemas educativos en la implementación idónea de esta política, para poder aprovechar todo su potencial como una política incluyente y eficiente.

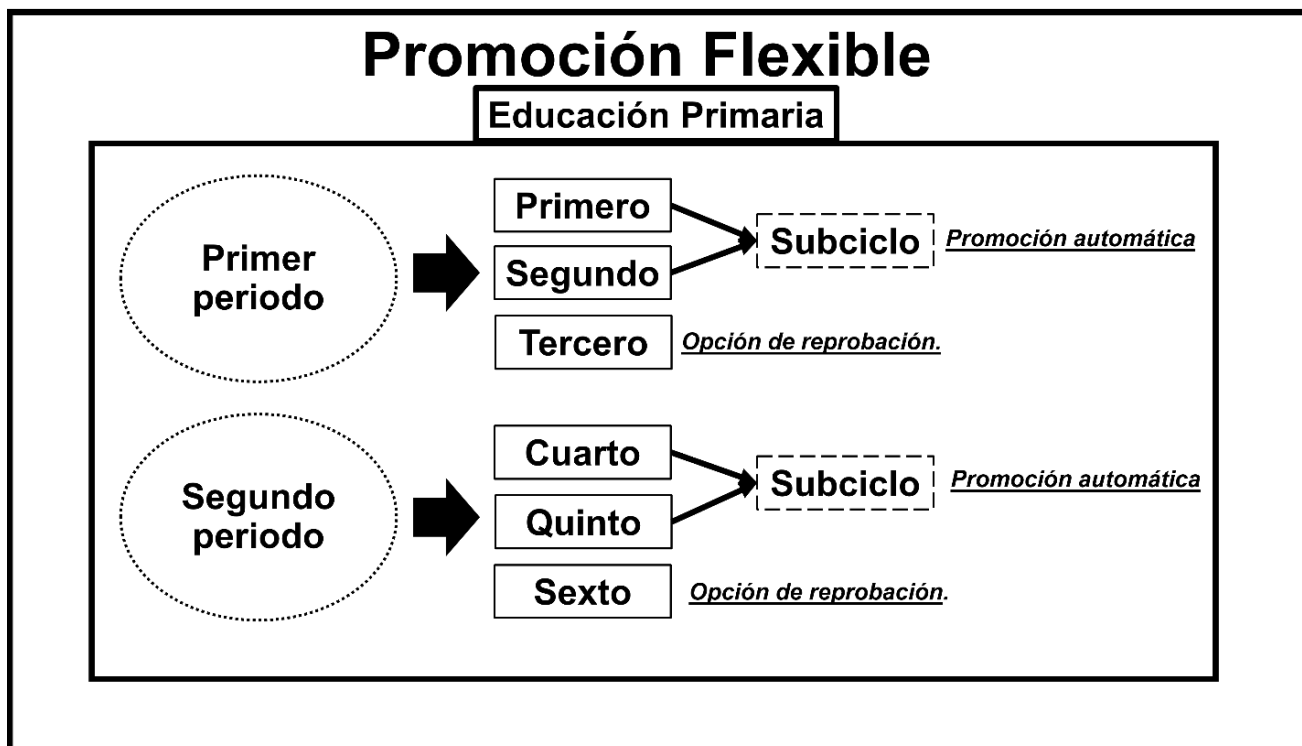
La primera sugerencia, fue que la implementación de la acreditación automática debe ser gradual y progresiva, abarcando cada *subciclo* [término acuñado por la UNESCO]. En nivel primaria, un subciclo es equivalente a dos grados escolares, teniendo un total de tres subciclos en ese nivel educativo en México: los primeros dos años de primaria conforman el primer subciclo, los terceros y cuartos grados constituyen el segundo subciclo, y finalmente, el quinto y sexto grado forman el tercer subciclo.

En el planteamiento de la segunda sugerencia, la UNESCO (2012) explicó que en el caso de aquellas naciones donde las prácticas de reprobación se encuentren profundamente arraigadas, el Sistema Educativo deberá sortear fuertes obstáculos en cuanto a la implementación de esta política educativa. Estos obstáculos fueron señalados por Tedesco (1983) y Estrada (2020) como variables de orden pedagógico (no especificadas por los autores) que residen en la comunidad educativa perteneciente a los países latinoamericanos.

En ese orden de ideas, la UNESCO (2012) propuso que, una posible estrategia para lograr una transición gradual de las prácticas de reprobación a la promoción automática pudiera ser la implementación de la promoción flexible. Esta política que restringe las prácticas de reprobación, pero no las elimina dando la posibilidad de retener a los estudiantes en el último grado de cada periodo de educación primaria, tal como se visualiza en la **Figura 4**.

Figura 4

Propuesta de la UNESCO para la implementación gradual de la promoción automática.



Como se observó en la **Figura 4**, la promoción flexible en educación primaria regula el uso de las prácticas de reprobación, permitiendo la retención del alumno únicamente en dos momentos durante toda su formación académica correspondiente a ese nivel. En el entendido de que esta política de transición permitiría la inserción de la acreditación automática en escenarios escolares donde la reprobación ha sido percibida como un elemento imprescindible de la escuela; la UNESCO (2012) dilucidó lo siguiente:

Independientemente de si los países optan por implementar políticas en favor de la promoción automática o de la retención de grado, el enfoque central de todas las políticas educativas debería ser la intervención temprana, para prevenir y atender el rezago en los aprendizajes de los y las estudiantes. En ese sentido, lo prioritario en estos lineamientos sería la articulación entre niveles educativos para generar y dar seguimiento a “programas correctivos ante la presencia de los primeros síntomas de dificultades de aprendizaje o ausentismo” (p. 57), con la finalidad de contribuir a la reducción de inversiones perdidas y el mejoramiento de los sistemas educativos.

La UNESCO (2012) cerró su disertación escrita puntualizando que el uso efectivo de recursos y, la implementación de políticas con medidas complementarias que identifican y apoyan a los educandos con sus dificultades en el proceso de aprendizaje, debe considerarse como prioridad dentro de los sistemas educativos ya que, de esta manera no solo se fomenta la equidad de oportunidades, sino también se contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo.

El año siguiente a la publicación del compendio de la UNESCO (2012), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) publicó el documento titulado “Revisiones de la OCDE sobre la evaluación educativa en México” donde se puntualizó que el proceso de ponderación debe ser de carácter formativo, sistemático, continuo e integrador. Asimismo, la

OCDE (2013) afirmó que en la educación primaria no debería haber reprobación entre el primer y el segundo grado pues, ambos conforman un periodo de aprendizaje continuo.

Tales aseveraciones por parte de la OCDE (2013), se destacan como elementos relevantes para esta investigación, la cual requiere analizar la política de promoción automática implementada por el Estado mexicano. Si bien la OCDE propuso la aplicación de la acreditación automática únicamente para el primer subciclo de educación primaria (primer y segundo grado), consideró que no es necesario extender dicha promoción al resto de los grados que conforman este nivel educativo.

No obstante, la OCDE (2013) clarificó que la implementación de la promoción automática en este subciclo debía ser complementada con "procesos de regularización organizados e impartidos por el Estado" (p.71) dirigidos a aquellos estudiantes que no obtengan puntuaciones en las evaluaciones que reflejen las habilidades necesarias para ser promovidos.

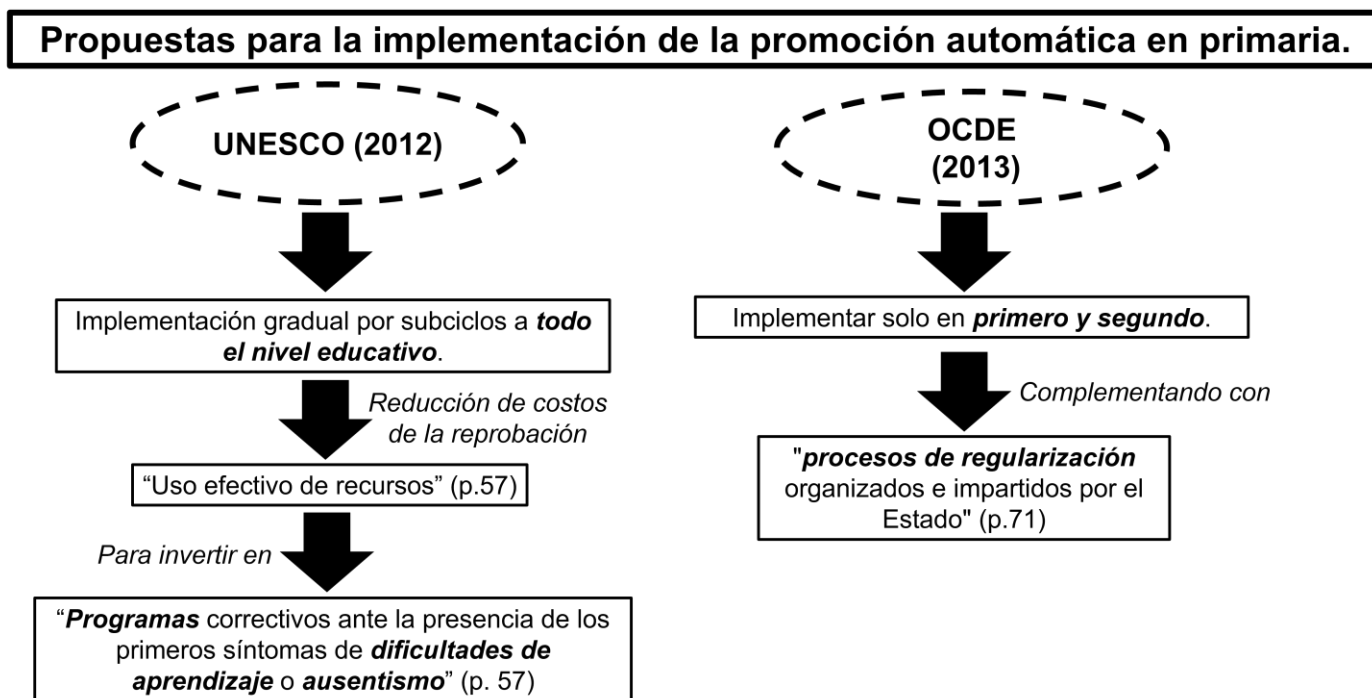
Como se puede visualizar con mayor claridad en la **Figura 5**, ambos organismos internacionales coincidieron en que al implementar esta política educativa se deben establecer procesos de regularización para aquellos estudiantes que no alcancen los niveles requeridos, en el contexto del sistema educativo nacional esta faceta quedó notablemente ausente. Esta omisión crucial ha llevado a que la política de promoción automática sirva principalmente como un medio para magnificar las estadísticas de permanencia y egreso, sin traducirse en una mejora continua de la educación.

A diferencia de otros países que han implementado esta política con éxito, el sistema educativo de México no ha logrado establecer los mecanismos necesarios para asegurar que los estudiantes que no cumplan con los estándares mínimos reciban el apoyo adicional que necesitan para alcanzar un nivel adecuado de aprendizaje. Esta brecha entre la teoría y la

práctica ha limitado el impacto positivo que la promoción automática podría tener en este contexto.

Figura 5

Sugerencias de la UNESCO y la OCDE durante la Etapa Previa a la Implementación de la Promoción Automática en México.



3.2. El Proceso de Implementación de la Acreditación Automática en México.

Tras recibir asesoría por parte de organismos internacionales vinculados directamente con el país, el proceso de diseño e implementación de la políticas educativas de promoción automática, estableció sus principios fundamentales y su procedimiento operativo en los Acuerdos secretariales 592 y 696, respectivamente. Según lo estipulado en el artículo 114 de la Ley General de Educación (2019), la elaboración y coordinación de la implementación de políticas educativas en México sigue una jerarquía específica. En este sentido, las autoridades educativas, representadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP), son responsables tanto de diseñar

las políticas educativas como de asegurar su implementación, todo ello de acuerdo con las necesidades planteadas por el Estado mexicano.

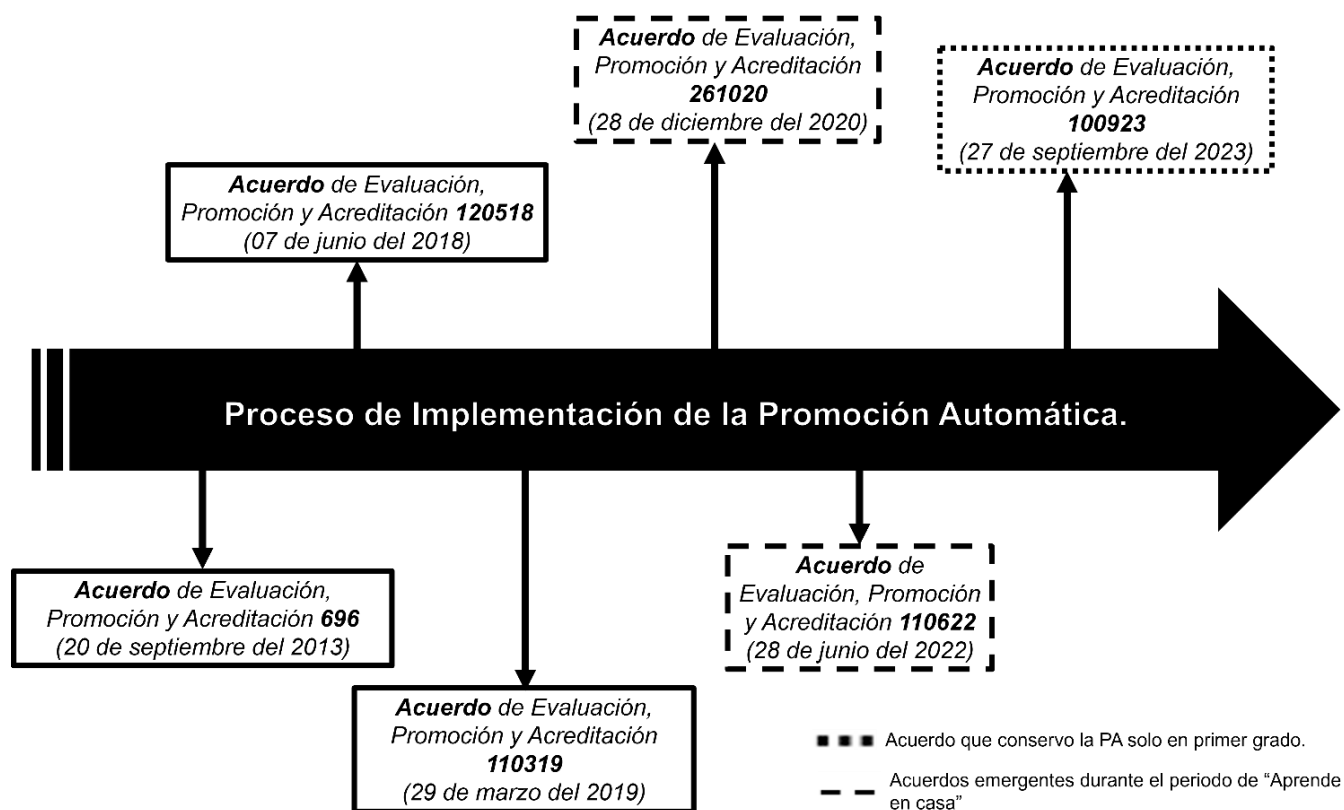
La SEP procede a emitir instrucciones para llevar a cabo la implementación, que incluyen la derogación de los Acuerdos o Lineamientos previos y la publicación oficial del nuevo Acuerdo, Lineamiento, Plan o Programa correspondiente a la política educativa actualizada. Además, según lo estipulado en la Ley General de Educación (2019), específicamente en los artículos 27 y 28, los administradores públicos a nivel estatal comunican a sus suborganismos regionales el cronograma para capacitaciones, pruebas piloto o, en su defecto, la fecha de entrada en vigor de las modificaciones realizadas. Finalmente, la información en torno a la ejecución de dicha política se entrega a los profesionales de la educación de acuerdo con su jerarquía en el Sistema Educativo Nacional (SEN) –jefaturas de sector, supervisiones, direcciones y profesores–.

3.2.1. Los Acuerdos de Evaluación que Regulan a la Política de Promoción Automática en México.

La implementación de la promoción automática en México estableció una serie de lineamientos denominados por el Estado como: “Acuerdos de Evaluación, Promoción y Acreditación”, los cuales como se ilustra en la **Figura 6** funcionaron en distintos momentos dentro del periodo activo (2012-2023) de la acreditación automática que se analizó en esta investigación.

Figura 6

Historial Cronológico de los Lineamientos de Evaluación Emitidos Durante el Periodo Activo de la Promoción Automática.



El Acuerdo de Evaluación, Promoción y Acreditación 696 (20 de septiembre del 2013) fue el primer instrumento normativo que marcó la pauta de inicio de la política de promoción automática en el SEN. Este acuerdo incluyó en sus políticas la recomendación de la OCDE (2013) sobre el proceso de ponderación, considerando como punto eje la evaluación formativa. Aunado a ello, el lineamiento 696 estableció la acreditación automática para el primer grado de educación primaria, advirtiendo que todo estudiante inscrito a primero sería acreditado y, por ende, promovido al segundo grado.

Lo estipulado en el acuerdo previamente mencionado, señala un proceso de pilotaje de la promoción social dentro de los centros educativos pertenecientes al nivel de primarias. En ese

sentido, la inserción paulatina de la acreditación automática se visualiza en el siguiente fragmento de este lineamiento:

En caso de que el docente determine la promoción del menor, ésta podrá condicionarse a la suscripción por parte de los padres de familia o tutores, de los compromisos necesarios para brindar apoyo al menor, en los términos previstos en las normas de control escolar aplicables. La determinación de no promover a un alumno podrá adoptarse por el docente, por una sola vez durante el segundo periodo de la educación básica. Esto implica que un alumno retenido en segundo grado ya no podrá ser retenido en tercer grado. De igual forma, un alumno no podrá ser retenido en segundo o en tercer grado por más de una ocasión (p. 6).

Como se pudo apreciar textualmente en la cita anterior, México de manera simultánea a la implementación de la promoción automática en primer grado, instauró la promoción flexible como una forma de restringir las prácticas de reprobación arraigadas en el sistema educativo del país. De acuerdo con Pérez (2017) la promoción flexible es una política transicional, que permite ir de la retención de grado a la promoción automática regulando la manera en la que los docentes emplean la reprobación como medida de acción ante un educando que consideran no cuenta con las habilidades necesarias para ser promovido. La instauración de la promoción flexible como medida transicional, refleja en la política mexicana ciertos elementos que la UNESCO (2012) le sugirió a los países latinoamericanos que optaron por implementar este tipo de políticas.

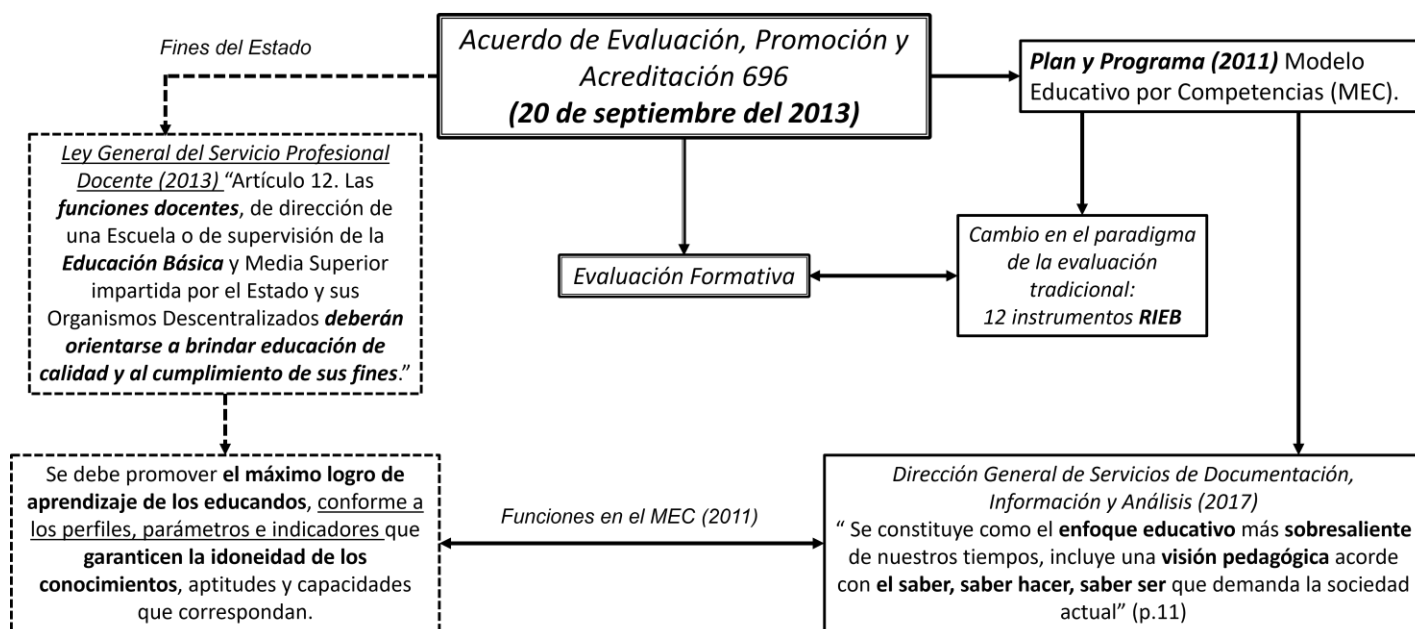
Es significativo, dilucidar que una transición de la política de retención de grado a la promoción automática y/o flexible en el sistema de educación nacional representa una serie de cambios o modificaciones para las funciones desempeñadas por el cuerpo docente. En ese sentido, las coyunturas en torno a la acreditación automática como lo serían, los planes y programas de estudio, determinan un conjunto de elementos que cobran relevancia en el contexto de esta investigación.

El Plan y Programa de Estudios (2011) se apoyaba en el Acuerdo de Evaluación, Promoción y Acreditación 696 (publicado en el DOF el 20 de septiembre del 2013) debido a que este lineamiento tomaba en cuenta: los objetivos y asignaturas definidas en este plan y programa de estudios. De modo que, las funciones estipuladas por este modelo educativo impactaban como una coyuntura del proceso de implementación de la promoción automática durante este periodo.

De acuerdo con la revisión a los documentos oficiales, los fines del Estado y las funciones asignadas a los profesores en el periodo 2013-2017 en el marco esbozado por el lineamiento 696 (2013), se conjuntaron tal como se ilustra en la **Figura 7**.

Figura 7

Fines del Estado que derivan en Funciones Docentes en el Marco del Acuerdo 696 y el Plan y Programas 2011.



En resumen, el panorama general de la política educativa en México durante el periodo 2013-2017, reflejó un cambio significativo al introducir las políticas de promoción automática y flexible, al mismo tiempo que trasladó el compromiso a los padres de familia de regular académicamente

a sus hijos e hijas, en caso de haber sido condicionados durante su promoción de grado. Mientras que, simultáneamente, se estableció que la función del docente se debía dirigir hacia el máximo logro de los aprendizajes y la garantía de la idoneidad de los conocimientos impartidos, que debían ser ponderados integralmente por medio de los 12 instrumentos marcados por la Reforma Integral para la Educación Básica.

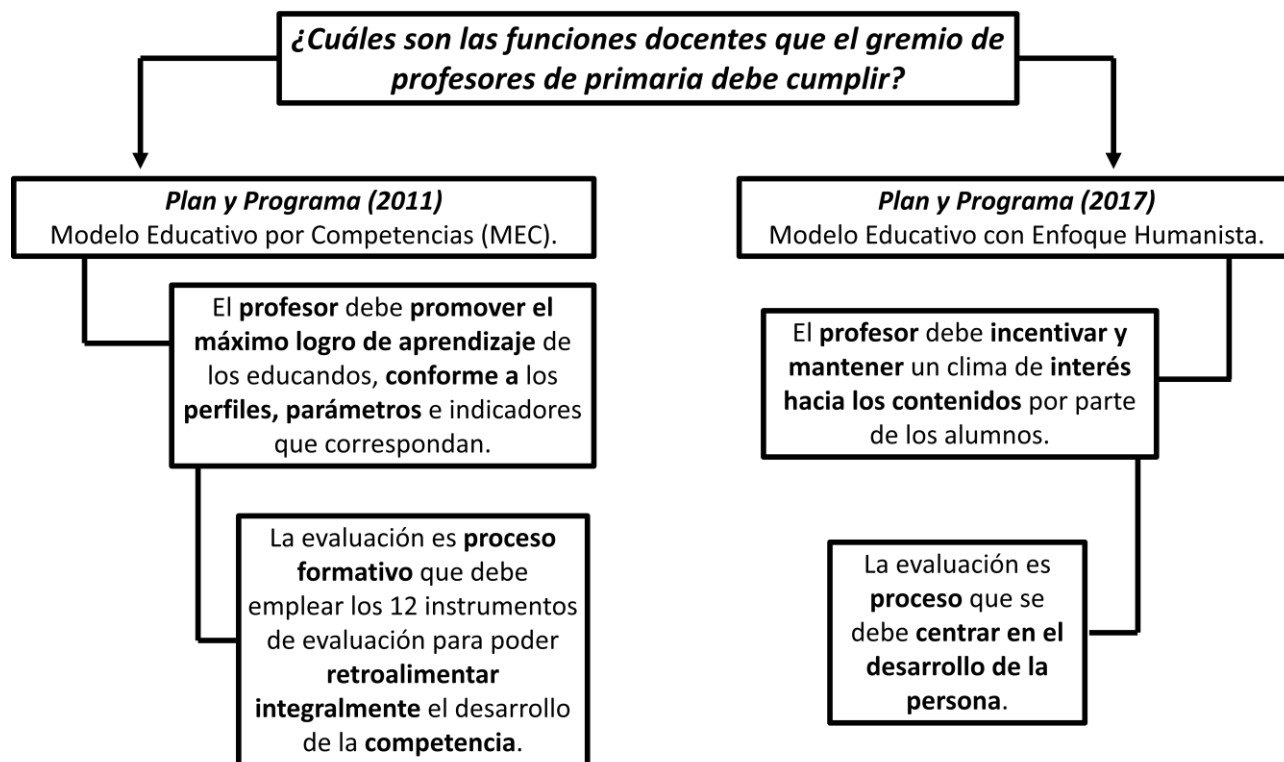
El Acuerdo de Evaluación, Promoción y Acreditación 12/05/18 (publicado en el DOF el 07 de junio del 2018) permaneció activo durante el periodo 2018-2019, conservando la implementación de la promoción automática en el primer grado de educación primaria, sin establecer ningún cambio en la evaluación y promoción de los estudiantes de segundo a sexto año. Este acuerdo precisó la transición del modelo educativo por competencias al modelo basado en el humanismo. Sin embargo, dicha evolución no terminó de efectuarse, dejando que este acuerdo en particular funcionara con dos planes y programas de estudio de manera simultánea.

En resumen, la entrada en vigor del Modelo Educativo 2017 se aplicó en educación primaria para los tres primeros grados de este nivel. Mientras que el resto de los grados escolares continuaron operando con el plan y programa 2011, debido a que la Secretaría de Educación Pública no emitió la indicación oficial de derogar el modelo por competencias, para completar la transición de un modelo a otro. Por lo que, el gremio docente continuó trabajando con estos dos modelos en el nivel primaria.

El uso de ambos modelos educativos y, el hecho que ambos proyectos político-educativos se encontrarán vigentes, derivaron en una serie de modificaciones para la función docente del gremio magisterial activo durante ese periodo. Como se observa en la **Figura 8**, los docentes adquirieron otras funciones que, al no estar unificadas para todo el gremio, de cierta forma creaban una divergencia de abordajes pedagógicos al interior de este nivel educativo.

Figura 8

Funciones del Profesorado en el Marco del Modelo Educativo por Competencias y el Humanista.



En el marco de estas funciones docentes que el gremio de profesores de primaria debía cumplir, las Autoridades Educativas Federales (AEF) derogaron el lineamiento 12/05/18, publicando en el Diario Oficial de la Federación, el Acuerdo para la Evaluación, Promoción y Acreditación 11/03/19 (publicado en el DOF el 29 de marzo del 2019), el cual extendió la implementación de la política de acreditación automática del primer al segundo grado de educación primaria, concordando con la idea planteada por la UNESCO (2012) sobre la aplicación de la promoción social por subciclos. En ese contexto, los infantes mexicanos que hubieran cursado el segundo año serían promovidos en automático al tercer grado por el simple hecho de haber estado inscritos.

En lo que respecta al resto de los alumnos de tercero a sexto, estos serían promovidos si contaban con un mínimo del 80% de asistencia y, un promedio final de 6.0 en las asignaturas del

currículum que correspondiera a su grado escolar. Es significativo aclarar que, una de las coyunturas que acompañaron el periodo de vigencia del Lineamiento 11/03/19, fue el surgimiento de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), si bien el Estado en su normativa educativa incluía conceptos y enfoques derivados de este nuevo proyecto político educativo, los planes y programas de estudio 2011 y 2017 continuaban vigentes generando poca claridad e inconsistencias con respecto al rumbo curricular y el sentido pedagógico que los docentes debían seguir.

Debido a la contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 y, posterior al confinamiento, la política de promoción automática fue extendida a todos los grados y niveles de la Educación Básica (EB), como una estrategia para asegurar el acceso y, la permanencia de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) dentro del sistema de educación nacional.

De modo que, se derogo el Acuerdo 11/03/19 y entro en vigor el Acuerdo 26/10/20 por el que se establecen las orientaciones pedagógicas y los criterios para la evaluación del aprendizaje para la educación preescolar, primaria y secundaria en el periodo de contingencia sanitaria generada por el virus SARS-CoV2 (COVID-19) para el ciclo escolar 2020-2021 (publicado en el DOF el *28 de diciembre del 2020*). Posterior a ello, durante el periodo de reincorporación presencial a las aulas la AEF, emitió el Acuerdo 11/06/22 (publicado en el DOF el 28 de junio del 2022) por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023.

Se debe añadir que el Acuerdo 11/06/22, fue derogado por el Acuerdo 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria (publicado en el DOF el 27 de septiembre del 2023), donde se especifica que la política de promoción automática se limitará únicamente al primer grado de educación primaria.

Es importante enfatizar que el Acuerdo 10/09/23 está en vigor, lo que significa que las disposiciones sobre la promoción automática en el primer grado de primaria son actualmente aplicables en el contexto educativo. Sumado a lo anterior, el Acuerdo 10/09/23 tiene como coyunturas la derogación del modelo por competencias y el humanista que operaron desde la entrada en vigor de la promoción automática en el nivel primaria hasta el 2022.

Conviene añadir que, el Acuerdo 10/09/23 actualmente opera en complemento con el plan y programa de estudio 2022 con enfoque comunitario, derivando teóricamente en nuevas funciones docentes como: el desarrollo de situaciones de aprendizaje que giren en torno a la comunidad como hilo conductor de saberes y, que coadyuven a la formación integral a través de la excelencia, equidad, inclusión, pluriculturalidad a lo largo del trayecto formativo de los NNA.

3.3. Ley General de Educación (LGE).

La LGE establece los principios rectores que deben orientar al SEN, este marco normativo considera en su diseño los indicadores internacionales (calidad, inclusión y equidad) que orientan las decisiones político-educativas de los países pertenecientes a organismos como la UNESCO y la OCDE. En ese sentido, el análisis de la conceptualización de estos indicadores en la normativa mexicana publicada en el 2012 y 2019, permitió comprender la aplicabilidad de la calidad, inclusión y equidad en el contexto nacional durante el periodo activo de la promoción automática.

3.3.1. Calidad Educativa según la LGE

En términos generales, la Ley General de Educación de México establece que la calidad educativa es un principio fundamental del sistema educativo nacional y, que tiene como objetivo ofrecer una educación: integral, equitativa e inclusiva, que permita el desarrollo pleno de las capacidades individuales y sociales de los estudiantes.

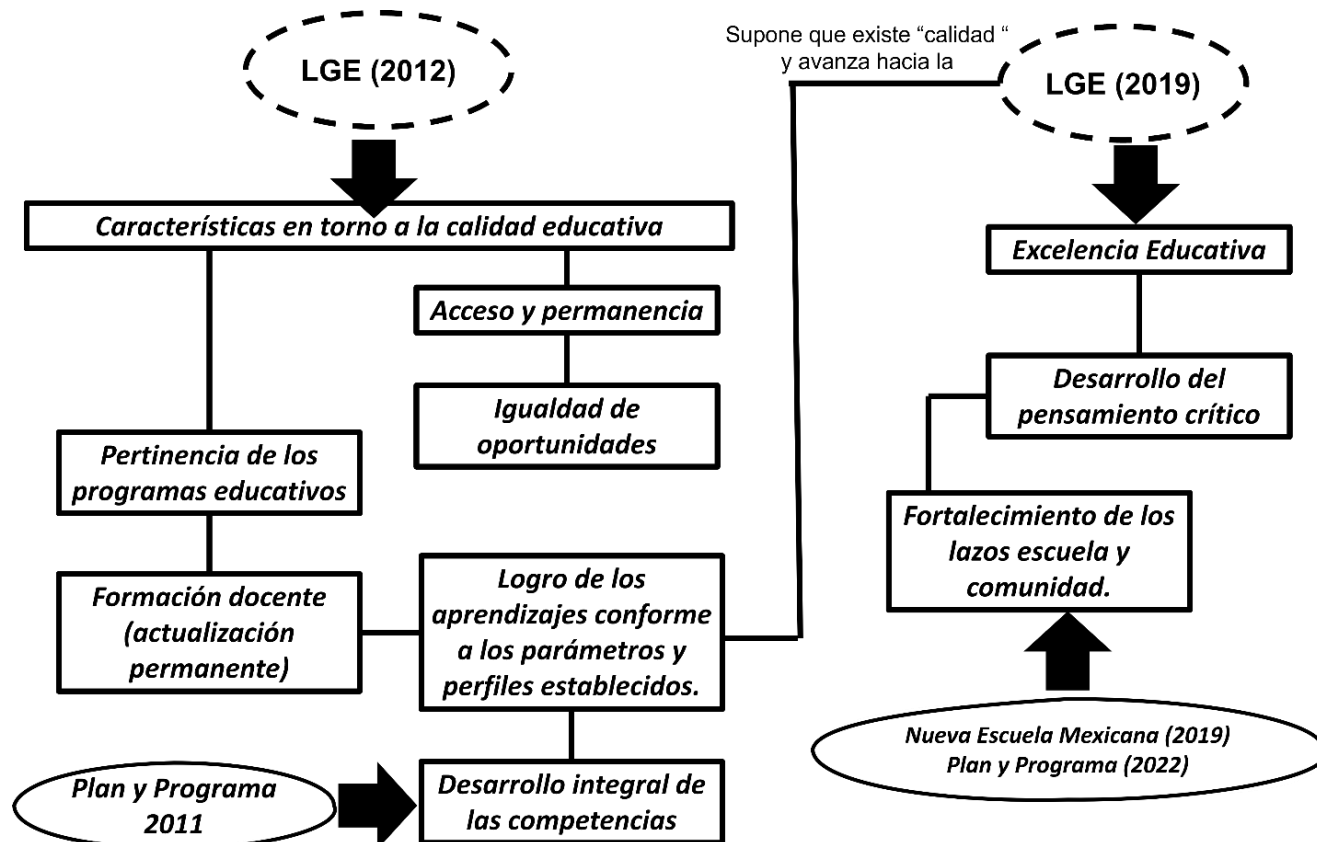
En ese orden de ideas, el marco normativo menciona que la calidad educativa debe ser evaluada de forma continua y sistemática, a través de mecanismos objetivos y confiables, con el fin de identificar áreas de oportunidad y mejorar los resultados del sistema educativo en su conjunto. Por lo tanto, para lograr la calidad educativa, la ley establece que el sistema educativo debe garantizar:

La igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar su origen socioeconómico, género, discapacidad o cualquier otra condición. La pertinencia de los programas educativos, que deben estar orientados a las necesidades y demandas del entorno social, cultural y económico. La formación de los docentes, que deben contar con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para impartir una educación de calidad. La participación “activa” de la sociedad en el proceso educativo, a través de la colaboración de padres de familia, organizaciones civiles y empresariales.

En términos específicos, la calidad educativa en México fue abordada desde dos enfoques distintos, que corresponden al encuentro de dos proyectos político-educativos, como se observa en la **Figura 9** la calidad como concepto dentro del ejercicio educativo mexicano ha reflejado las diversas visiones ideológicas que han influido en el SEN.

Figura 9

La Visión de la Calidad Educativa en 2012 vs 2019.



Esta transición que realiza el SEN de la calidad a la excelencia, Acosta (2021) la trabaja desde la diada calidad-excelencia, enfatizando que este cambio de paradigma implica un desplazamiento de un enfoque centrado en estándares mínimos hacia uno que promueve la búsqueda de la excelencia en todos los aspectos del sistema educativo. Acosta (2021) argumenta que esta transición no solo implica mejorar los indicadores cuantitativos de calidad, como los resultados de las evaluaciones estandarizadas, sino también enfocarse en aspectos cualitativos que abarcan desde la inclusión y la equidad hasta la formación integral de los estudiantes.

3.3.2. Inclusión Educativa según la LGE y sus Lineamientos Complementarios.

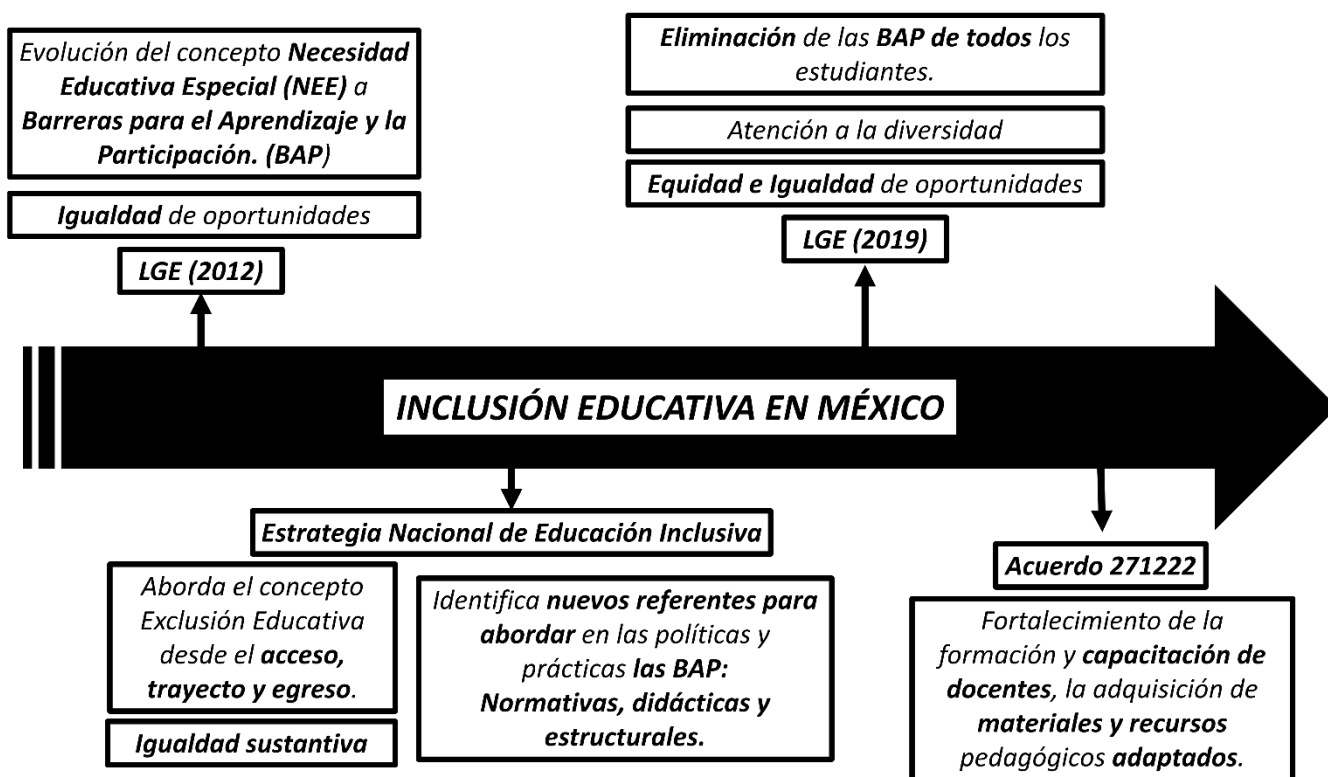
La abrogada Ley General de Educación 2012, establecía que la educación inclusiva debía garantizar la atención a la diversidad y la igualdad de oportunidades, así como la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes. Por otra parte, la Ley General de Educación 2019, amplía el concepto de inclusión educativa y establece que ésta debe ser integral, participativa y equitativa, con atención a la diversidad, la igualdad de oportunidades y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, incluyendo a los grupos en situación de vulnerabilidad.

Entre los documentos normativos que complementan la visión ampliada proporcionada por la LGE 2019, se encuentran los siguientes: la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva publicada como documento rector el 24 de mayo de 2017 y, el Acuerdo 27/12/22 (publicado en el DOF el 29 de diciembre del 2022) por el que se emiten las reglas de operación del programa Fortalecimiento de los Servicios de Educación Especial (PFSEE) para el ejercicio fiscal.

Como se ilustra en la **Figura 10**, la conceptualización que el Estado mexicano ha desarrollado sobre la educación inclusiva en su marco normativo del 2012 al 2022 refleja un proceso de evolución en el reconocimiento y abordaje de la diversidad en el ámbito educativo.

Figura 10

La Evolución de la Educación Inclusiva en el Marco Normativo Mexicano.



La inclusión, entendida como el acceso, participación (trayecto) y egreso pleno del conjunto de estudiantes adscritos al SEN independientemente de sus características individuales, se erige como un elemento clave para el logro de la equidad en la educación. Del mismo modo, el garantizar un abanico equitativo de oportunidades a los y las discentes permite el desarrollo de una educación inclusiva.

En este sentido, la atención a la diversidad de necesidades, contextos y capacidades de los estudiantes, a través de políticas y prácticas inclusivas, contribuye directamente a la reducción de las brechas educativas y al fortalecimiento de la igualdad sustantiva por medio de la equidad de oportunidades en el ámbito educativo. Esta interrelación entre inclusión y equidad no solo refleja un compromiso ético y legal con la justicia social, sino que también constituye un imperativo para la construcción de un sistema educativo más justo para todas y todos los estudiantes en México.

3.3.3. Equidad en la Educación según la LGE

Como se ilustra en la **Figura 11**, la equidad educativa ha evolucionado en el marco normativo del SEN. En la LGE 2012, no se incluía un apartado específico que definiera la equidad como un indicador considerado en el diseño de la política educativa, ya que se concebía principalmente como una dimensión de la calidad educativa. En la LGE 2019, la equidad educativa adquiere un papel central al ser reconocida y abordada explícitamente en la legislación como un indicador fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades, el acceso a una educación de calidad y, la promoción de la excelencia en el servicio educativo que reciben todos y todas las estudiantes.

Figura 11

La Equidad como un Elemento Clave en el Marco Normativo Actual.



La educación equitativa, delineada en la LGE 2019, propone el uso eficiente y transparente de los recursos para abordar las disparidades en el acceso, permanencia y egreso estudiantil. Para garantizar este uso eficiente y transparente de los recursos, es crucial implementar mecanismos efectivos de supervisión y rendición de cuentas.

La asignación de recursos debe basarse en una planificación cuidadosa y en la identificación precisa de las necesidades de las instituciones educativas. No obstante, es

importante tener presente que la eficiencia no debe conducir a recortes indiscriminados que comprometan la calidad educativa. Se debe buscar un equilibrio que permita optimizar el uso de los recursos sin afectar el bienestar ni la equidad de oportunidades para todos los estudiantes.

3.3.4. El magisterio, la norma y los procesos educativos.

Entre los lineamientos dedicados al esclarecimiento de la función del profesorado, se destaca el cuarto título de la LGE 2019, donde se puntualiza que el gremio magisterial deberá priorizar su labor pedagógica, así como, el máximo logro de los aprendizajes de todos los educandos por sobre la carga administrativa. De tal manera, que es el gremio magisterial el responsable de diseñar, implementar y evaluar los procesos de enseñanza-aprendizaje tanto en sus asignaturas como en sus respectivos niveles educativos. Para ello, deberán adaptar su ejercicio pedagógico a las necesidades y características de sus estudiantes.

En ese sentido, los docentes deberán fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes, promoviendo su formación en valores, habilidades socioemocionales, ciudadanía y respeto a los derechos humanos. En concordancia con la ley vigente, el profesorado deberá permanecer en formación continua, actualizando constantemente sus conocimientos y habilidades para mejorar su práctica. Por tal motivo, el Estado proveerá de oportunidades, así como, condiciones laborales adecuadas permeadas en la protección de sus derechos como trabajadores del Estado.

En ese orden de ideas, la Ley General de Educación vigente señala que los docentes son actores fundamentales en la educación. Siendo estos profesionales los responsables de la formación de ciudadanos críticos y comprometidos con el bienestar social. Por lo tanto, sus funciones y responsabilidades abarcan no solo la transmisión de conocimientos, sino también la promoción de valores y actitudes positivas en sus estudiantes, la adaptación a las necesidades y la participación activa en la mejora continua del sistema educativo.

Conviene agregar que, pese a que el lineamiento antes mencionado determina al profesorado como “actores fundamentales” dentro del proceso educativo, el Marco para la Excelencia de la Educación Básica señala en sus parámetros que el gremio magisterial debe concebirse como “agentes de transformación”. Este cambio en la terminología para referirse a la función docente no debe pasar desapercibido, ya que, de acuerdo con la teoría de la acción social de Bourdieu (1999), estos términos, aunque a menudo se usan indistintamente, cuentan con una connotación muy distinta.

De acuerdo con Joignant (2012), “actor” es aquel sujeto que actúa de acuerdo con los roles y normas sociales preestablecidos, y cuyas acciones son relativamente predecibles o controlables por parte de las instituciones y estructuras sociales. En contraste, el “agente” es aquel individuo que tiene la capacidad de actuar con cierta autonomía y que puede tener un impacto de cambio en la sociedad para crear o incitar nuevas formas de interacción.

En resumen, la diferencia entre “actor” y “agente” según la teoría de Bourdieu abordada por Giménez (2006) radica en el grado de autonomía y/o capacidad de influencia en la acción social. Pues, mientras que los “actores” se ajustan a las normas y roles sociales preestablecidos, los “agentes” tienen la capacidad de desafiarlos y transformarlos.

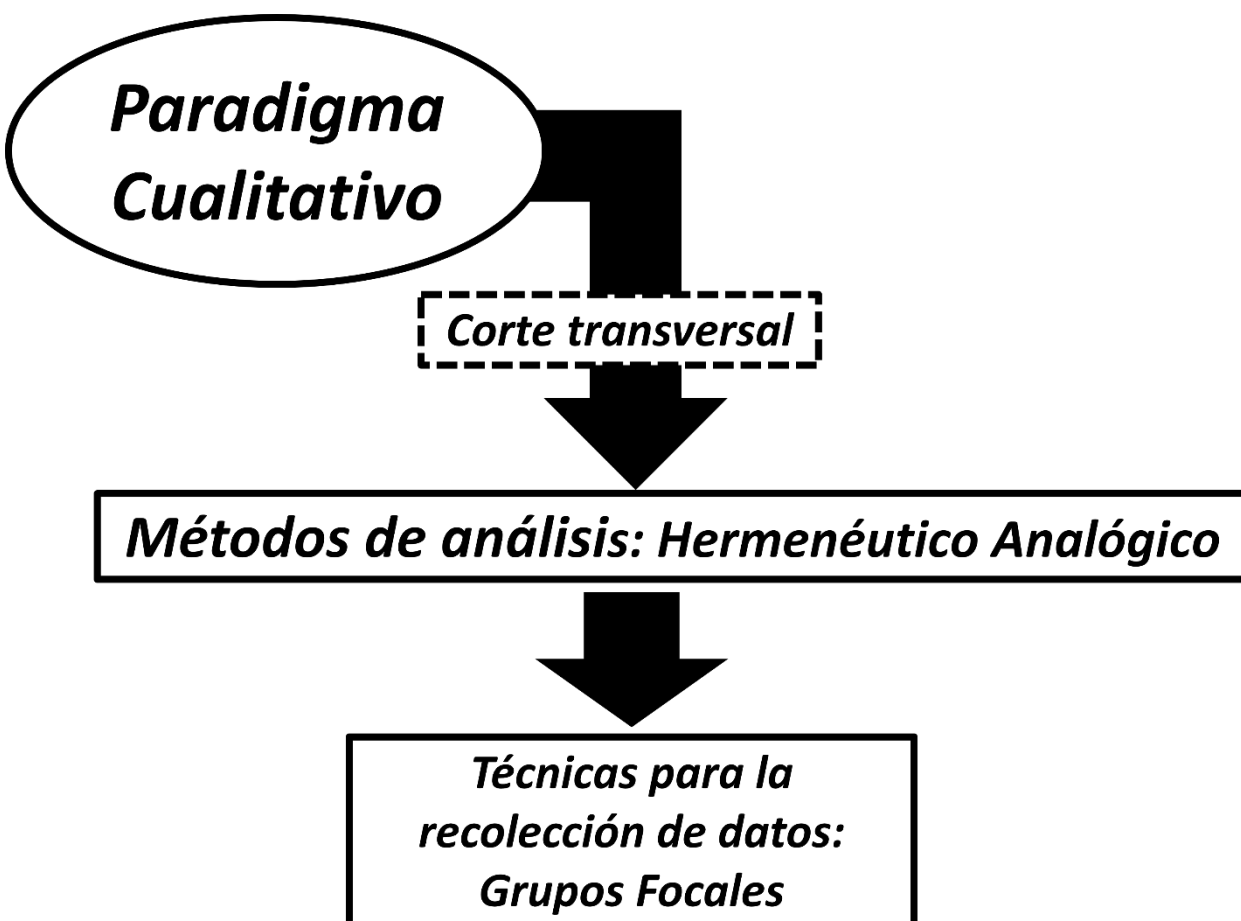
En consonancia con lo anterior, resulta interesante vislumbrar una creciente paradoja en cuanto a lo que se espera de la función docente según lo planteado por el marco legal que regula el proceso educativo que, si bien podría tener que ver con el uso indistinto de los términos “actor” y “agente”, también pudiera tener vinculación con el paradigma en el que el docente se identifica. Aspecto polemizado en el apartado de problematización de la presente tesis y que se espera aclarar por medio de la metodología propuesta para el análisis de los datos recabados en el campo.

Capítulo IV. Marco Metodológico

Como se observa en la **Figura 12**, el diseño metodológico de la investigación se enmarca en un paradigma cualitativo, con un enfoque transversal. La metodología adoptada emplea el método hermenéutico analógico, centrado en la interpretación de los documentos que conforman la política educativa de promoción automática en México, mientras que, análogamente, permitió el análisis de las percepciones proporcionadas por los y las maestras que ejecutan a dicha política. La obtención de estas percepciones se llevó a cabo mediante la aplicación de la técnica de grupos focales para la recolección de datos.

Figura 12

Diseño metodológico del Presente Estudio.



A través del diseño metodológico de esta investigación se buscó lograr una comprensión contextualizada de la política de promoción automática, mediante un análisis que consideró las perspectivas tanto a nivel normativo, como desde la experiencia directa de los sujetos involucrados en su implementación. Este enfoque permitió capturar tanto la visión formal de la política educativa como las percepciones de algunos de los afectados directamente por sus implicaciones. Cabe destacar que, se examinaron las percepciones utilizando el Modelo de Acevedo (2019), representado en la **Figura 3** del presente estudio. Esta elección metodológica contribuyó significativamente al análisis del fenómeno estudiado, ofreciendo una visión más amplia de la política en cuestión.

4.1. Paradigma Cualitativo.

En el ámbito de la investigación educativa, el enfoque cualitativo se ha consolidado como una herramienta fundamental con la capacidad para captar la riqueza de los contextos educativos, sus significados e interacciones, lo que convierte a este paradigma en una opción metodológica apropiada para abordar fenómenos complejos y multifacéticos. Por lo que, la decisión de trabajar desde lo cualitativo se sitúa principalmente en la capacidad que tiene este enfoque investigativo para desentrañar aspectos complejos sobre el objeto de estudio y, los sujetos de investigación, que, en el caso del presente estudio, se refiere al vínculo entre la promoción automática y la función docente.

El enfoque cualitativo de esta investigación permitió explorar las percepciones que este conjunto de profesores tiene sobre su función a partir de la implementación de la promoción automática en México. Esto coadyuvó a desentrañar las condiciones de trabajo e implicaciones que las y los maestros investigados perciben por medio de sus experiencias, expectativas y emociones. Aunado a ello, este paradigma contribuyó a develar cómo los y las docentes asumen

o esquivan los desafíos y, tensiones que surgen en la realidad educativa donde ejercen su función tras la implementación de la política en cuestión.

En síntesis, el paradigma cualitativo es un enfoque que contribuye a la comprensión profunda de fenómenos complejos, en el contexto de la presente investigación, se destacó por permitir la identificación de elementos para el análisis del vínculo existente entre las políticas educativas desde la mirada del Estado, la función docente desde la perspectiva del magisterio y, la conjunción de ambas posturas para la construcción de una visión holística que abarque desde el diseño de una política hasta su implementación, proporcionando el panorama necesario para poder analizar los puntos fuertes y débiles de la política en cuestión.

4.2. Técnica para la recolección de Datos: Los Grupos Focales.

La técnica seleccionada para el trabajo de campo que compete a la presente investigación; fueron los grupos focales. Dado que, es una técnica útil para obtener información detallada y profunda sobre las percepciones de un grupo específico de personas. Aunado a ello, esta técnica permitió a las personas participantes discutir y compartir sus puntos de vista en un ambiente grupal que fomentó la discusión y el intercambio de ideas respetuoso.

Para llevar a cabo esta técnica, se requirió del diseño de un guion de preguntas que orientó el diálogo del colectivo (*ver anexo 1*). Estos temas de discusión fueron de carácter abierto con el objetivo de incitar a los participantes a compartir sus experiencias y/o perspectivas de manera detallada y, en profundidad. Conviene agregar que, dicho guion fue piloteado con profesores federales de ambos estados durante marzo de 2023, esto con el propósito de validar tanto la factibilidad como efectividad del instrumento.

Es prudente esclarecer que los y las docentes investigados, tanto de Veracruz como de Morelos, cuentan con contratos federales. Estos contratos se distinguen por ser plazas que pueden ser transferidas a cualquier otra entidad federativa, siempre y cuando la escuela

receptora mantenga la denominación de Primaria General Federal (DPR) en su Clave de Centro de Trabajo (CCT). La CCT es un código numérico único, que identifica a cada institución educativa en el Sistema Educativo Nacional (SEN). Esta clave se conforma por una serie de números que representan diferentes aspectos de la institución, como el tipo de servicio educativo que ofrece (por ejemplo, preescolar, primaria, secundaria, etc.), el turno, la modalidad (general, indígena, comunitaria, etc.), la ubicación geográfica y el estado federativo en el que se encuentra la escuela.

Continuando con la descripción del proceso de validación, el instrumento desarrollado fue validado mediante dos grupos focales. El primero estuvo compuesto por cuatro participantes en el estado de Morelos, mientras que el segundo contó con la participación de cinco integrantes en el sur de Veracruz. Posterior a la comprobación del instrumento, se aplicó a 36 profesores y profesoras, distribuidos en seis grupos focales. Estas sesiones se llevaron a cabo de forma presencial entre abril y junio de 2023, fuera del horario regular de trabajo de las y los docentes.

Es importante señalar que, durante estas interacciones, no hubo contacto directo entre las y los maestros de ambos estados, ya que, tres grupos focales involucraron a profesoras y profesores pertenecientes al sector 21, zona 115 de la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz (SEV), mientras que los otros tres grupos incluyeron a docentes adscritos al sector 01, zona 03 del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM).

La decisión de incluir a personal docente asignado a distintos tipos de escuelas urbanas (centrales y, periféricas) del estado de Veracruz y Morelos se debe a lo siguiente:

La financiación de esta investigación fue proporcionada por la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de las gestiones de la SEV. Esto conllevó a que la contribución académica potencial se concentrara principalmente en el estado de Veracruz. La colaboración con el estado de Morelos surgió porque este estudio se llevó a cabo como parte del programa de

posgrado en investigación educativa ofertado por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Por ello, se extendió la invitación a diferentes zonas escolares de Morelos para participar en esta investigación, aprovechando la presencia física de la investigadora en dicha entidad federativa. Derivado de la apertura de este segundo escenario, fue posible confrontar las realidades percibidas por el conjunto de profesores en dos contextos geográficos distintos. Esto coadyuvó a que el diseño metodológico construyera una visión más profunda y detallada del objeto de estudio que compete a la presente investigación.

En síntesis, la selección de los sujetos investigados se basó en la disposición y colaboración demostrada por el colectivo docente de dichas zonas. Del mismo modo que, se consideraron los siguientes criterios de inclusión:

- I. Docentes adscritos al Sistema de Primarias Federales.
- II. Maestros en activo con un mínimo de 5 años de servicio hasta un máximo de 40 años.
- III. Profesores adscritos a escuelas urbanas céntricas o periféricas.

Los criterios de inclusión antes mencionados, fueron fundamentados en los siguientes puntos; en primer lugar, se priorizó la participación de las y los docentes con plazas federales para esta investigación debido a la apertura que dicho gremio magisterial tuvo para ser investigado. En segunda instancia, la antigüedad laboral se consideró como un elemento para poder garantizar que los y las profesoras participantes se encontrarán ya basificados en sus centros de trabajo.

Es prudente señalar que, los y las docentes con más de quince años de servicio, fueron considerados como parte de los 36 informantes, dada su iniciativa y disponibilidad a participar en el presente estudio tras hacerles la invitación por medio de la investigadora, con la pretensión de aprovechar la apertura a colaborar de este conjunto de profesores, el segundo criterio de inclusión aumentó la extensión de los años de servicio a considerar en el grupo a investigar.

De modo que, se consideró que la decisión de ampliar en el margen de antigüedad de los y las maestras investigadas fue determinante para obtener reflexiones y opiniones valiosas sobre la política de promoción automática en las aulas mexicanas. A través de sus testimonios, se logró una aproximación que exteriorizó algunos de los cambios que el conjunto de profesores experimentó por medio de su función docente durante el periodo 2012-2023. En cuanto al aspecto de género, es pertinente señalar que no se trató de un criterio excluyente en esta investigación; más bien, se consideró como un dato adicional, que coadyuvó a identificar el sexo predominante en el gremio magisterial estudiado.

Finalmente, contemplando que este trabajo de investigación profundiza en la vinculación de la función docente y la política de promoción automática, se consideró necesario excluir del trabajo de campo escenarios complejos y, multifactoriales, como, por ejemplo; las escuelas rurales. Por lo cual, se tomó como criterio de inclusión en la conformación de los grupos focales que los docentes de primaria se encontrarán adscritos únicamente a escuelas urbanas. De esta manera, se buscó evitar la interseccionalidad de factores, tales como la dificultad de acceso a los centros escolares debido a condiciones geográficas o aspectos de vulnerabilidad socioeconómica extrema. Estos factores podrían haber influido en las respuestas de los profesores adscritos a zonas rurales, más allá de las implicaciones pedagógicas o administrativas que percibían en relación con su función tras la implementación de la acreditación automática.

4.3. Método de Análisis de la Información Recabada.

El análisis de la promoción automática como objeto de estudio se basó en la recopilación de datos en dos niveles distintos. En el primer nivel, se recogieron un total de 12 documentos relacionados con la política educativa mexicana, además de dos informes que ofrecen sugerencias de organismos internacionales en relación con el marco normativo nacional.

En el segundo nivel, se incorporaron seis documentos adicionales que corresponden a las transcripciones de los grupos focales realizados con un total de 36 maestros y maestras. Finalmente, se creó una unidad hermenéutica que comprende un total de 19 documentos, integrando así la información recopilada en ambas fases del proceso.

Es significativo aclarar, que los datos documentales recabados en el primer nivel se detallan en el Capítulo III, titulado "Marco Contextual". Por otro lado, los datos obtenidos en el segundo nivel se presentan a través de recursos gráficos elaborados por la investigadora, los cuales se incorporan en el Capítulo V bajo el título "Análisis de los Datos". La integración de ambos niveles se refleja claramente en el índice de figuras adjunto al inicio de la presente tesis, proporcionando una visión conjunta y estructurada de la información recopilada a lo largo del estudio.

En lo que atañe al proceso de análisis e interpretación de los datos, se debe puntualizar en los elementos documentales utilizados en la triangulación que concierne a dicho proceso. Estos elementos se encuentran detallados en tres secciones específicas de la tesis:

- I. *Capítulo II. Marco Teórico-Conceptual:* Esta sección presentó los fundamentos teóricos y conceptuales que constituyeron la base para el análisis, proporcionando un marco desde el cual se abordaron los indicadores vinculados con la política educativa en cuestión. La integración de estos elementos teórico-conceptuales no solo enriqueció la comprensión, sino que también fortaleció la solidez y coherencia del estudio.
- II. *Capítulo III. Marco Contextual:* En esta sección se realizó un análisis detallado de los documentos recopilados en el primer nivel de recolección, ahondando especialmente en la interconexión de los indicadores internacionales con los elementos que han dado forma a la política de promoción automática en México durante el periodo 2012-2023.

III. *Capítulo V. Análisis de los Datos - Sección II: Análisis Hermenéutico del Discurso Docente en Grupos Focales: Temas y Perspectivas Emergentes:* En esta sección, se integraron los testimonios recopilados durante los grupos focales con los maestros y maestras mediante el uso del método hermenéutico analógico. Este método aborda desde el objeto de estudio hasta los sujetos de investigación, vinculando los testimonios a los fundamentos teóricos-conceptuales presentados en el Capítulo II, así como a los elementos contextuales expuestos en el Capítulo III. Esto permitió un análisis profundo de los temas y perspectivas emergentes en el discurso docente.

4.3.1. Abordaje Hermenéutico Analógico.

De acuerdo con Paramá, Bermúdez y Barrientos (2015), el método hermenéutico analógico proporciona a las investigaciones cualitativas "un equilibrio y una mediación, por la proporcionalidad que la misma analogía implica" (p. 5). Beuchot (2005) sostiene que, en este método de análisis, la analogía se concibe como "aquella figura que compara dos instancias y permite comprender una a la luz de la otra" (p. 3). Este método vincula la generalidad del objeto de estudio con la especificidad proporcionada por la percepción de los sujetos investigados.

En ese sentido, la hermenéutica analógica como herramienta metodológica permitió a la investigadora analizar tanto los textos que fundamentan la política de promoción automática como los discursos de los profesores de educación primaria que la ejecutan. Esta metodología posibilitó la organización de dos niveles de análisis diferentes, los cuales, posteriormente, mediante la analogía propuesta por Beuchot (2005), fueron integrados para construir una comprensión integral del fenómeno estudiado.

El primer nivel se construyó mediante un proceso de selección de documentos nacionales e internacionales vinculados directa e indirectamente con la política de promoción social en México.

Para llevar a cabo el análisis de este nivel, se utilizó el software Atlas.ti,²³ que facilitó una lectura analítica centrada en la identificación, clasificación y codificación de elementos que sugerían las connotaciones políticas que el gobierno de México declaró sobre los indicadores internacionales en el marco de sus normativas.

El segundo nivel integró a la unidad de análisis las seis transcripciones de los grupos focales, con aproximadamente 12 horas de grabación. Es importante destacar que este nivel fue analizado de forma simultánea con el primer nivel. Esta aproximación permitió contrastar lo declarado por los documentos nacionales e internacionales con lo percibido por los sujetos investigados. El eje central de este análisis fue la interconexión de los indicadores de inclusión, equidad y calidad educativa en la realidad experimentada por el conjunto de informantes. [06]

La interpretación (hermenéutica) de los significados subyacentes en la política de promoción automática a la luz de la percepción del conjunto de profesores investigado, por medio de la analogía antes mencionada, se llevó a cabo a través de un proceso de triangulación. Este proceso implicó la convergencia y análisis conjunto de teorías, conceptos, elementos contextuales normativos y testimonios.

La implementación de dicha triangulación enriqueció la profundidad de la interpretación, proporcionando una perspectiva matizada de la influencia de la política de acreditación automática en el ejercicio de la función docente. Además, facilitó la identificación de los desafíos que el conjunto docente percibe en el contexto de esta política, así como la aplicación práctica de los indicadores retomados en el marco normativo nacional previamente descrito.

4.3.1.1. Justificación metodológica. En el contexto de esta investigación, el método hermenéutico analógico proporcionó a la investigadora la capacidad de adentrarse en la complejidad y ambigüedad de la política educativa. A través de la interpretación, se lograron descubrir los significados subyacentes en la conexión entre la acreditación automática y la

función docente. Este enfoque metodológico permitió una comprensión más profunda de la interrelación entre estos elementos, brindando así una visión más matizada y enriquecedora del fenómeno estudiado.

Es relevante subrayar que, la exigencia y la innovación inherentes a este método requirieron un razonamiento cuidadoso y, explícito sobre figuras retóricas, como las metáforas empleadas por el conjunto de informantes durante sus diálogos en los grupos focales. El análisis de estas metáforas coadyuvó a que la investigadora pudiera justificar y construir sus conclusiones, que en el caso de los estudios hermenéuticos pueden generar múltiples ideas de cierre debido a la profundidad del método.

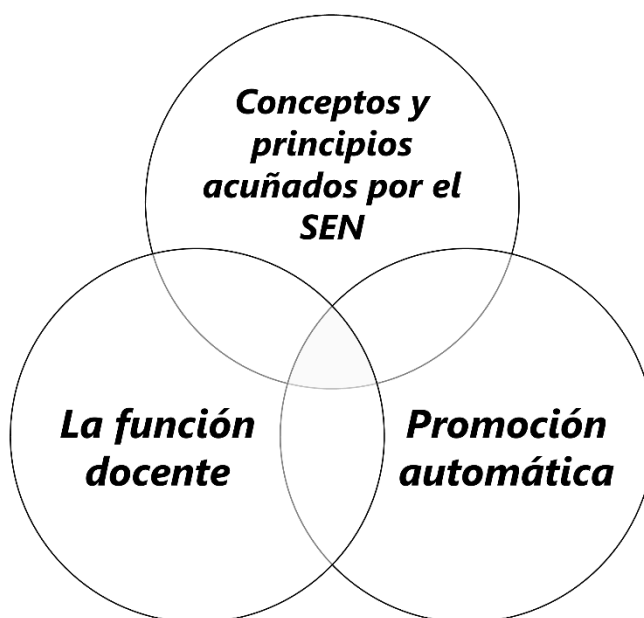
En suma, la elección del método hermenéutico analógico no implica desvalorizar la relevancia de otros enfoques metodológicos como el análisis del discurso, lo documental, lo etnográfico o la teoría fundamentada. Cada método aporta perspectivas valiosas y únicas, y su selección depende intrínsecamente de los objetivos específicos de la investigación. En este caso, el método hermenéutico analógico surgió como la elección más apropiada debido a su capacidad singular para abordar, a través de la interpretación, tanto elementos documentales como testimoniales de manera simultánea. En consecuencia, este enfoque metodológico permitió una integración eficaz de diversas fuentes, coadyuvando a construir una comprensión matizada y enriquecedora del fenómeno en estudio. La capacidad de este método para profundizar en la complejidad del objeto de investigación se alinea de manera precisa con los objetivos planteados, resaltando su idoneidad en este contexto específico.

Capítulo V. Análisis de los datos.

El análisis de los datos en el software Atlas.ti23 empleando el método hermenéutico analógico, arrojó un total de 508 citas, mismas que fueron agrupadas en 61 códigos, que a su vez se clasificaron en 3 categorías, definidas por la investigadora a cargo como “nodos clave”. Los tres nodos clave visualizados en la **Figura 13**, se integraron por medio de diferentes redes que permitieron clarificar las conexiones entre los 61 códigos relacionados con este problema de investigación.

Figura 13

Nodos Clave en el Análisis de los Datos.



Para fines del análisis que compete a la presente investigación, se emplearon los *vínculos entre códigos* ilustrados en la **Figura 14**, la selección de estas formas de conexión se sustentó en una serie de diferencias semánticas identificadas en la literatura y en variedad de recursos académicos en línea. Estas distinciones específicas se detallan en una tabla adjunta en la presente tesis, la cual se puede consultar en el **anexo 2**.

Figura 14

Vínculos entre Códigos Empleados para el Análisis de la Unidad Hermenéutica.



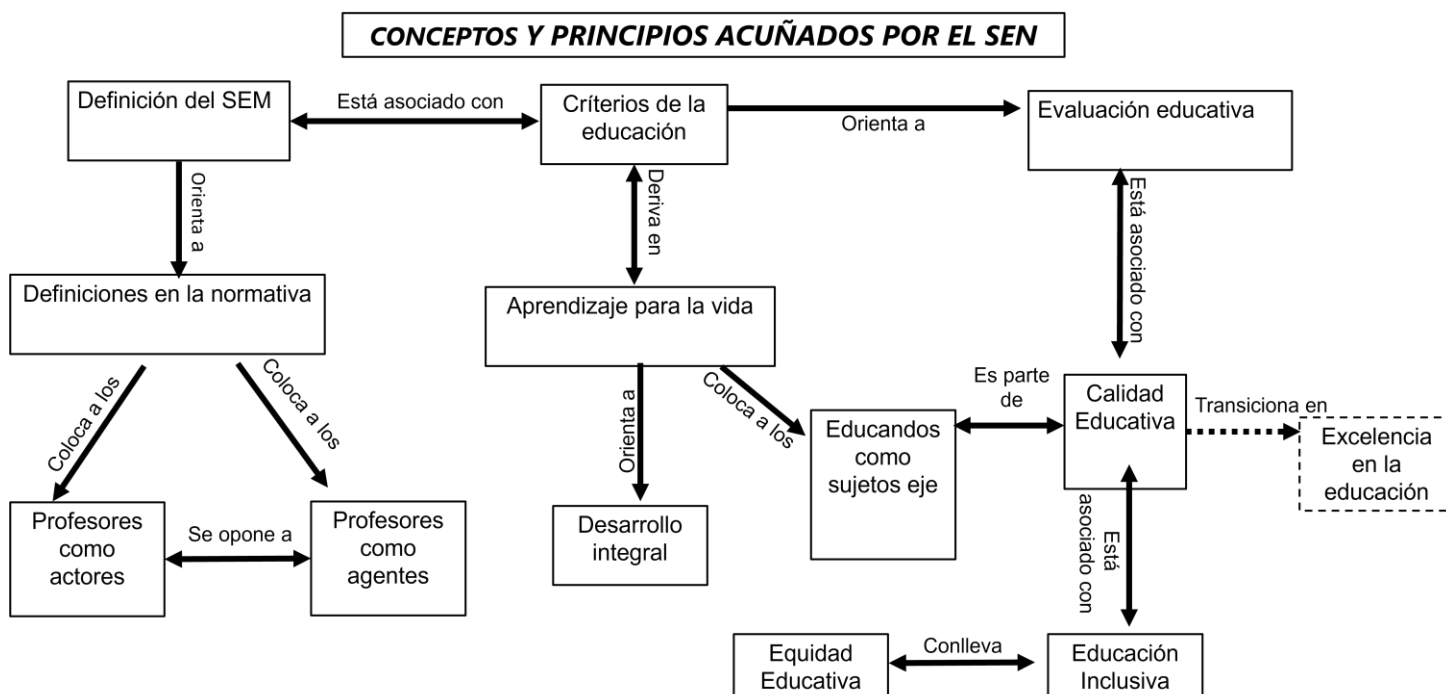
5.1. Sección I: Análisis Hermenéutico de Políticas Educativas en México (2012-2023)

5.1.1. Nodo Clave: "Conceptos y Principios acuñados por el SEM".

El origen de este nodo o categoría se encuentra en el primer nivel de recolección de datos, que se constituyó mediante la selección y análisis de documentos nacionales e internacionales relacionados directa e indirectamente con la política de promoción social en México. La **Figura 15** ilustra gráficamente las vinculaciones de este nodo, el cual se caracteriza por la presencia de 13 códigos vinculados con un total de 194 citas.

Figura 15

Nodo Conceptos y Principios Acuñaados por el SEN: Vínculos entre Códigos.



En el análisis de las relaciones entre los códigos correspondientes a este nodo, en primera instancia, se tomó la decisión teórico-metodológica de vincular a los códigos “Definición del SEM” y “Criterios de la educación” por medio de una relación de carácter contextual. Es decir, ambos códigos fueron vinculados mediante una conexión asociativa determinada por el marco de referencia común que estos códigos comparten. Conviene señalar que esta asociación entre códigos dista de ser una relación causal, como se muestra en la **Figura 16**, la “Definición del SEN” y los “Criterios de la educación” se refieren a aspectos que se desarrollan en una misma línea de acción.

Figura 16

“Definición del SEN” y “Criterios de la Educación”.

“Definición del SEN”

“El Sistema Educativo Nacional es el conjunto de actores, instituciones y procesos para la prestación del servicio público de la educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, desde la educación básica hasta la superior, así como por las relaciones institucionales de dichas estructuras y su vinculación con la sociedad mexicana, sus organizaciones, comunidades, pueblos, sectores y familias”. (p 15)

[LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 2019](#)

“Criterios de la Educación”

“Capítulo III De los criterios de la educación Artículo 16. La educación que imparta el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios, se basará en los resultados del progreso científico; luchará contra la ignorancia, sus causas y efectos, las servidumbres, los fanatismos, los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia, especialmente la que se ejerce contra la niñez y las mujeres, así como personas con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social, debiendo implementar políticas públicas orientadas a garantizar la transversalidad de estos criterios en los tres órdenes de gobierno”. (p.8)

[LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 2019](#)



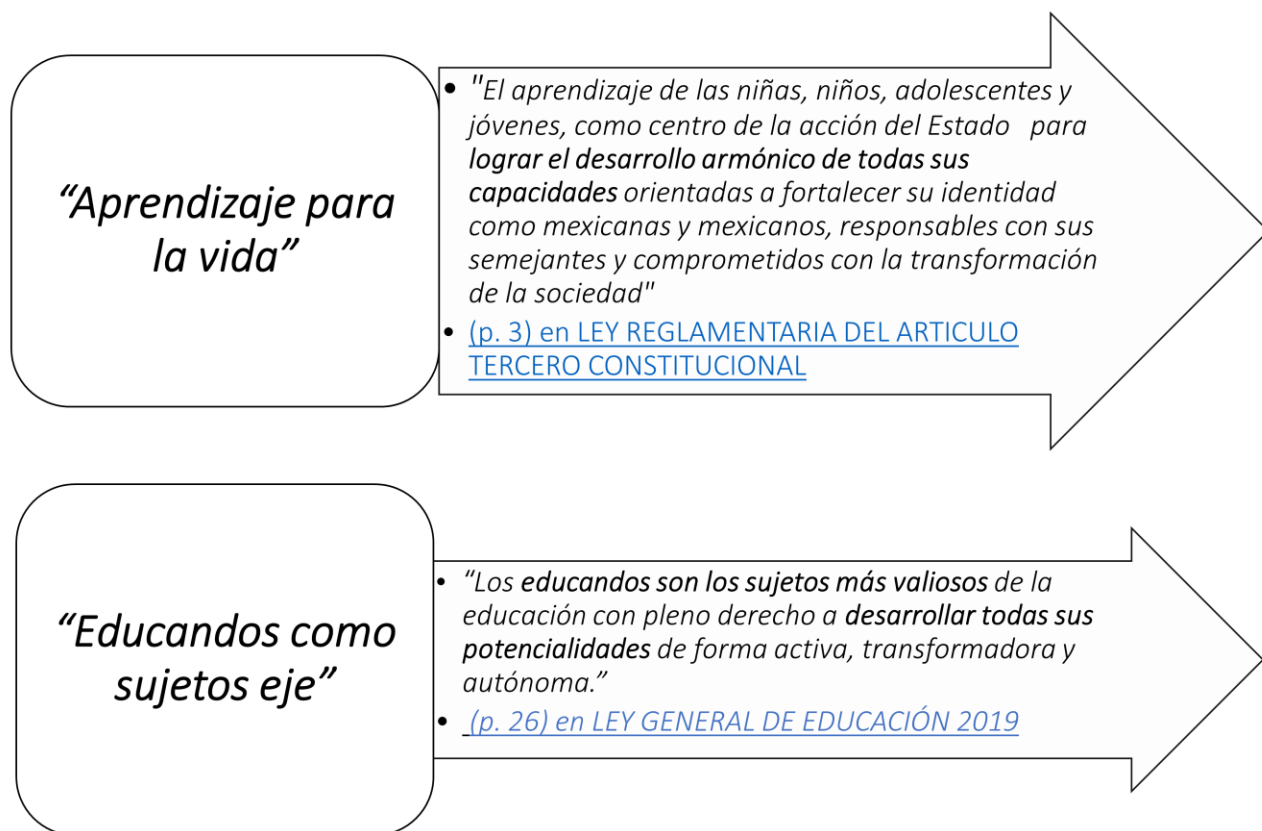
El código “Criterios de la educación”, se vincula a través de una relación de derivación con los “Aprendizajes para la vida” que indica una relación de jerarquía entre ellos. Este hallazgo sugiere que los “Criterios de la educación” parecen ser el fundamento teórico de los “Aprendizajes para la vida” (término mencionado y, explícitamente utilizado en el Plan y Programa (2011) con el cual se implantó la promoción automática). Esto se explica por el hecho de que las premisas establecidas en los “Criterios de la educación” proporcionan elementos clave que dentro del proceso educativo deben guiar a la adquisición de conocimientos, habilidades y valores esenciales aplicables en diversas situaciones a lo largo de la vida de un individuo. Por consiguiente, se puede afirmar que ambos códigos mantienen una relación de influencia mutua.

Ahora bien, como se puede apreciar en la **Figura 17**, el código “Aprendizaje para la vida” se orienta al desarrollo armónico de todas las capacidades de los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA), por tal motivo, para este código se establecieron más vinculaciones. Siendo en primera instancia, el vínculo con el código “Desarrollo integral”, esto debido a que el código “Aprendizaje para la vida” se declara un elemento que orienta al desarrollo armónico de todas las capacidades

de los educandos indicando, por consiguiente, que este incita al desarrollo integral de las potencialidades humanas dentro del proceso formativo.

Figura 17

“Educandos como Sujetos Eje” y “Aprendizaje para la Vida”.



Una segunda vinculación al código “Aprendizaje para la vida”, comparte una conexión con el código “Educandos como sujetos eje”. Como se observó en la **Figura 17**, el código “Aprendizaje para la vida” determina como centro de acción del Estado al aprendizaje de los NNA. A partir de esta observación, surge la necesidad de cuestionar la efectividad real de la aparente relación entre los códigos “Criterios de la educación”, “Aprendizaje para la vida” y “Educandos como sujetos eje” en el marco de la promoción automática en México. ¿Cómo se asegura que, bajo esta política, los estudiantes realmente experimenten un desarrollo integral y armonioso de sus capacidades?

La triangulación de datos revela una desconexión parcial entre la promoción automática en México y el progreso académico de estudiantes en condiciones de rezago educativo. Este rezago, según los testimonios del profesorado, se define como la disparidad entre los conocimientos previos al grado en el que estos estudiantes están matriculados. En este contexto, la carencia de elementos como estrategias de intervención explícitas por parte del Estado en sus documentos oficiales, que contribuyan en el marco de la promoción automática en México al desarrollo de las capacidades y potencialidades académicas, termina por mermar el desarrollo integral de las y los educandos. Es importante señalar que, de la misma manera, retener a los estudiantes sin proporcionar estrategias efectivas para abordar las áreas de oportunidad académicas identificadas durante su proceso de no aprobación también puede llegar a perjudicar su desarrollo integral.

Teóricamente, se estableció que la conjunción de los códigos "Criterios de la educación", "Aprendizaje para la vida" y "Educandos como sujetos eje" se relaciona de manera sutil a través de una conexión que orienta el desarrollo del código "Evaluación educativa". Esta relación sugiere que estos códigos no operan de manera independiente, sino que interactúan de forma que contribuyen indirectamente a la definición de los estándares que regulan la evaluación educativa en el contexto educativo mexicano.

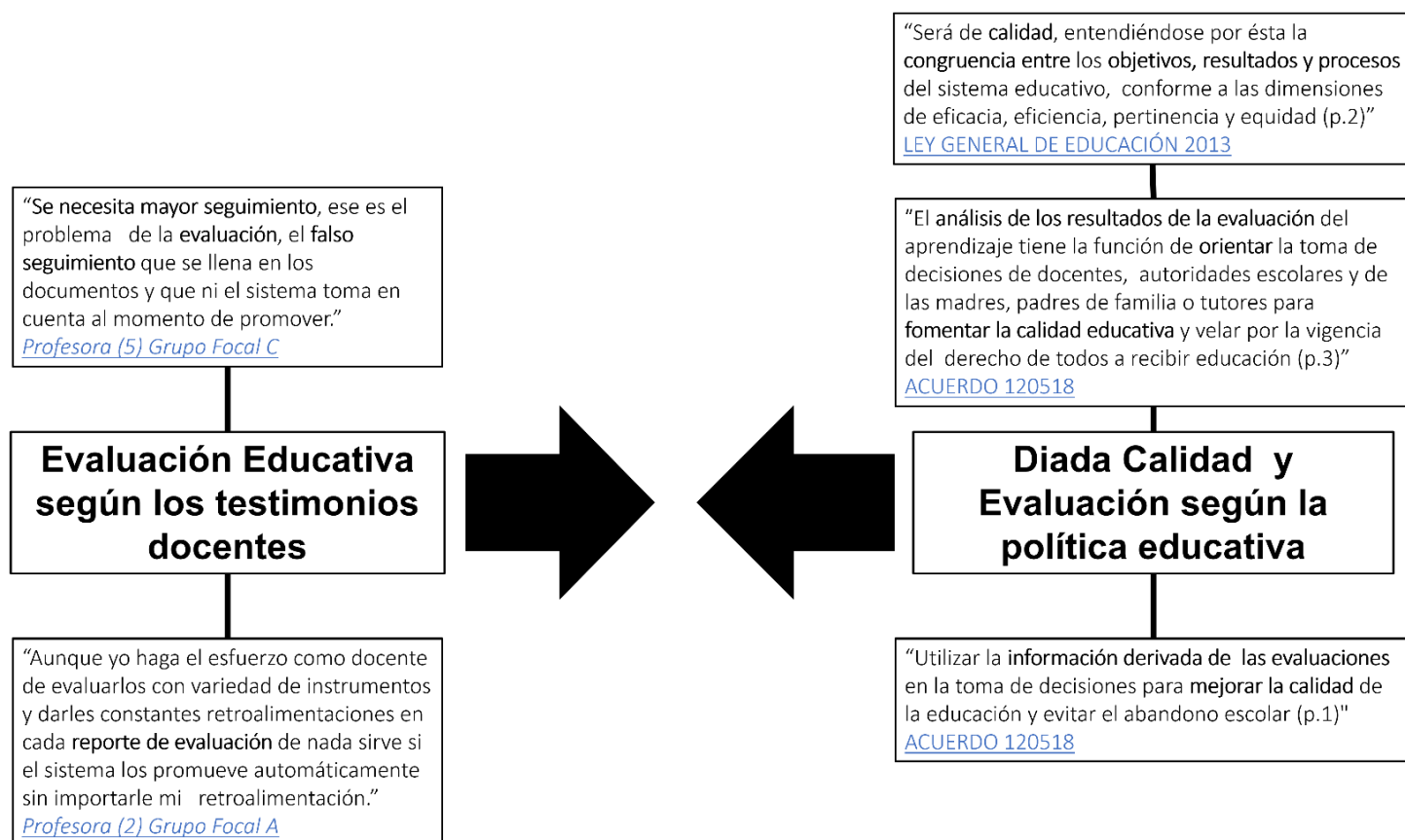
Cabe señalar que, la "Evaluación educativa" fue un código identificado tanto por el discurso del profesorado como por la política educativa analizada. Dicho código se relacionó de manera asociativa en ambos casos con la "Calidad educativa", este tipo de relación disto de ser causal ya que, al contar con una vinculación por asociación, la conexión se mantiene en el supuesto que ambos códigos coexisten dentro de un contexto común.

En lo ilustrado por la **Figura 18**, la conexión entre los códigos "Evaluación educativa" y "Calidad educativa" sugiere que, según la percepción de los docentes sobre su realidad educativa, el proceso de evaluación y sus características vinculadas a la calidad educativa dentro

del marco normativo mexicano, difieren con los procesos que se ejecutan en el plano administrativo que compete a los reportes de evaluación empleados para la dictaminación de la promoción de los estudiantes.

Figura 18

La Política Educativa y las Percepciones Docentes, Miradas en confrontación sobre la Evaluación y la Calidad Educativa.



El análisis de esta discrepancia entre la evaluación de la calidad percibida por los docentes y los procesos administrativos existentes tiene implicaciones significativas en el contexto de las políticas educativas actuales, que están enfocadas en la búsqueda de la excelencia en la educación en lugar de simplemente la calidad. Si los y las docentes perciben disparidades entre la evaluación y la calidad educativa, esto sugiere que los enfoques y criterios utilizados para

medir el éxito educativo pueden no estar alineados con las metas de excelencia establecidas por las políticas actuales.

Lo anterior resalta la necesidad de revisar y posiblemente reformar las políticas tanto en el planteamiento como en la implementación, para asegurar que estén en sintonía con el objetivo de alcanzar la excelencia en la educación. Además, esta discrepancia subraya la importancia de involucrar a las y los docentes en el planteamiento e implementación de las políticas educativas, tal como argumentaba Díaz e Inclán (2001) con el propósito de que dichas transformaciones político-educativas atiendan verdaderamente las necesidades y realidades del sistema educativo.

Por lo tanto, la asociación de los códigos evaluación y la calidad educativa en el marco normativo, se sustenta en el andamiaje conceptual que los documentos de política educativa establecen al indicar que el análisis de los resultados obtenidos de la evaluación de los y las estudiantes, orienta a las decisiones tanto de las autoridades federales y del cuerpo docente con el propósito de fomentar la calidad educativa.

La ausencia de un proceso de evaluación, más allá del llenado de documentación administrativa se establece como una preocupación por el conjunto docente que declaró que al sistema educativo nacional pareciera no considerar sus observaciones y retroalimentaciones como profesionales de la educación. Esto se interpretó como una fragmentación en la realidad educativa de lo señalado como la diada calidad y evaluación según la política educativa mexicana.

Es significativo agregar que, de acuerdo con los teóricos revisados en el capítulo II de la presente tesis, la “calidad educativa” engloba al conjunto de condiciones, recursos y procesos que aseguran que el sistema educativo proporcione a todos y todas sus estudiantes oportunidades para adquirir conocimientos y/o habilidades aplicables a su cotidianidad. Esto

implica la implementación de una evaluación formativa y pertinente que retroalimente y, por ende, mejore el proceso de enseñanza-aprendizaje de los “Educandos como sujetos de eje”.

**5.2. Sección II: Análisis Hermenéutico del Discurso Docente en Grupos Focales:
Temas y Perspectivas Emergentes.**

La conexión asociativa entre "Calidad educativa" y "Educación inclusiva", se sustenta teóricamente en las ideas de Blanco y Duk (2011), quienes argumentaron que la inclusión en la educación se constituye como una responsabilidad social, que debe ser encabezada por el Estado, dado que este debe garantizar una educación de calidad sin exclusión alguna. En ese orden de ideas, la auténtica calidad solo puede alcanzarse si coexiste a la par de una inclusión que garantice la participación plena, así como el desarrollo académico de todos y todas las estudiantes.

Promover a los estudiantes al siguiente grado sin considerar sus habilidades y conocimientos puede excluirlos de participar plenamente en las actividades de aprendizaje en el aula. Esto se debe a que pueden enfrentar dificultades para comprender y abordar los nuevos contenidos y aprendizajes del programa de estudios del siguiente grado.

Desde la óptica de Blanco (2006) (2008b), evitar esa exclusión es prioritario, por ello la autora propone la implementación de marcos de aplicación equitativos que permitan el trato diferenciado para lograr que todos y todas logren asimilar los aprendizajes, considerando esto como la esencia misma de la inclusión. En ideas de Booth y Ainscow (2002), la inclusión educativa emerge como una figura pedagógica que aboga por la participación equitativa y plena de los estudiantes, independientemente de su diversidad de capacidades y contextos.

Derivado de las posturas académicas anteriores, el código “Educación inclusiva” fue conectado por una relación de influencia mutua con la “Equidad educativa”. Esta vinculación se sustenta en la premisa de que la promoción de la equidad en la educación sienta las bases para

la consecución de una educación inclusiva. Ambos códigos, contribuyen de manera bilateral a la consolidación de un enriquecimiento mutuo.

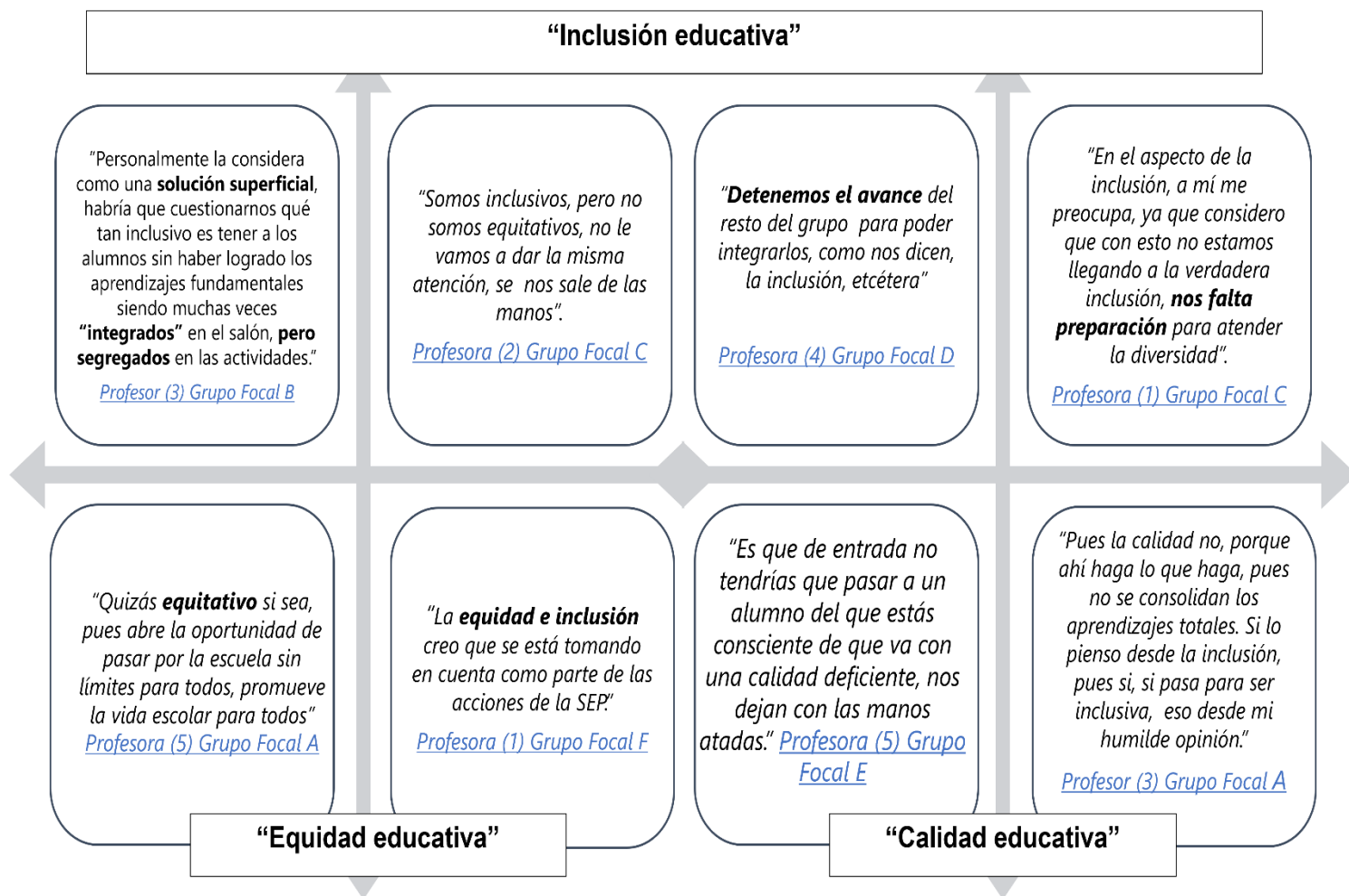
No obstante, la conjunción entre ambos códigos desde ciertos ángulos podría influir de manera inversa en el desarrollo de la “Calidad educativa”. Desde del ángulo de análisis de Slee (2018a), esto se debe principalmente a la connotación política que permea en el concepto de inclusión, debido a que este suele ser entendido por algunos sistemas educativos como la integración física o administrativa que implica el solo acceso, permanencia y egreso de los estudiantes a las aulas, sin considerar el pleno desarrollo de sus potencialidades.

Como se explicó en la **Figura 1** del apartado 1.1, existe una vinculación teórica entre la: inclusión, equidad y calidad, la cual esclarece que la toma de decisiones enfocadas en promover la inclusión y/o equidad, sin considerar simultáneamente la calidad del servicio educativo, sugiere que estos conceptos son entendidos principalmente desde una connotación política.

Como resultado del trabajo de campo correspondiente a la presente investigación, se logró obtener la percepción del profesorado del SPF con respecto a la integración de los principios de inclusión, equidad y calidad educativa ofrecidos en el nivel de primaria. Tal como se evidencia en la **Figura 19**, los docentes señalan que la situación actual del SEN, en el contexto de las primarias federales, ha enfocado predominantemente sus esfuerzos en promover la equidad e inclusión en lo que respecta al acceso y permanencia en el sistema educativo.

Figura 19

Perspectiva de los Profesores sobre la Inclusión, Equidad y Calidad Educativa.



Algunos de los testimonios expuestos en la **Figura 19** refuerzan las ideas aportadas por Slee (2018), sobre que conceptos como inclusión educativa son entendidos principalmente desde una connotación política. Sugiriendo que, pudiera estar sucediendo lo mismo con la comprensión de la equidad y la calidad según lo reportado por los docentes investigados. Asimismo, en la **Figura 19** se aprecian testimonios que develan la preocupación y frustración de algunas personas informantes ante las condiciones en torno a la acreditación automática en las que desempeñan su función, principalmente en cuanto a la promoción de los estudiantes y la relación

que estos sujetos perciben con el deterioro de la calidad educativa, derivada de la falta de consolidación de los aprendizajes fundamentales de sus estudiantes.

Desde la mirada académica de Martínez (2004), las ideas arraigadas que tiene el cuerpo magisterial sobre que “la reprobación es necesaria para que la calidad educativa no decaiga” (p.835) resultan erróneas pues, de acuerdo con el autor, alcanzar los niveles de aprendizaje que reflejan la calidad de un sistema educativo en realidad requiere de esfuerzos sostenidos por parte de la comunidad educativa. En concreto, para Martínez (2004) la promoción automática de los estudiantes beneficia la eliminación de las barreras que constituyen al acceso y permanencia de los educandos en el sistema educativo.

Los testimonios presentados en la **Figura 19** revelan varios aspectos que requieren interpretación. Expresiones como "nos dejan con las manos atadas", "se nos sale de las manos" y "haga lo que haga pues, no se consolidan los aprendizajes" no solo denotan frustración y resignación por parte del profesorado ante los desafíos educativos, sino que también indican que el conjunto de maestros percibe la falta de apoyo por parte del Estado o la comunidad educativa en los esfuerzos conjuntos necesarios para mejorar la calidad del servicio educativo. En este contexto, las y los profesores se ven limitados a acatar la indicación de promover automáticamente.

Asimismo, de esos testimonios se puede interpretar que la promoción automática en la realidad educativa de los profesores investigados resulta en una BAP del tipo normativo. Esto se debe a que los y las docentes indican que los y las estudiantes promovidos que no poseen los aprendizajes previos al grado que cursan son integrados en el aula, pero debido a que no cuentan con los conocimientos previos necesarios acaban segregados en las actividades de aprendizaje.

La promoción automática experimentada y percibida por este grupo de docentes revela la complejidad que implica para ellos la implementación de esta normativa sin un programa

adicional de nivelación. Esto conlleva a que el peso del desarrollo educativo recaiga completamente sobre su figura, según la interpretación de sus testimonios. Esto aparentemente sobrepasa al colectivo docente y, complica aún más su función pedagógica, especialmente al retirar el apoyo que podría proporcionar la retención de grado, como medida de condicionamiento para aquellas personas estudiantes con bajo rendimiento académico.

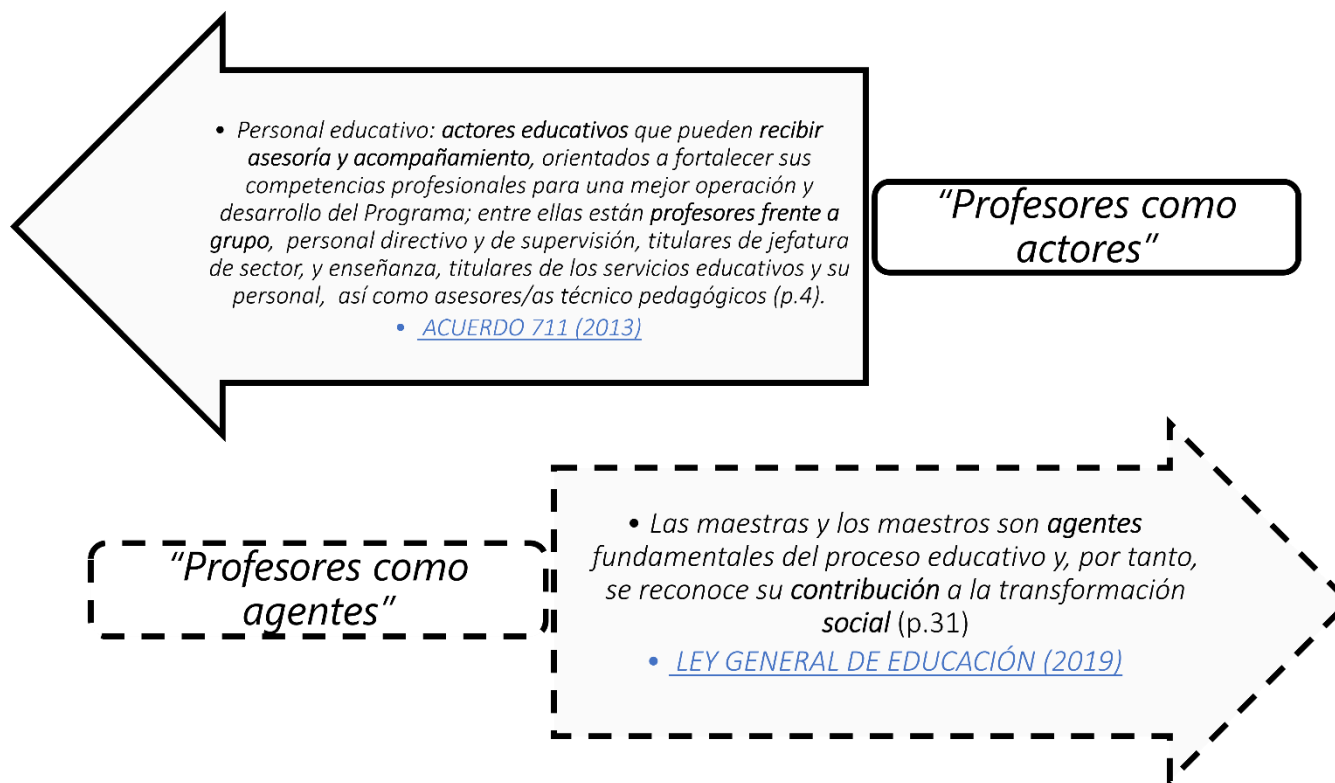
En términos generales, la **Figura 19** ilustra a través de los testimonios de las y los profesores, una clara discrepancia entre las percepciones del personal docente que implementan la promoción automática en el contexto mexicano y, las expectativas en torno a la inclusión, equidad y calidad que esta política educativa debería aportar al SEN.

En otro orden de ideas, los principios de calidad, inclusión y equidad se manifiestan a través de las "Definiciones de la normativa" establecidas por el Sistema Educativo Mexicano (SEM). Estas definiciones se ajustan de acuerdo con los paradigmas vigentes en la concepción del SEN. Un ejemplo claro de este ajuste es cómo las "Definiciones de la normativa" han evolucionado del paradigma que consideraba a los "Profesores como actores" a concebirlos como agentes, esto se polemizó a detalle en el Capítulo III.

Como se puede apreciar en la **Figura 20**, los términos utilizados por el Estado mexicano para referirse a los profesores han sido, en el discurso previo a 2019, "Profesores como actores" y, posterior a ese periodo, en los documentos oficiales, se introdujo el término "Profesores como agentes". Debido a que, esta investigación busca adherirse a lo establecido en el marco normativo mexicano, se tomó la decisión metodológica de emplear ambos términos como códigos para el análisis de los datos.

Figura 20

Referentes de la Transición en el Marco Normativo de “Actor” a “Agente”.



Este cambio paradigmático revela una relación de transformación en el devenir histórico que, dentro del marco normativo, designa a los "profesores como actores" en una concepción como ejecutores de un guion preestablecido. Es decir, su labor se limita al cumplimiento de normas institucionales y curriculares a través de la capacitación para ejercer un papel determinado. En contraste, los "Profesores como agentes" sugiere que los maestros cuentan la autonomía para tomar decisiones, influir en el proceso educativo y contribuir activamente a la construcción de la experiencia educativa.

Sin embargo, desde la perspectiva teórica de Yuren, Saenger y Rojas (2014), estos conceptos van más allá de ser términos polarizados, ya que representan un proceso de evolución. En esta visión, el actor se adapta a su *habitus*, lo cual depende de su habilidad para aplicar su capital cultural y, por consiguiente, adaptarse a las -reglas del campo-. El término

habitus, utilizado por estas académicas, desde la perspectiva de Bourdieu (1999) sugiere una falta de agencia al plantear que las estructuras en las que opera el actor son consideradas inmodificables por su acción. En este contexto, las estructuras se refieren a las -reglas del campo- previamente mencionadas.

En el caso de los y las profesoras investigadas, las -reglas del campo- hacen referencia a las normas institucionales alusivas a los Lineamientos y Acuerdos correspondientes a la política educativa vigente. Mientras que, las normas curriculares atañen a los planes y programas en activo que estipulan desde la forma de planeación -secuencia didáctica, consigna, proyecto, transversal- hasta los contenidos, las orientaciones didácticas y los tiempos que le corresponden a cada campo formativo según el grado escolar a impartir. Asimismo, los materiales didácticos gratuitos -libros de texto- marcan en su mayor parte, las dinámicas de trabajo en aula con respecto a la organización individual o grupal, de acuerdo con el aprendizaje que el programa estipule que debe adquirir el grupo de educandos.

De acuerdo con Sewell (2006) citado por Yuren, Saenger y Rojas (2014), las -reglas del campo- no son simplemente restricciones de la agencia, ya que en cierto punto conllevan a la adquisición de habilidades y disposiciones que buscan un cambio sociocultural. En ese sentido, la agencia emerge cuando el actor moviliza “recursos y esquemas culturales de manera creativa, al reinterpretarlos y transponerlos a nuevos contextos.” (p.4). En ese orden de ideas, “las mismas reglas y prácticas reproductoras de estructuras, que imponen límites y falta de libertad, dotan a los actores de recursos para actuar de otro modo.” (p.4) y, ese accionar se denomina como “indicios agenciales”.

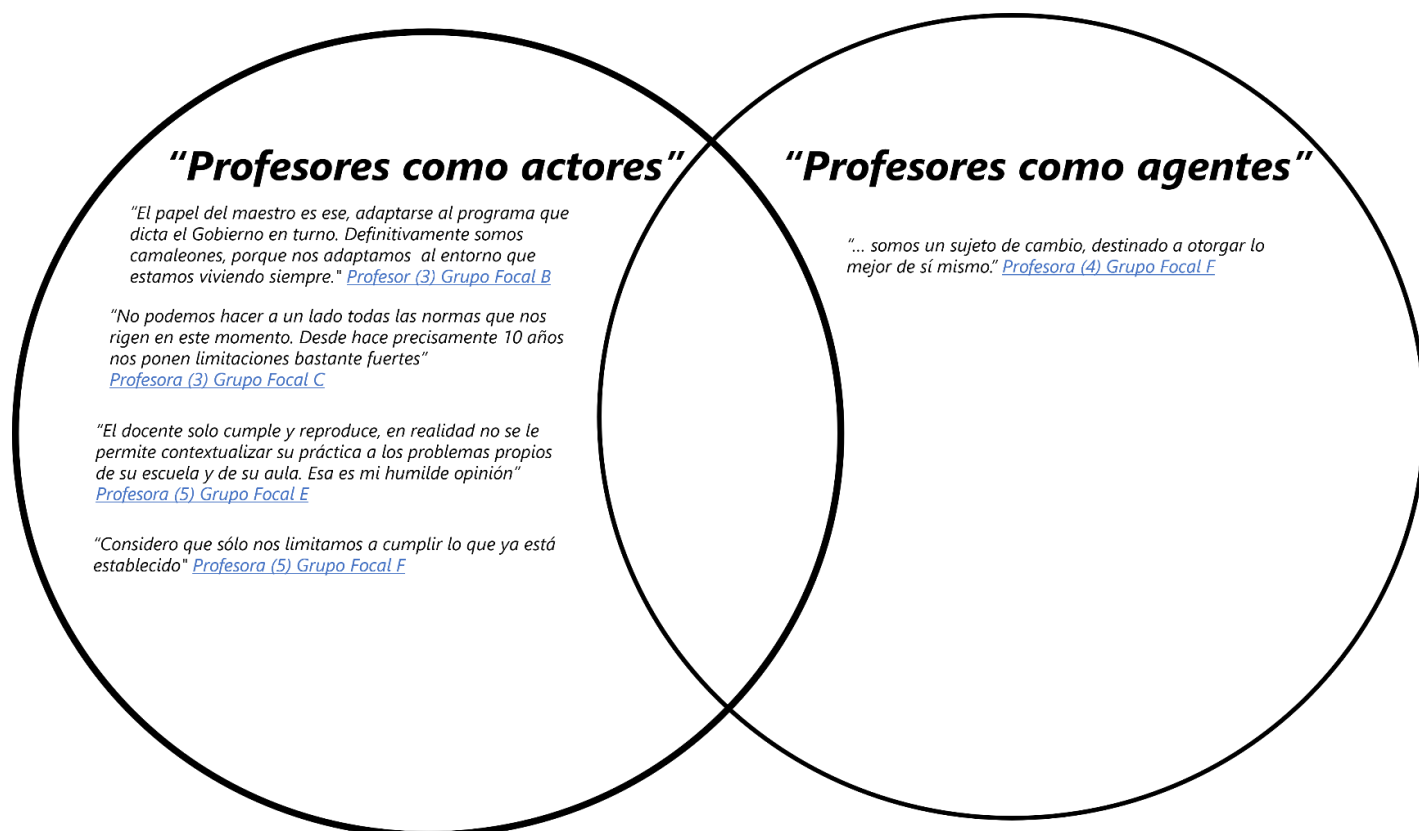
Los indicios agenciales, como se expone en el trabajo de Yuren, Saenger y Rojas (2014), son señales concretas de la agencia en acción, evidencias palpables de cómo los individuos utilizan creativamente recursos culturales para adaptarse a las reglas del campo en diversos contextos. Por otro lado, la agencia en sí misma representa la capacidad general de los actores

para intervenir activamente en su entorno, ejerciendo poder y provocando cambios significativos. Mientras que los indicios agenciales son manifestaciones específicas y observables de esta capacidad, la agencia como concepto más amplio abarca la habilidad inherente de los individuos para influir en su entorno y contribuir a la construcción de la realidad social y cultural.

Durante el análisis de los datos obtenidos mediante el trabajo con los grupos focales correspondientes a la presente investigación, no se logró identificar una apropiación plena del paradigma de los "profesores como agentes" por parte del conjunto docente. No obstante, se identificaron indicios agenciales en gran parte de las y los docentes investigados. En otros casos, prevaleció la noción del paradigma de los "profesores como actores", ya que señalaron que su quehacer educativo se centra en el desempeño de funciones y roles predefinidos, como se ilustra en la **Figura 21**.

Figura 21

Los Profesores en su Quehacer Educativo ¿Actores o Agentes?



Los testimonios ilustrados en la **Figura 21**, se pueden interpretar desde diversas perspectivas. Primero, podría indicar una resistencia o dificultad por parte de los docentes para adoptar un papel más activo y autónomo en el proceso educativo. Segundo, puede estar relacionado con la tradición educativa previa, que ha enfatizado en un enfoque más dirigido por las normativas y, los roles establecidos. Tercero, podría señalar la necesidad de una mayor capacitación o cambio en las dinámicas educativas para fomentar la transición hacia el paradigma de los "Profesores como agentes".

En última instancia, las tres interpretaciones destacan la complejidad y la resistencia al cambio en las percepciones sobre las funciones educativas, lo que indica, que se requieren medidas específicas para fomentar una transición exitosa hacia un enfoque más centrado en la agencia de los profesores en el ejercicio de su función. De manera análoga, la **Figura 21** refleja complejidades y tensiones inherentes a la función docente, así como las diversas formas en las que los y las profesores lo perciben.

La expresión del **Profesor (3) Grupo Focal B**: "...somos camaleones porque nos adaptamos al entorno que estamos viviendo siempre" se puede interpretar como que el profesorado adopta diferentes roles en aula y, funciones como servidores públicos, según sea necesario para cumplir con sus responsabilidades profesionales con los proyectos político-educativos. Los docentes están influenciados por factores externos tales como las políticas educativas o los recursos disponibles, entre otros. La capacidad de adaptación de los maestros y maestras refleja un cierto nivel de agencia relacionado con su accionar. Al destacar en sus testimonios su habilidad para ajustarse a los programas [proyectos políticos-educativos] que dicta el gobierno en turno.

La frase de la **Profesora (5) Grupo Focal E**: "El docente solo cumple y reproduce, en realidad no podemos contextualizar..." refleja una sensación de impedimento en la capacidad que tiene

el conjunto de profesores para ejercer plenamente su creatividad y autonomía pedagógica. Finalmente, la expresión de la **Profesora (5) Grupo Focal F** “... nos limitamos a cumplir lo ya establecido” se interpretó como la resignación por parte de los docentes ante la percepción de estar restringidos por las estructuras y normativas preexistentes en el sistema educativo.

En síntesis, los testimonios presentados en la **Figura 21** ofrecen una visión multifacética de las percepciones del colectivo docente, que resaltan la complejidad y las tensiones inherentes a la función docente, subrayando la importancia de implementar medidas específicas que fomenten una transición exitosa hacia un modelo educativo más orientado a la agencia del profesorado.

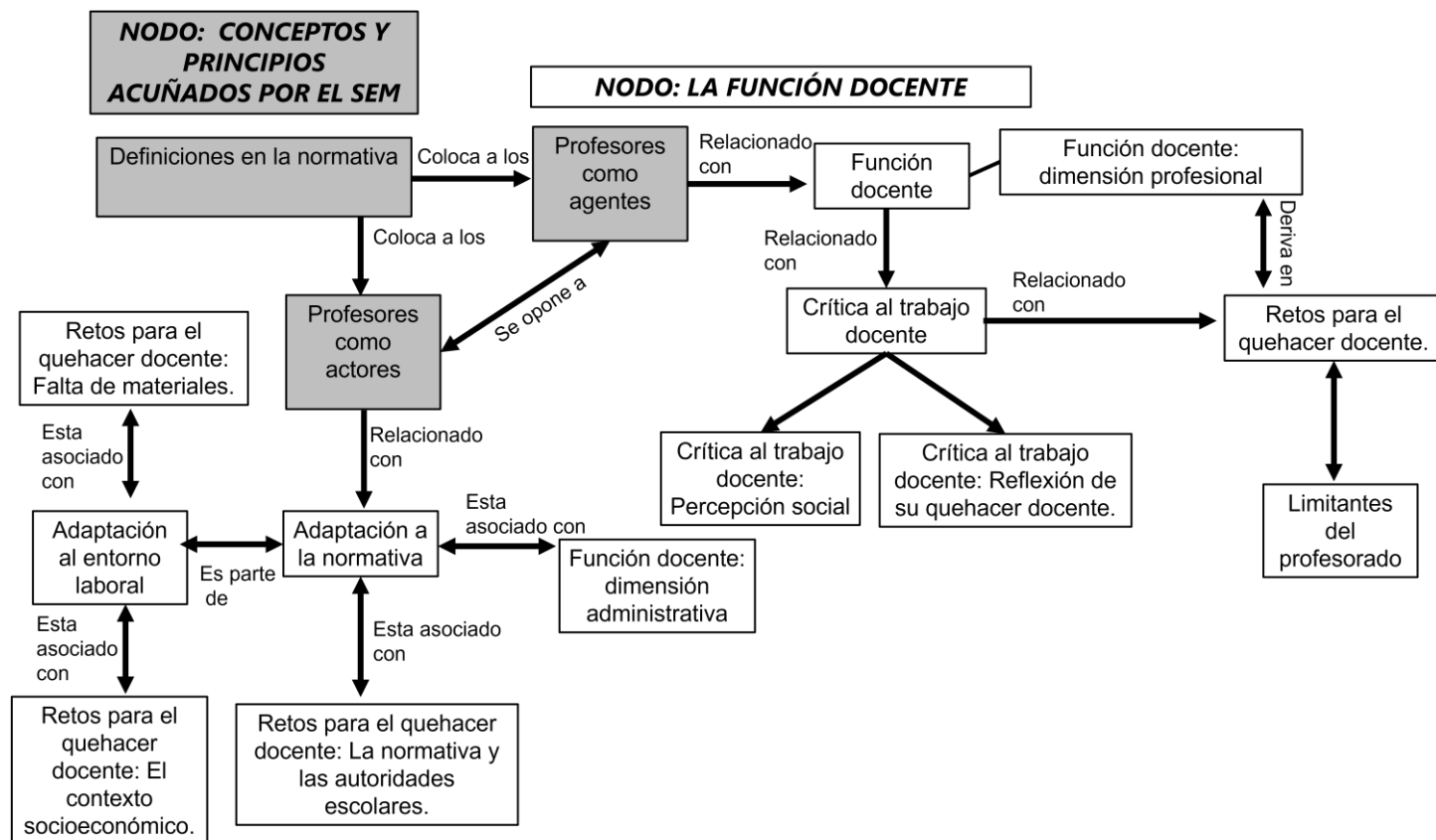
5.2.1. Nodo Clave: “La Función Docente”.

Este nodo o categoría se conforma a partir de 16 códigos vinculados a 255 citas, que como se observa en la **Figura 22**, parten de los códigos “profesores como actores” y “profesores como agentes”, ambos códigos se encuentran vinculados de distintas formas con diferentes partes de la función docente. Por consiguiente, estos códigos funcionan como un punto de conexión entre el primer nodo “Conceptos y principios acuñados por el SEM” y el segundo nodo “La función docente”.

La reincidencia en la utilización de códigos previamente empleados se justifica en la necesidad de resaltar las múltiples conexiones que se derivan de códigos multifacéticos. En lugar de redundar en la información, cada reaparición de estos códigos se centra en aspectos distintos y complementarios, contribuyendo así a una comprensión más integral y matizada del fenómeno estudiado por medio de la interconexión de las categorías ilustradas en la **Figura 13**.

Figura 22

Vínculo entre el Nodo “Conceptos y Principios Acuñados por el SEN” y el Nodo “La Función Docente”.



El código "profesores como actores" encapsula una perspectiva tradicional donde los profesores son vistos mayormente como ejecutores de un guion predefinido. En esta concepción, los profesores se orientan hacia el cumplimiento de normas institucionales y roles predeterminados, lo que limita su autonomía para tomar decisiones independientes. En parte, esta percepción se conecta directamente con el código "adaptación a la normativa", estableciendo una relación intrínseca entre ambos.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, parte de los profesores y profesoras investigadas declararon en sus testimonios adaptarse al contexto, a las carencias de sus centros de trabajo, a las condiciones institucionales, a la normativa impuesta por la SEP, entre otros desafíos para su quehacer docente dentro de su *habitus*. Por ello, aunque estos maestros y maestras no pueden concebirse desde el paradigma de "profesores como agentes", es

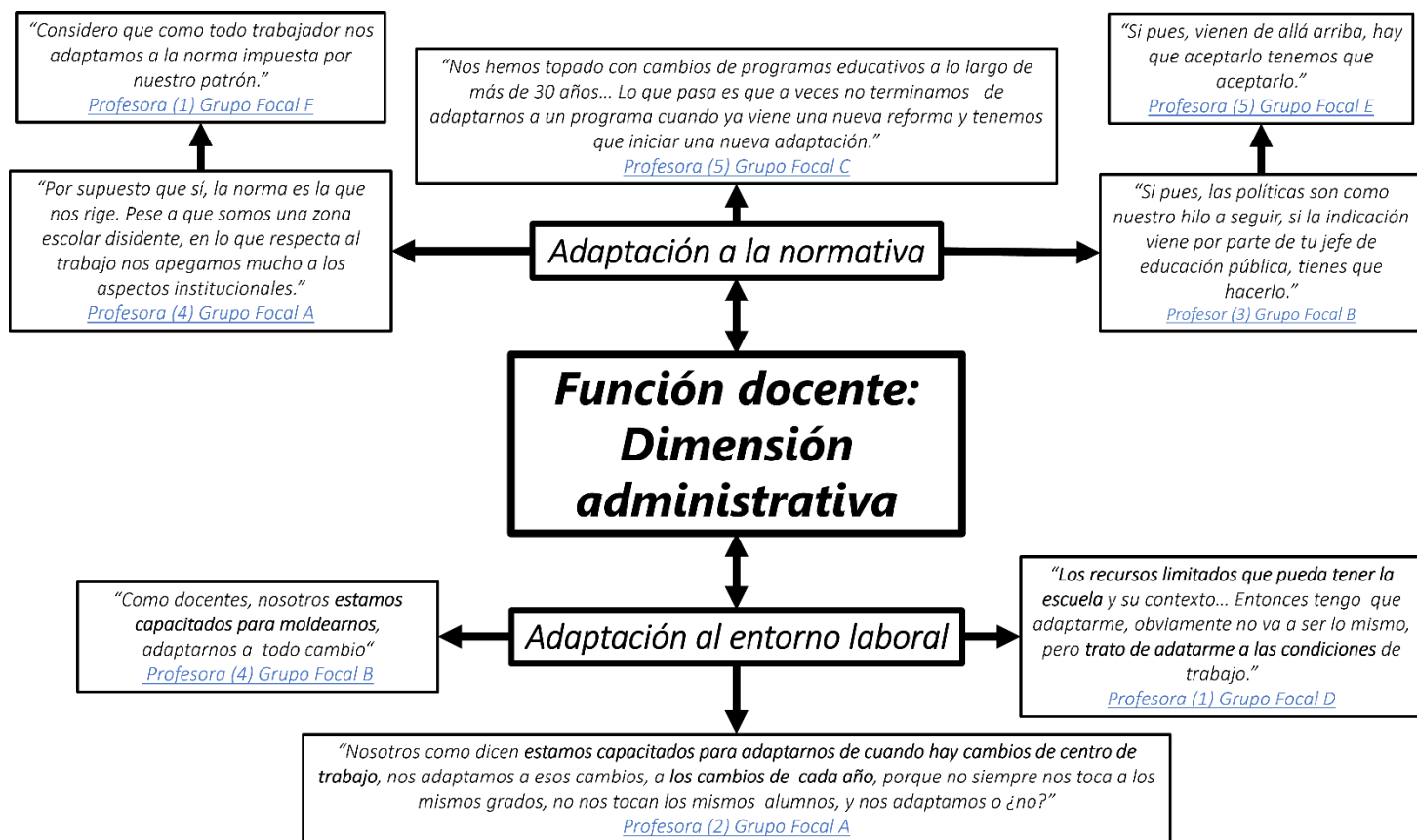
importante destacar que están en proceso de transición hacia dicha agencia, al desenvolverse como actores con indicios agenciales, según la perspectiva teórica de Yuren, Saenger y Rojas (2014).

Ahora bien, la relación entre los códigos se fundamenta en la noción teórico-práctica de que los "profesores como actores" se caracterizan por su "adaptación a la normativa", establecida por el Estado mexicano en el ejercicio de su función docente. En este contexto, los y las docentes son vistos como actores que siguen las directrices normativas, ajustándose a los lineamientos gubernamentales en lugar de ser agentes autónomos en la toma de decisiones educativas.

Es importante destacar que, la relación identificada entre los códigos "Profesores como actores" y "Adaptación a la normativa" se desarrolla en el contexto de la "Función docente: dimensión administrativa". Este vínculo sugiere que la "adaptación a la normativa" no solo constituye una característica intrínseca de la perspectiva tradicional que considera a los "profesores como actores" que ejecutan un guion predefinido, sino que también este vínculo se integra como un elemento de las funciones administrativas asumidas por el cuerpo docente en su quehacer educativo diario.

En consecuencia, la adaptación a la normativa no solo representa un concepto abstracto, sino que se manifiesta concretamente en el ejercicio cotidiano de la función docente, influenciando directamente la dinámica administrativa del proceso educativo y, por ende, modelando la experiencia educativa en su totalidad.

En ese orden de ideas, las condiciones institucionales que competen a la normativa y al entorno laboral, son establecidas por medio de una relación estructural donde tanto la "adaptación a la normativa" como la "adaptación al entorno laboral" comparten una conexión dirigida a la formación de un constructo más amplio denominado: "Función docente: dimensión administrativa", tal como se visualiza en la **Figura 23**.

Figura 23*La Adaptación de la Normativa y la Adaptación al Entorno Laboral en el Marco Función**Docente: Dimensión Administrativa.*

Los testimonios ilustrados en la **Figura 23**, reflejan cómo el conjunto docente percibe el ejercicio de su función como algo que depende de las normas impuestas, que abarcan aspectos curriculares, administrativos, institucionales y académicos:

- I. Las normas curriculares incluyen planes y programas de estudio, formas de planeación, orientaciones didácticas y contenidos.
- II. Las normas administrativas abarcan Lineamientos y Acuerdos esbozados en el DOF, así como, elementos administrativos para el apoyo pedagógico como la estadística

911, el llenado de la Ficha Individual Acumulativa (FIA), el Sistema de Alerta Temprana (SisAT), entre otros.

- III. Las normas institucionales, comprenden protocolos de atención que cada entidad federativa asigna a las escuelas a su cargo, así como los Programas Escolares de Mejora Continua (PEMC) diseñados en cada centro de trabajo, etc.
- IV. Las normas académicas, estas incluyen evaluaciones, políticas de promoción y retención, y criterios de certificación.

En ese sentido, las expresiones de los profesores expuestas anteriormente sugieren que su función docente se ejecuta desde el paradigma del actor con indicios agenciales, sin llegar a evolucionar por completo a la agencia que involucra concebirse como agentes autónomos.

Lo expuesto por el discurso docente ilustrado en las **Figuras 21 y 23**, se entrelazan con lo polemizado por Díaz e Inclán (2001), quienes argumentan que los y las maestras no se están concibiendo en su ejercicio educativo como sujetos sino como ejecutores, el ejecutor hace referencia al empleado, por lo tanto, se define como la figura que acata indicaciones y, se limita a operar lo previamente estipulado institucionalmente.

En el marco de la presente investigación, los códigos “Adaptación a la normativa” y “Adaptación al entorno laboral” se mantienen interconectados dentro de la perspectiva institucional del quehacer educativo. Esta interrelación sugiere que la adaptación al entorno laboral, entendida como la capacidad de las y los docentes para ajustarse y desenvolverse efectivamente en el contexto en el que enseñan, está intrínsecamente ligada a la necesidad de cumplir con la normativa educativa impuesta mencionada.

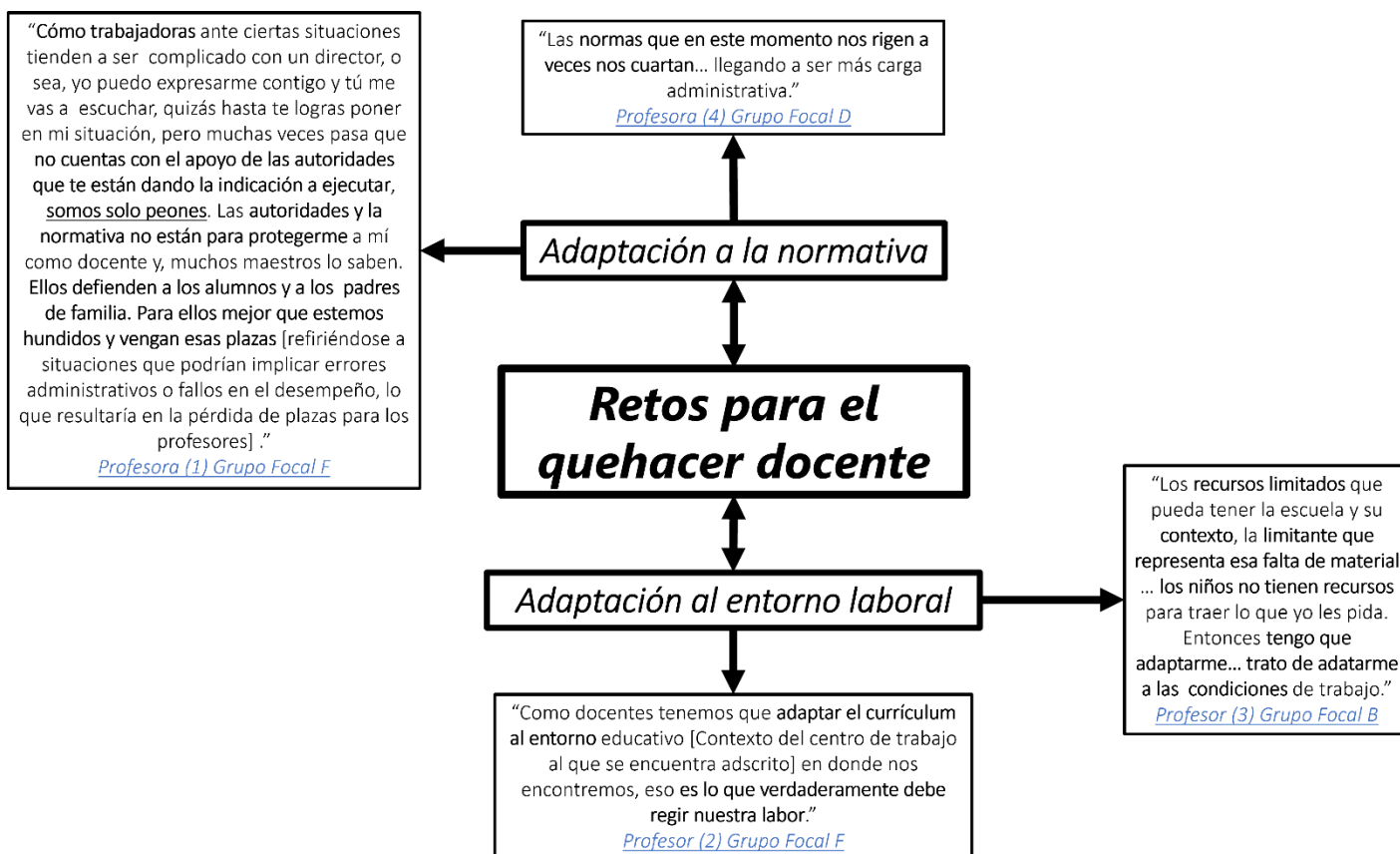
De acuerdo con el discurso docente recabado por medio de los grupos focales, la “Falta de materiales” está vinculada a la “Adaptación al entorno laboral” ya que, algunos de los profesores afirmaron que el adaptarse a las primarias donde ejercen su función, estos se deben adaptar a

los recursos con los que cuenta la institución educativa, así como al contexto socioeconómico que permea en torno a la escuela, para poder adaptarse y, trabajar con los materiales que sean posibles según esas condiciones.

Condiciones que, de acuerdo con el análisis de los datos que competen a la presente investigación, se clasificaron en “Retos para el quehacer docente”: “Falta de materiales”, “El contexto socioeconómico de la escuela” y, “La normativa y las Autoridades Escolares (AE)”, como se muestra en la **Figura 24**.

Figura 24

Retos para el Quehacer Docente Asociados a los Códigos “Adaptación al Entorno Laboral” y “Adaptación a la Normativa”.



La conjunción de estos retos devela la complejidad de las condiciones que permean en torno al ejercicio de la función docente, tal como señala Calderón (2001) al afirmar que, el conjunto de profesores lleva a cabo su función “en un ambiente social convulsionado, turbulento, con fuertes tensiones económicas, culturales y políticas” (p.135) que cotidianamente desafían al colectivo docente. La interpretación de las percepciones recabadas de estos “Retos para el quehacer docente” sugieren lo siguiente:

La frase de la **Profesora (4) Grupo Focal D**: “Las normas que en este momento nos rigen a veces nos cuartan [sic]... llegando a ser más carga administrativa”, sugiere que las políticas educativas actuales de cierta forma limitan la función docente, del mismo modo que se declara una sobrecarga burocrática sobre los y las docentes. A pesar de que el marco normativo establecido desde 2013, incluyendo el proyecto político educativo denominado la Nueva Escuela Mexicana (NEM), establece que la función prioritaria de los docentes debe ser la pedagógica e incluso contempla días para la "descarga administrativa", este testimonio parece indicar que el Estado debería reconsiderar sus estrategias para abordar la carga burocrática asignada al profesorado.

En el marco normativo para el ejercicio de las funciones didácticas, el Acuerdo 05/04/24 establece la "autonomía profesional" para el cuerpo docente. Sin embargo, los testimonios del conjunto docente revelan que, a pesar de emplear diversas estrategias didácticas, los resultados obtenidos para las y los estudiantes en situación de rezago educativo respecto a los aprendizajes previos al grado en que están inscritos no mejoran, sino que, en ciertos casos, empeoraban; según lo declarado por los profesores, los estudiantes adquirirían conocimientos del grado anterior, pero carecían del dominio del grado que se suponía que estaban cursando. Esto se debe a que los contenidos en educación primaria son consecutivos y graduados, lo que provoca que la o el alumno, al continuar con un rezago al siguiente grado, se encuentre en una situación de desventaja académica.

La expresión de la **Profesora (1) Grupo Focal F** refleja una sensación de desamparo y falta de apoyo por parte de las autoridades educativas hacia el personal docente. Se sugiere que las autoridades, en lugar de respaldar y proteger a los docentes, los consideran simplemente como ejecutores de órdenes, sin tomar en cuenta sus necesidades o preocupaciones:

no cuentas con el apoyo de las autoridades que te están dando la indicación a ejecutar, somos solo *peones*. Las autoridades y la normativa no están para protegerme... Ellos defienden a los alumnos y a los padres de familia. Para ellos mejor que estemos hundidos y vengan esas plazas.

La comparación con "peones" puede interpretarse en diversos contextos. Según la frase "...vengan esas plazas," los docentes se equiparán a piezas con la jerarquía más baja en el tablero, similar a los peones en el ajedrez. En este contexto, el "Vengan esas plazas" sugiere que la figura docente se percibe como una pieza intercambiable dentro de un sistema más amplio, sin tener en cuenta su bienestar o desarrollo profesional.

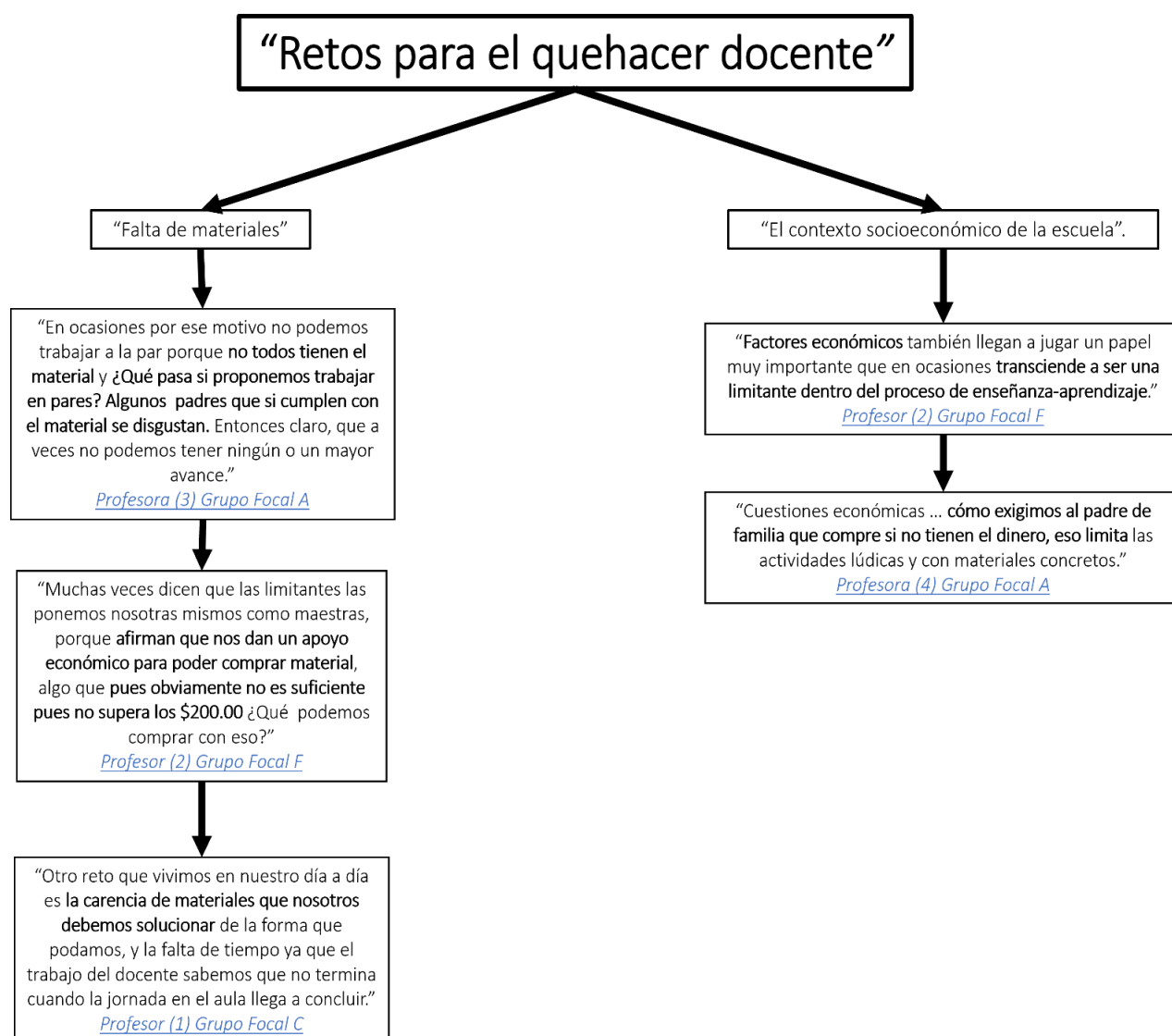
En consonancia con, la expresión "no cuentas con el apoyo de las autoridades que te están dando la indicación a ejecutar", resalta la idea de que los docentes son utilizados como fuerza de trabajo sin tener en cuenta sus necesidades y derechos, tal como los peones agrícolas que a menudo son tratados como mano de obra intercambiable en la agricultura. Ambas interpretaciones subrayan la falta de valorización y consideración hacia los docentes en este escenario específico.

En los testimonios detallados en la **Figura 25**, se hace evidente la limitante que representa la falta de materiales y, el cómo llega a influir el contexto socioeconómico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, incluso en zonas urbanas céntricas o periféricas. Esto conlleva a desencadenar desafíos ante los cuales el conjunto docente pretende adaptarse, llegando a afrontar condiciones laborales que se interpretan como limitaciones tangibles en la realidad

educativa, que pueden ser experimentadas o percibidas por algunos profesores como aspectos que merman el ejercicio de su función.

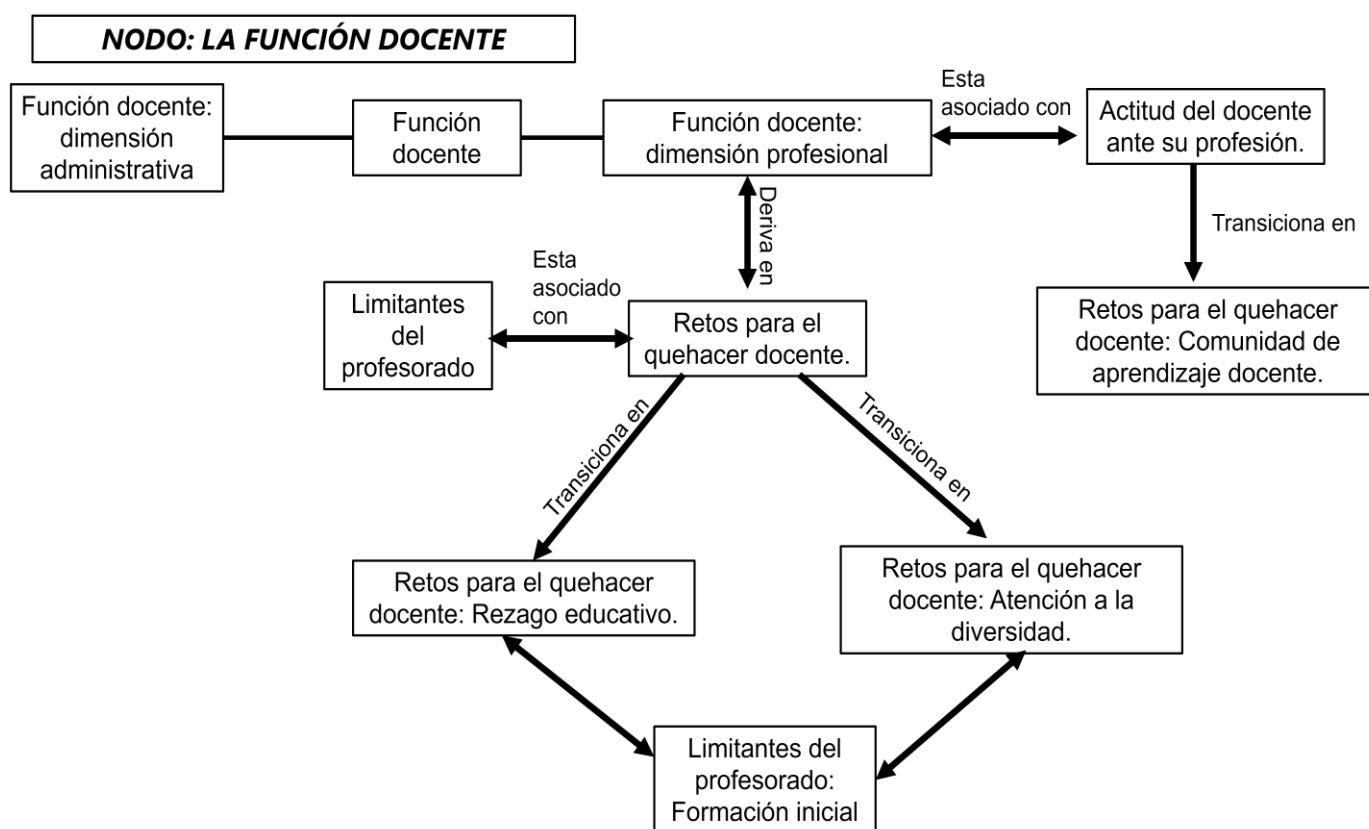
Figura 25

Retos para el Quehacer Docente: “Falta de Materiales” y el “Contexto Socioeconómico de la Escuela”



Avanzando con el análisis de los datos obtenidos, las conexiones construidas en torno al código “Función docente: dimensión profesional”, tal como se observan en la **Figura 26**, se enlazan con la “actitud del docente ante su profesión”. Teóricamente, esta relación sugiere una interacción directa entre la dimensión profesional y, la disposición emocional y cognitiva que el conjunto de profesores adopta hacia el ejercicio de su función.

Figura 26 Conexiones Construidas en torno al Código “Función Docente: Dimensión Profesional”

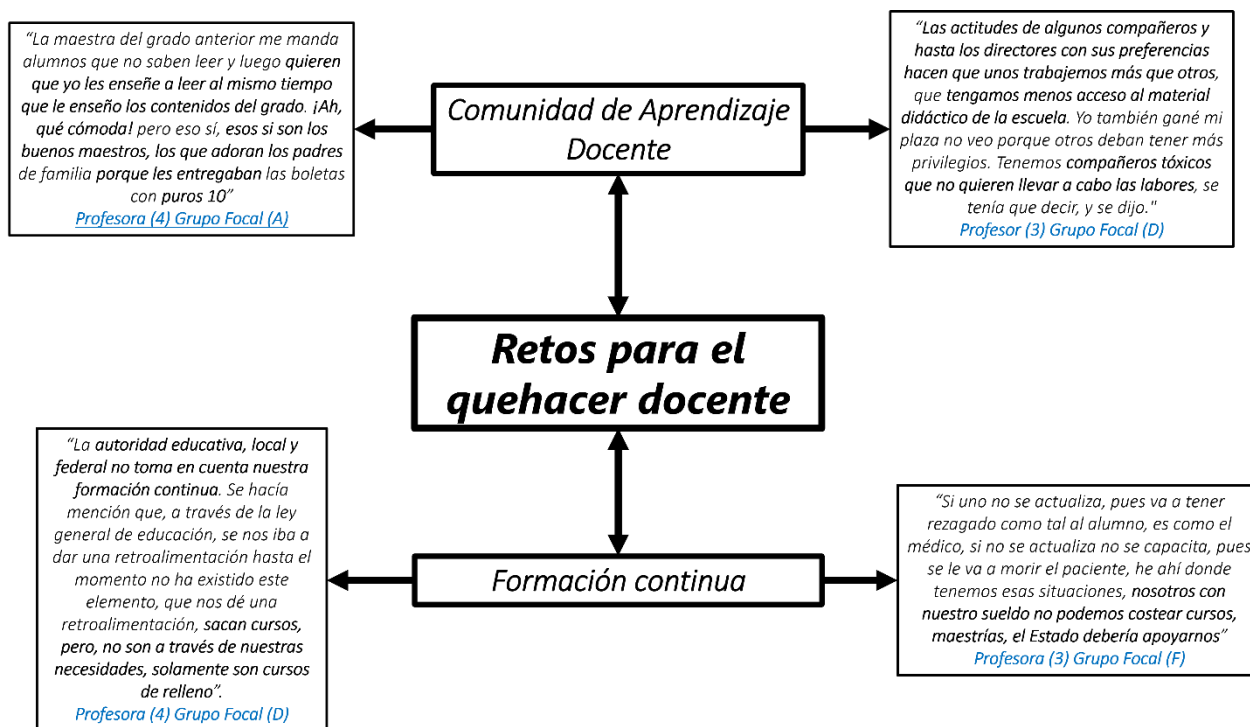


En otras palabras, la relación entre la “Función docente: Dimensión profesional” y la “actitud docente ante su profesión” indica que, la manera en que las y los maestros conciben y, abordan su función está estrechamente entrelazada con su actitud, tal como señala Basto (2018), al sugerir que lo pedagógico, actitudinal, y competencial constituye a la función de los profesores y emerge a través del ejercicio de sus actividades tanto pedagógico-sociales como de gestión.

Por lo tanto, la “actitud del docente hacia su profesión” desde un plano de lo ideal implicaría que el conjunto de profesores aborde su desarrollo profesional con compromiso, interés y una búsqueda constante de mejora. En ese sentido, los retos e implicaciones para el quehacer educativo, que el docente pueda o no llegar a afrontar dependerán de la actitud que asuma ante su profesión. Derivado de la primera parte de la discusión generada en los grupos focales, se identificaron los siguientes “Retos para el quehacer docente”: “Comunidad de aprendizaje docente” y “Formación continua”, ilustrados en la **Figura 27**.

Figura 27

Testimonios que ilustran los “Retos para el Quehacer Docente”: “Comunidad de Aprendizaje Docente” y “Formación Continua”.



Los "Retos para el quehacer docente: Comunidad de aprendizaje docente" representan un reto acentuado en el contexto de la acreditación automática en México, que tiene como una de sus coyunturas espacio-temporales la implementación de la Reforma Integral para la Educación

Básica 2011. Esta reforma marcó un cambio significativo al abrir la posibilidad a diversos perfiles para postularse al examen de oposición e ingresar al servicio docente en Educación Básica. Sin embargo, según los testimonios recabados en los grupos focales, esta heterogeneidad de perfiles ha llevado a la generación de segregación e interacciones laborales interpersonales complejas.

La expresión del **Profesor (3) Grupo Focal D** "Yo también gané mi plaza, no veo por qué otros deban tener más privilegios..." refleja una percepción de desigualdad en la distribución de privilegios y recursos dentro del ámbito educativo. Esta disparidad en la carga laboral se interpreta como uno de los obstáculos que impiden que, en algunos casos, los maestros puedan construir una comunidad de aprendizaje docente.

La falta de esta comunidad dificulta la armonización de diversas perspectivas pedagógicas entre las y los maestros, lo que puede generar una brecha entre ellos y afectar la colaboración y el intercambio efectivo de conocimientos, estrategias pedagógicas y experiencias. En consecuencia, la complejidad de las interacciones interpersonales entre los maestros se convierte en un obstáculo adicional para lograr una función docente colectiva y eficiente en el marco de la promoción automática.

Por otro lado, la expresión de la **Profesora (4) Grupo Focal A**, refleja las percepciones que el cuerpo docente tiene sobre las expectativas de los padres en relación con su figura como profesores. Expectativas que, como señalaron García et al. (2001), afectan la forma en la que los y las maestras perciben como deben asumir y/o ejercer su función:

La maestra del grado anterior me manda alumnos que no saben leer y luego quieren que yo les enseñe a leer al mismo tiempo que le enseñe los contenidos del grado. ¡Ah, qué cómoda! pero eso sí, esos si son los buenos maestros, los que adoran los padres de familia porque les entregaban las boletas con puros 10.

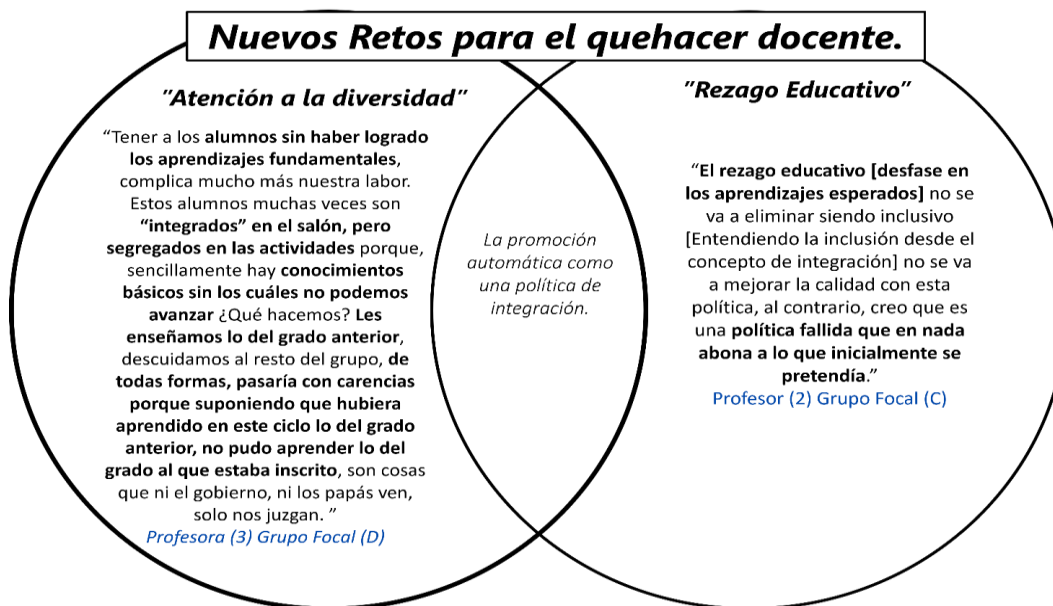
El resto de los testimonios presentados en la **Figura 27** fueron interpretados como demandas, exigencias y críticas dirigidas al Estado mexicano. Los profesores y profesoras expresan implícitamente una actitud positiva para enfrentar los desafíos pedagógicos que se les presentan. Sin embargo, resaltan la necesidad urgente de recibir apoyo por parte del gobierno mexicano para poder financiar su formación continua, considerándola como una obligación del Estado.

Estas demandas se conectan con los "Retos para el quehacer docente: Atención a la diversidad", los cuales constituyen una realidad constante que el magisterio enfrenta en su función docente. Este desafío requiere que el Estado capacite y mantenga a los docentes en formación continua, en lugar de ofrecerles simplemente "cursos de relleno" referidos por los profesores en los testimonios de la **Figura 27**.

El colectivo de informantes destacó que, esta diversidad se presenta en diversas situaciones, ya sea al referirse a estudiantes con capacidades especiales o aludir al desfase de aprendizajes correspondientes a los grados educativos previos. Como se visualiza en la **Figura 28**, el aumento en la heterogeneidad de niveles de conocimiento procedente del desfase en los aprendizajes según los grados asignados representa un nuevo reto para el ejercicio de la función docente de los y las maestras investigadas.

Figura 28

Nuevos Retos para el Quehacer Educativo el Contexto de la Promoción Automática.



La afirmación empleada por el **Profesor (2) Grupo Focal C** sobre que “el rezago educativo [desfase en los aprendizajes esperados] no se va a eliminar siendo inclusivo ... no se va a mejorar la calidad con esta política... fallida que en nada abona a lo que inicialmente se pretendía” devela varios puntos para su interpretación. En primer lugar, la forma en que el docente se refiere a la "inclusión", sugiere que entiende el término desde una connotación política, inclinada hacia la integración física y/o administrativa del estudiantado.

En segundo lugar, al señalar que la promoción automática resulta ser una política fallida que no contribuye a la calidad educativa, entendida como el logro de los aprendizajes esperados según su perspectiva, se refiere a la sobrecarga que representa para el conjunto de profesores operar en el contexto de la acreditación automática, sin el apoyo de un programa de nivelación complementario que pueda aligerar la carga de trabajo que, aparentemente según testimonios anteriores, los está sobrepasando.

Es importante destacar que, en términos generales, para todos los tipos de profesores de educación primaria, sin importar su perfil profesional inicial, resulta complicado abordar la heterogeneidad de niveles de aprendizaje dentro de un mismo grado escolar. Esto se debe a que el profesorado, en sus diferentes contextos de formación, está siendo instruido para atender a grupos homogéneos, según lo establecido en el marco curricular de cada grado educativo. Sin embargo, esta formación está cada vez más alejada de la realidad educativa actual, marcada por el desfase de aprendizaje y la creciente heterogeneidad de niveles de aprendizaje en las aulas.

Por lo tanto, un ajuste razonable para coadyuvar al éxito de la promoción automática en México sería diseñar y operar simultáneamente un plan de acompañamiento extracurricular, tal como se ilustró en la **Figura 4** del Capítulo sobre el Marco Contextual. Esto podría ofrecer un espacio para abordar la diversidad generada por las brechas de conocimiento de los y las estudiantes con diferentes niveles de conocimiento. De esta manera, se fortalecería la capacidad del sistema educativo para cumplir con los estándares curriculares establecidos por el Estado y,

garantizar una educación inclusiva, equitativa y en pro de la mejora académica conjunta relacionada con la calidad del servicio ofertado.

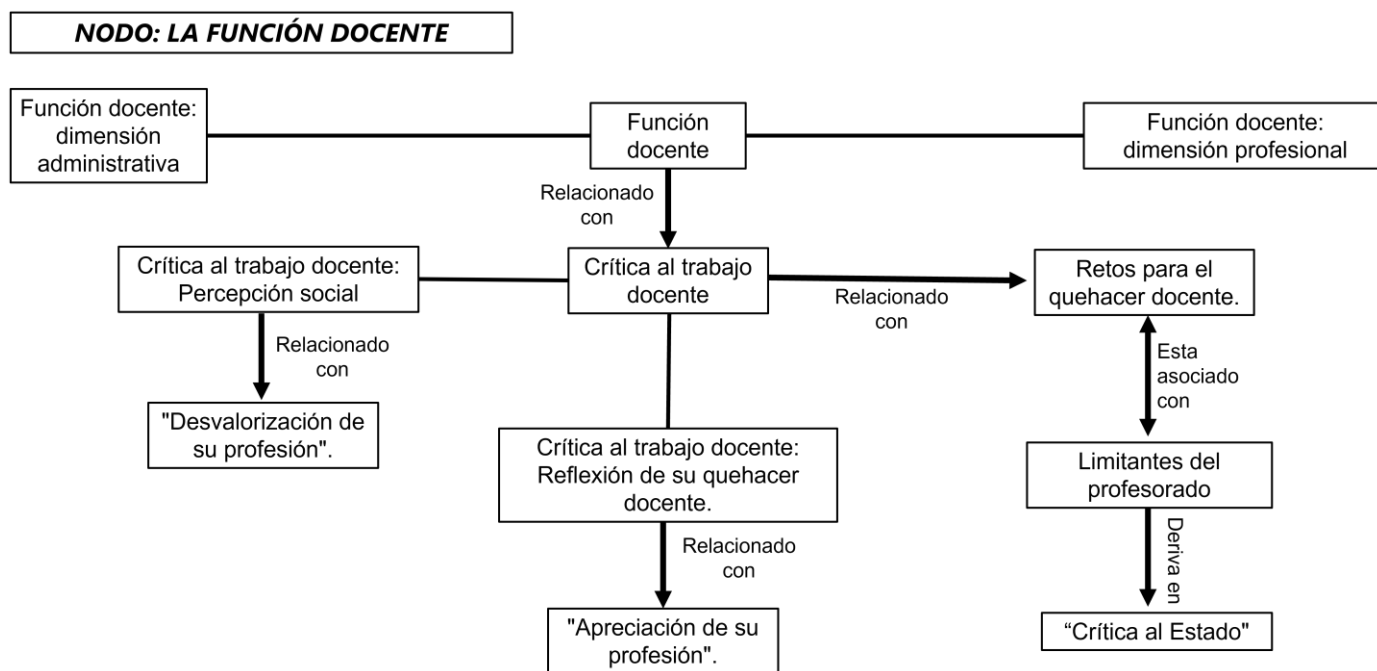
La política de promoción automática en México, al centrarse principalmente en el acceso al siguiente grado escolar sin abordar integralmente las necesidades educativas individuales, parece ha operado desde la integración de los y las estudiantes. La mera colocación física en el mismo espacio educativo no garantiza oportunidades equitativas de aprendizaje ni el desarrollo integral de todos y todas.

En este contexto, resulta evidente que la promoción automática en México no se alinea plenamente con los principios de la inclusión educativa, ya que no proporciona las condiciones necesarias para que el colectivo de educandos acceda al ejercicio pleno de su derecho a la educación y, por ende, devela la ausencia de estrategias equitativas que conlleven a que los estudiantes alcancen su máximo potencial.

Avanzando en análisis de los datos, la “Crítica al trabajo docente” se identificó en el testimonio de los profesores como una crítica proveniente de la sociedad y, una autocrítica derivada de la reflexión docente, tal como se ilustró en la **Figura 29**. Es significativo mencionar que, estos juicios de valor ya sea, sociales o propios de los y las maestras juegan un papel determinante en el ejercicio de la función docente.

Figura 29

Vínculo “Función Docente” y “Crítica al Trabajo Docente”.



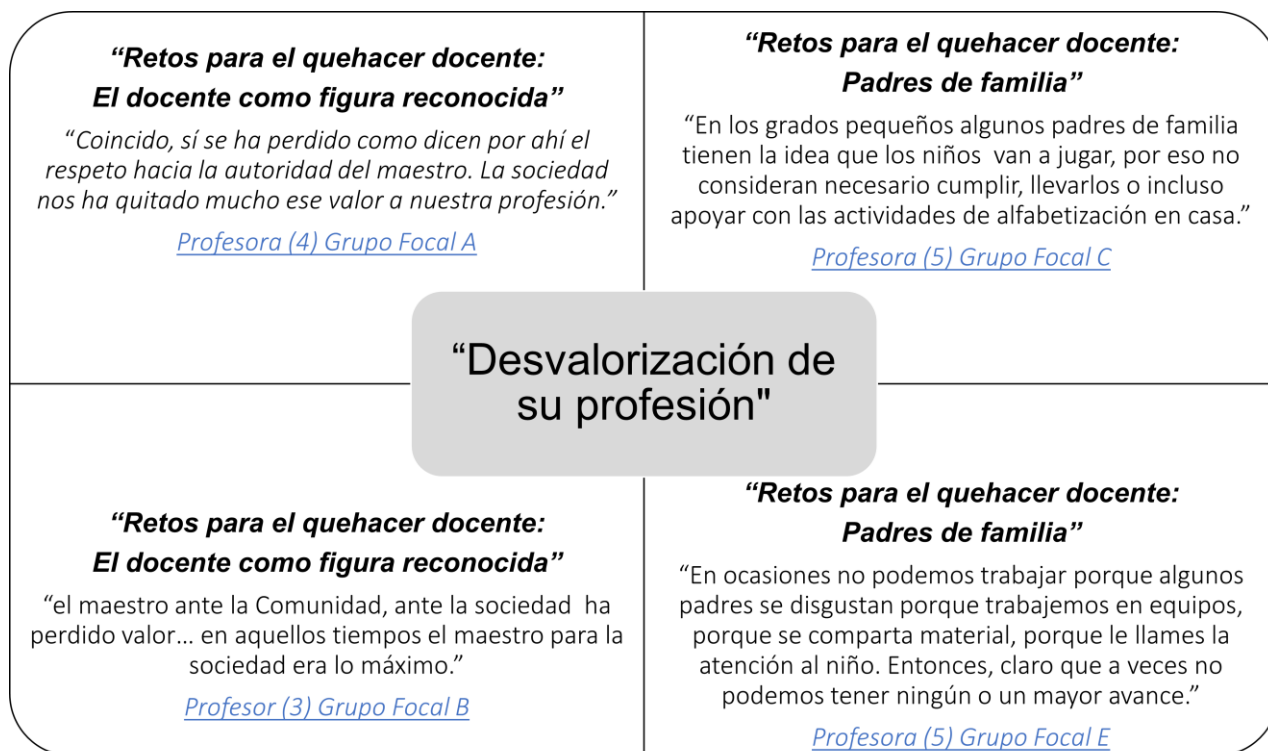
En el contexto de la promoción automática mexicana, donde los estudiantes avanzan de grado independientemente de sus resultados en la evaluación, la percepción sobre el esfuerzo y la dedicación que el conjunto de profesores realiza, no se traduce en resultados tangibles, que sean apreciados en su mayor parte por el resto de la comunidad escolar. Esto conduce a que la crítica social que el gremio magisterial percibe y, relaciona con la “desvalorización de su profesión”, afecte el ejercicio de su función inicialmente desde la “actitud hacia su profesión”, culminando en la forma en la que los profesores se comprometen a asumir o no los “Retos para su quehacer docente”.

Es significativo puntualizar que, la "Percepción social" refleja las expectativas y demandas que la sociedad deposita en los educadores en general, tal como se interpretó anteriormente con algunos de los testimonios expuestos en la **Figura 27**. Para Usategui y del Valle (2008) uno de los aspectos que puede llegar a mermar la función docente, es el valor social que el conjunto de profesores percibe sobre su figura. Como se visualiza en la **Figura 30**, la "Desvalorización de su profesión", llega a derivar en “Retos para el quehacer docente: “El docente como figura

reconocida” y “Padres de familia”, que son asociados con las “Limitantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Figura 30

Retos vinculados al código "Desvalorización de su profesión".



Lo expresado por la **Profesora (4) Grupo Focal A**: “se ha perdido como dicen por ahí el respeto hacia la autoridad del maestro. La sociedad nos ha quitado mucho ese valor a nuestra profesión”, sugiere que lejos de fungir como una política en favor del desarrollo del aprendizaje la retención de grado funcionaba como un refuerzo conductual que otorgaba a la figura docente un valor y, un reconocimiento como una autoridad.

La frase del **Profesor (3) Grupo Focal B**: “...en aquellos tiempos el maestro para la sociedad era lo máximo”, refleja una añoranza por parte del profesorado y, devela un carente valor social en la actualidad, lo cual estaría mermando en el ejercicio de su función docente, así

como en la capacidad de conjunto de profesores para afrontar los retos para su quehacer educativo.

El resto de los testimonios expuestos en la **Figura 30**, esclarecen la complejidad de la actual relación de los padres y madres de familia con el colectivo docente. Estas declaraciones destacan algunas actitudes y comportamientos de las y los tutores que pueden interpretarse o percibirse por los y las maestras como limitantes al ejercer su función pedagógica dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5.3. Sección III: Análisis Hermenéutico Analógico de Políticas Educativas en México (2013-2021) y el Discurso Docente en Grupos Focales en el Contexto de la Política de Promoción Automática.

En la Sección III, se lleva a cabo un análisis hermenéutico analógico de las políticas educativas en México desde 2013 hasta 2021, contextualizado en el marco de la política de promoción automática. Este análisis se complementa con el discurso generado por docentes en grupos focales, lo que permitió explorar cómo las políticas educativas se traducen y se implementan en el ejercicio de las funciones docentes, así como las implicaciones de estas políticas en la realidad educativa de tales profesores y, las percepciones que tienen sobre las actitudes del resto de los actores educativos.

5.3.1. Nodo Clave: “La Promoción Automática”.

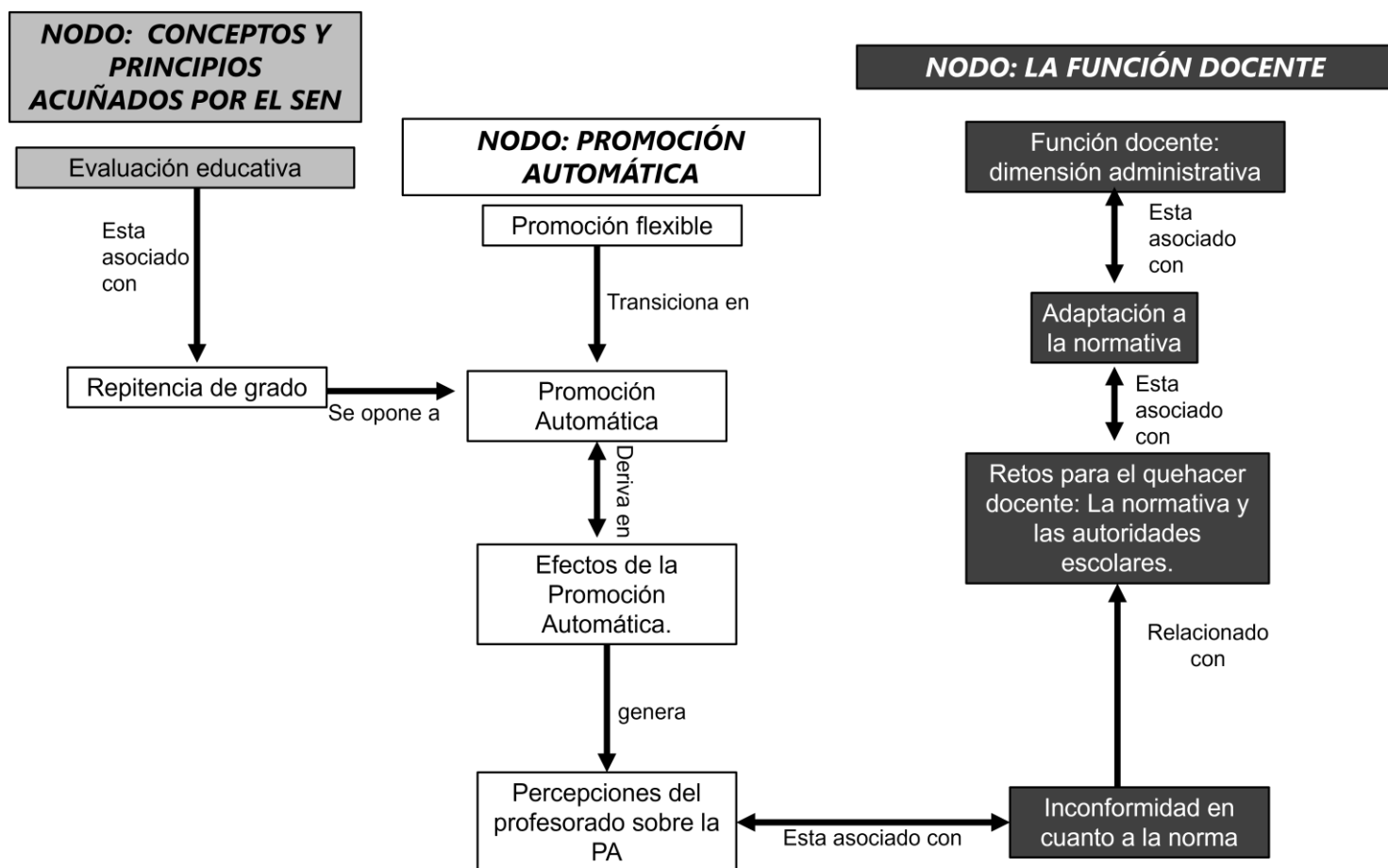
Este nodo clave o categoría se conforma a partir de 15 códigos vinculados a 187 citas. Cabe agregar que, esta familia de códigos integra al tercer nodo de análisis, y se desarrolla como un punto de conexión entre el primer nodo “Conceptos y principios acuñados por el SEM” y el segundo nodo “La función docente”.

Como se puede apreciar en la **Figura 31**, la “Evaluación educativa” ha implementado diversas políticas de evaluación, tales como la “Repitencia de grado”, la “Promoción flexible” y la

“Promoción automática”. Estas políticas, como se detalló en el Capítulo III. Marco Contextual, establecen directrices y condiciones que influyen en la ejecución de la función docente de los profesores adscritos al Sistema Educativo Mexicano (SEM).

Figura 31

Vinculación del Nodo “Promoción Automática” con los Nodos: “Conceptos y Principios Acuñados por el SEN” y “La Función Docente”.

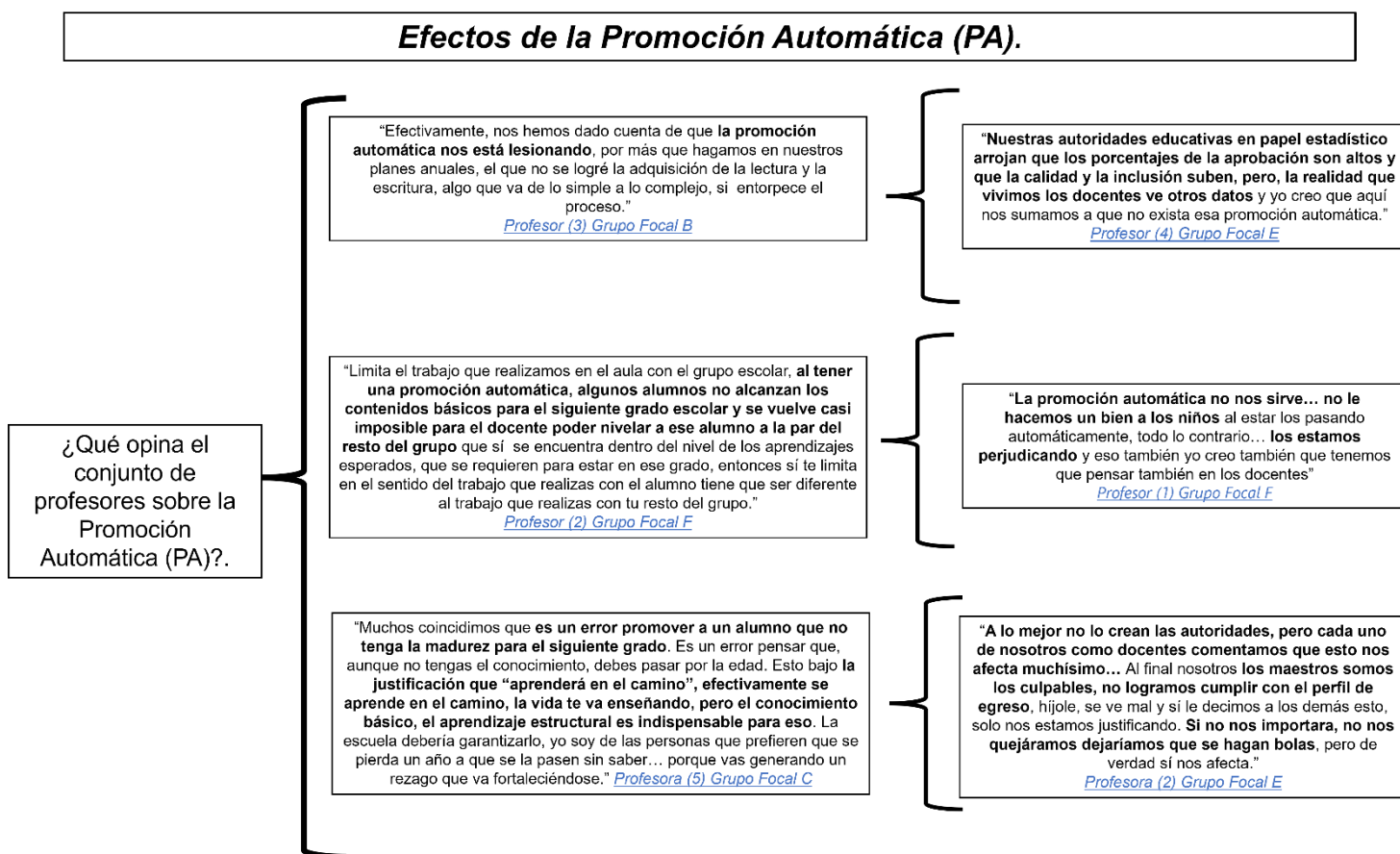


De acuerdo con el diálogo generado dentro de los seis grupos focales, la política de acreditación automática ha derivado en “efectos de la promoción automática” que se categorizan en actitudes de los docentes, padres y alumnos hacia la política de promoción social en México. Como se observa en la **Figura 32**, las “Actitudes del profesorado hacia la promoción automática”

extraídas del discurso externado por los docentes participantes de la investigación, enfatizan perspectivas desde la indiferencia a la negatividad sobre esta normativa.

Figura 32

Percepciones sobre la Promoción Automática Declaradas por el Profesorado.



La interpretación de los testimonios recabados en la figura anterior sugiere lo siguiente:

La afirmación del **Profesor (1) Grupo Focal F**, "no le hacemos un bien a los niños al estar los pasando automáticamente, todo lo contrario... los estamos perjudicando", revela una percepción de que la promoción automática no solo es ineficaz, sino que también es perjudicial para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, al atribuir los resultados educativos principalmente a factores externos como esta política, revela una postura determinista

del tipo unicausal, lo que desde algunos ángulos de análisis indicaría que el docente no considera otras posibles influencias o intervenciones que podrían mejorar la situación.

No obstante, la aparente postura externada en el diálogo con el magisterio participante de la investigación contiene varias aristas. En la plática de los grupos focales, se mencionaron beneficios de la promoción automática como una política que aborda problemas estructurales relacionados con el acceso, la permanencia y el egreso. Sin embargo, también se reconoció que la acreditación automática, si bien puede mitigar la deserción escolar en el corto plazo, no aborda las deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes ni promueve un desarrollo académico sólido. Esto puede llevar a la deserción de estos estudiantes en niveles educativos posteriores.

La postura expresada por el **Profesor (1) del Grupo Focal F**, al señalar los efectos perjudiciales de la promoción automática en el desarrollo integral de los estudiantes, encuentra fundamento en la perspectiva de Blanco y Duk (2011). Estos autores consideran que la inclusión educativa es una responsabilidad colectiva, donde el Estado tiene un papel fundamental en garantizar una educación de calidad que atienda las necesidades individuales de todas y todos los estudiantes fomentando su desarrollo académico y personal sin discriminación. De lo contrario, al no proporcionar oportunidades equitativas de aprendizaje se estaría contraviniendo con los principios fundamentales de la inclusión educativa y generando consecuencias negativas a largo plazo en el desarrollo integral de las y los estudiantes.

La línea argumentativa anterior pone en evidencia que, si bien la promoción automática tiene puntos a favor que la hacen, desde el ámbito jurídico, una política educativa inclusiva, en el caso particular de cómo la implementó México, funge como una norma situada desde un ángulo administrativo. Su enfoque para subsanar las barreras estructurales de acceso, permanencia y egreso no llegan a cubrir las necesidades educativas individuales de los estudiantes, perpetuando, en ciertos casos, su derecho irrevocable a una educación de calidad, según lo estipulado en el marco normativo mexicano.

La expresión del **Profesor (3) Grupo Focal B** "la promoción automática nos está lesionando", enfatiza el impacto negativo y perjudicial que los docentes perciben sobre esta política educativa dentro del proceso educativo en general. Sin embargo, la afirmación "nos está lesionando" también puede ser interpretada como que la ausencia del refuerzo conductual, que significaba la retención de grado, está afectando el reconocimiento de la figura del docente como una autoridad escolar.

La frase del **Profesor (4) Grupo Focal E**: "Nuestras autoridades educativas en papel estadístico arrojan que los porcentajes de la aprobación son altos y, que la calidad y la inclusión suben, pero, la realidad que vivimos los docentes ve otros datos...". Al igual que, la expresión de la **Profesora (1) Grupo Focal E**:

Al final nosotros los maestros somos los culpables, no logramos cumplir con el perfil de egreso, hijole, se ve mal y sí le decimos a los demás esto, solo nos estamos justificando. Si no nos importará, no nos quejáramos dejaríamos que se hagan bolas, pero de verdad sí nos afecta.

En consonancia con los dos testimonios previamente citados, se evidencia una discrepancia significativa entre las percepciones de las autoridades educativas y la realidad vivida por los y las docentes en el sistema educativo. En la primera frase, se menciona que las autoridades educativas presentan estadísticas que muestran altos porcentajes de aprobación y egreso del nivel primaria. En el discurso del gobierno de México, esto se declara como un supuesto avance en la cobertura y calidad de su servicio educativo. Sin embargo, los y las docentes declaran experimentar una realidad diferente, lo que sugiere que las cifras presentadas en papel no reflejan fielmente la situación actual.

La notoria discrepancia entre lo que la autoridad educativa reporta con los datos oficiales y, lo que percibe el profesorado investigado plantea una cuestión fundamental; la constatación

de que muchos estudiantes promovidos aún no han adquirido los Aprendizajes Fundamentales Imprescindibles (AFI) confirma que el enfoque real de esta política es la cantidad de egresados, sin un esfuerzo evidente por elevar la calidad del servicio educativo ni transformar los escenarios educativos en espacios verdaderamente inclusivos, basados en los principios de equidad sobre la igualdad. Este enfoque reduce la promoción y el egreso a un simple trámite administrativo, continuando así la depreciación del valor social de la escuela y, la desvalorización del gremio magisterial mexicano.

En la segunda frase, se enfatiza la responsabilidad percibida por parte de los docentes en cuanto al cumplimiento del perfil de egreso de los estudiantes. Los docentes expresan sentimientos de culpa y obligación al reconocer que, a pesar de las dificultades, son ellos quienes están a cargo de garantizar el logro de los objetivos educativos. Además, se señala la importancia de no simplemente justificar las dificultades, sino de asumir la responsabilidad y buscar soluciones. Esta frase refleja la presión y la preocupación que siente el cuerpo docente por cumplir con las expectativas y responsabilidades que les son asignadas en el sistema educativo.

En síntesis, los testimonios expuestos en la **Figura 32**, develan la preocupación de conjunto docente y, las consecuencias negativas que desde una mirada pedagógica el colectivo de profesores percibe que están surgiendo a raíz de la implementación de la promoción automática.

Finalmente, el discurso de los sujetos investigados sobre sus percepciones en torno a la acreditación automática implementada en el SEN, sugieren que la política de promoción automática en México está siendo implementada principalmente desde un plano operacional administrativo que refleja “buenos” resultados estadísticos sin impactar positivamente en las aulas. Lo dicho hasta este punto, supone que según lo expuesto por Vallejo-García (2018), la promoción social mexicana se desarrolló a partir de un paradigma de acreditación centrado en lo administrativo y, por ende, no llega a impactar en la potencialización del desarrollo académico.

En ese sentido, la atención excesiva a las métricas cuantitativas, como las estadísticas de egreso de la educación básica, está desviando la atención de las constantes quejas de las y los profesores con respecto a las consecuencias que perciben en sus aulas tras la implementación de la política de promoción automática como norma de evaluación.

A su vez, la forma en la que el gobierno de México implementó esta política, en contraposición a parte de las sugerencias de organismos internacionales como UNESCO (2012) y la OCDE (2013), no solo impide que esta política educativa se convierta en un caso de éxito nacional que trascienda los buenos resultados estadísticos, sino que también se transforma en una medida que, como mencionaba Tedesco (1983), no resuelve los problemas académicos, sino que, pospone el fracaso escolar y socava el derecho al desarrollo integral de las potencialidades de todos los niños, niñas y adolescentes.

Sumado a lo anterior, las críticas y demandas del conjunto de profesores para que el Estado les brinde soporte regresándoles el refuerzo conductual que les proporcionaba la retención de grado, sugiere lo siguiente:

En México, la promoción automática carece de un programa de intervención complementario para apoyar a los y las docentes en la gestión de sus efectos, tanto en términos de los aprendizajes esperados como en la sensibilización y concientización de los padres de familia. La UNESCO (2012) señaló que para que esta política educativa sea exitosa, se deben implementar medidas complementarias que garanticen un desarrollo académico adecuado para todos los estudiantes dentro del SEN.

En segundo lugar, esta situación evidencia una falta de estrategias diversificadas por parte de los docentes para intervenir de manera equitativa e inclusiva con los estudiantes promovidos. Esto sugiere un incumplimiento de las funciones establecidas en el marco normativo del periodo 2012-2023, que incluyen la priorización de las tareas pedagógicas sobre las

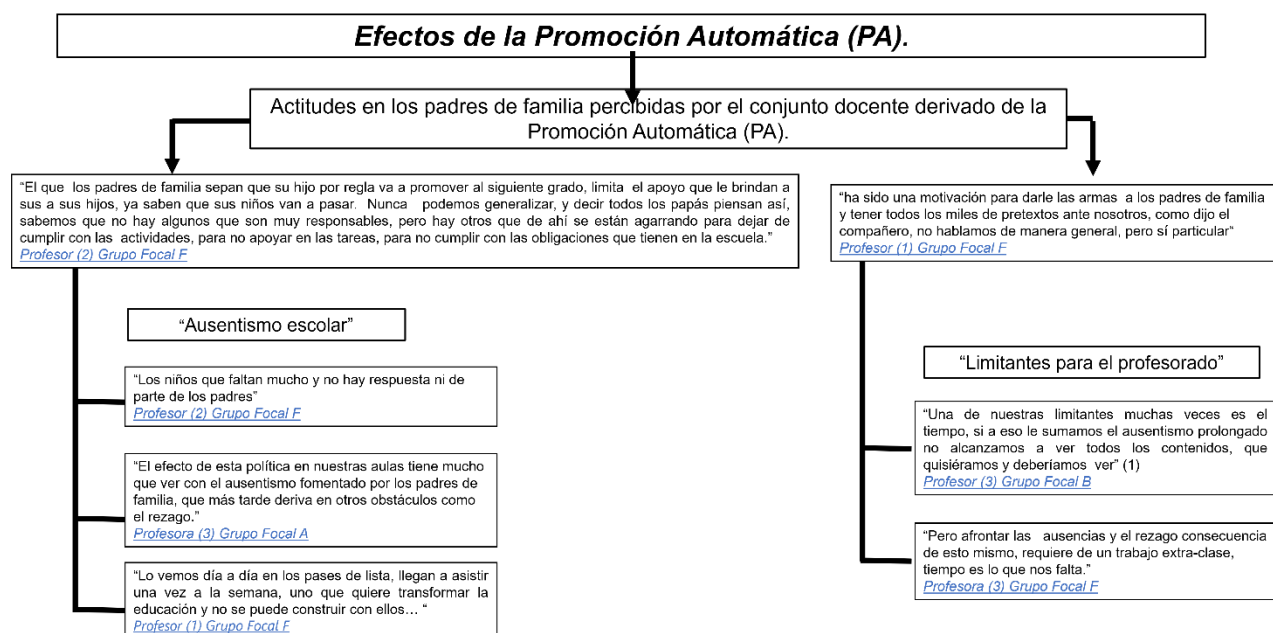
administrativas, la consecución del máximo logro de los aprendizajes esperados, y el estímulo y mantenimiento de un clima de interés hacia los contenidos por parte de las y los alumnos.

No obstante, habría que analizar qué elementos, además de los previamente señalados, se conjuntaron para mermar en el cumplimiento de la función de estos profesores y profesoras. En este contexto, se deben considerar las “actitudes en los padres de familia percibidas por el conjunto docente derivado de la promoción automática”, quienes juegan un papel determinante en la vida académica de los y las niñas estudiantes adscritos al nivel de primaria.

Como se puede apreciar en la **Figura 33**, estas actitudes percibidas en los padres de familia por los y las maestras, como la causa del “ausentismo escolar”, lo cual desembocó en limitaciones para el profesorado en términos de la adquisición de los aprendizajes fundamentales de cada grado escolar.

Figura 33

“Actitudes en los Padres de Familia percibidas por el conjunto docente derivado de la Promoción Automática (PA)” y su Vinculación con el “Ausentismo Escolar” y, las “Limitantes del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje”.



Según las percepciones de los y las maestras su desvalorización profesional está relacionada con la pérdida del poder acuñado a su figura como una autoridad escolar, al no tener la decisión de promover o retener a los y las estudiantes. El conjunto docente opina que el respeto, apoyo y compromiso que los padres y las madres de familia ya no tienen hacia la figura del docente, estaría generando un mayor ausentismo y, análogamente mermando su control de grupo. Poniendo de manifiesto que el gremio docente investigado requiere del apoyo conductista que la reprobación le proporcionaba para dar poder a su figura como autoridad escolar y, de este modo poder llevar a cabo el ejercicio de algunas de sus funciones como profesores y profesoras de educación primaria.

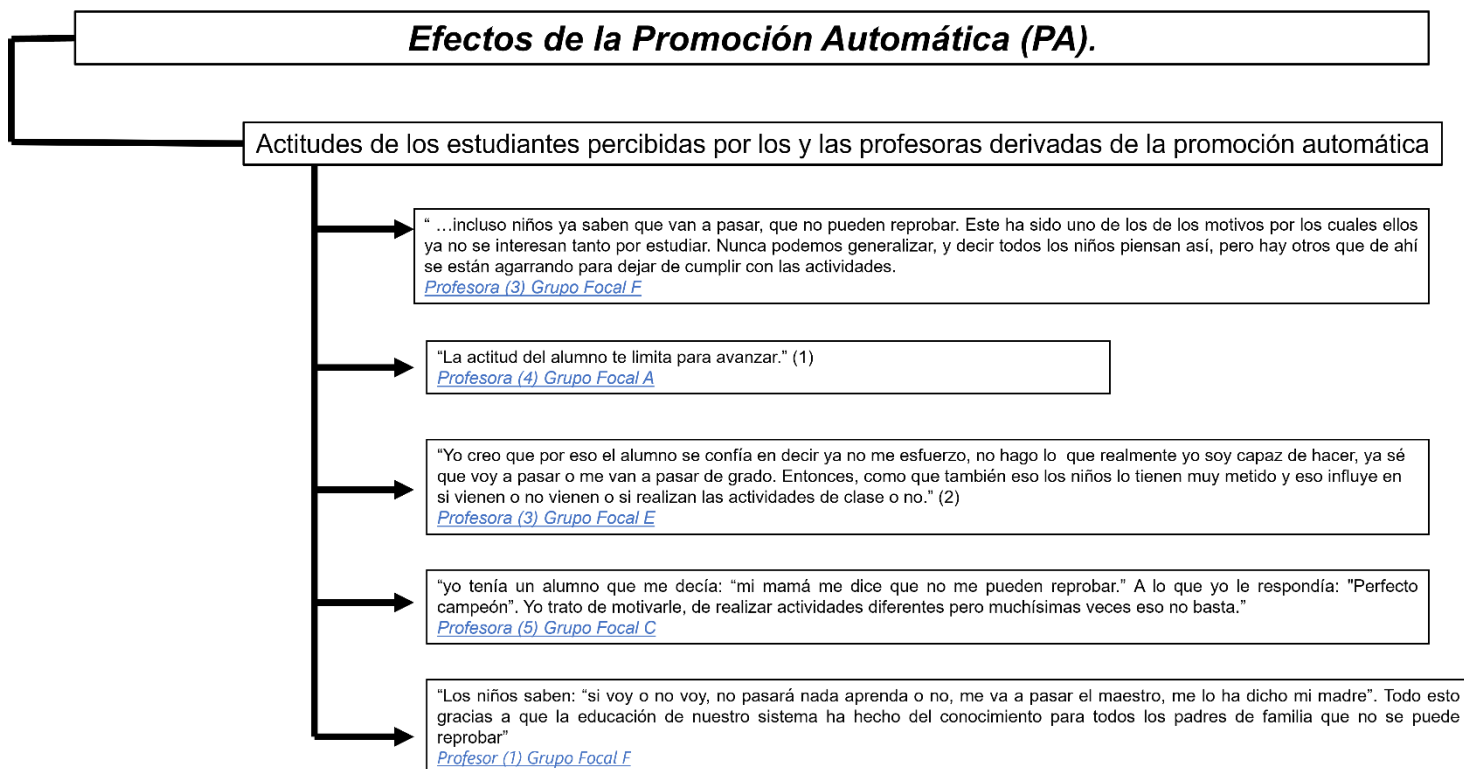
Derivado de las dificultades que las y los profesores perciben por el ausentismo prolongado, se encuentra una compleja situación de tener que retroceder en el contenido para atender las necesidades de un estudiante que no asistió a clase y, requiere de explicaciones sobre temas previamente abordados. Este escenario retrasa tanto al docente como al resto de los y las estudiantes que sí estuvieron presentes, ya que obstaculiza el flujo continuo del currículo.

En ese orden de ideas, la ausencia constante de los y las estudiantes, la sobrecarga de responsabilidades sobre su figura, el escaso apoyo del Estado, las autoridades escolares y los padres y madres de familia son factores que, en concordancia con los testimonios docentes, pudieron haber contribuido a que el conjunto de profesores tuviera dificultades para cumplir con sus funciones pedagógicas en el aula delineadas en los planes y programas (2011) (2017).

Por otra parte, las “actitudes de las estudiantes percibidas por los y las profesoras derivadas de la promoción automática” describen un decreciente interés por el cumplimiento de las actividades escolares. Esto pudiera considerarse entre los factores previamente mencionados, como parte de las complicaciones que los docentes percibieron para ejercer su función, la **Figura 34** proporciona un apoyo visual a esta interpretación.

Figura 34

Actitudes Declaradas por los Profesores Investigados sobre los y las Estudiantes.



(1) Porque a falta de interés del alumno hace que los profesores tengan dificultades para ir cumpliendo con el avance de contenidos.

(2) Esto se puede entender como que al infante no le importa aprender realmente, solo parece importarle si pasa o no pasa de grado.

(3) Esta expresión por parte de la profesora refleja cierta frustración y resignación ante la percepción de que sus esfuerzos a veces no son suficientes.

Los testimonios ilustrados en la **Figura 34**, sugieren que, según las percepciones de las y los sujetos investigados la implementación de la promoción automática en las aulas de nivel primaria en México ha generado, en ciertos casos, apatía hacia sus estudios, desinterés y desmotivación con respecto a la figura de la escuela. Estas actitudes percibidas por el conjunto docente fueron señaladas como obstáculos, para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En consonancia con los hallazgos previamente mencionados, es relevante destacar que los resultados de este estudio coinciden con los identificados por Alcocer y Aguilar (2022) en su

artículo "Actitudes de alumnos de primaria ante la promoción automática desde la experiencia docente", el cual se llevó a cabo con 9 docentes de un mismo centro educativo en Mérida. Estas similitudes abren nuevas líneas de investigación relacionadas con las actitudes de los estudiantes que los y las docentes declararon, como limitantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Otra de las vetas de investigación futuras, sería analizar con más detalle las actitudes de los padres y madres de familia, así como las conductas áulicas derivadas de la implementación de la promoción automática, con respecto a lo que los y las estudiantes esperan, tanto de la figura del docente como de las escuelas. De acuerdo con, las percepciones de las y los maestros son los propios alumnos quienes, cuando se les cuestiona acerca de por qué no cumplen, asisten o realizan las actividades, aseguran que esto se debe a que no pueden ser reprobados, en ocasiones con un tono de reto hacia la figura del docente, rematando con que esa información fue proporcionada por sus propios padres y madres.

En ese sentido, debido a las actitudes percibidas en los y las estudiantes por el conjunto de profesores investigado, el dilema en cuestión, de promover o retener de grado al alumnado ya no tiene que ver únicamente con sí se lograron de manera parcial o total de los aprendizajes esperados del plan y programas de estudio en activo. Sino que, se relaciona directamente con mecanismos conductuales que le proporciona al conjunto docente, de cierta forma el control del grupo al tener la facultad de decidir si se aprueba o no a un estudiante.

La necesidad del respaldo de estos mecanismos conductuales pone de manifiesto que el colectivo de profesores afronta barreras actitudinales en sus estudiantes. Ya que, a pesar de sus supuestos esfuerzos para asegurar el logro de los aprendizajes fundamentales, por medio de estrategias y recursos pedagógicos diversos. Según sus testimonios, estas acciones -desde su percepción- no resultan suficientes para contrarrestar la influencia de la promoción automática

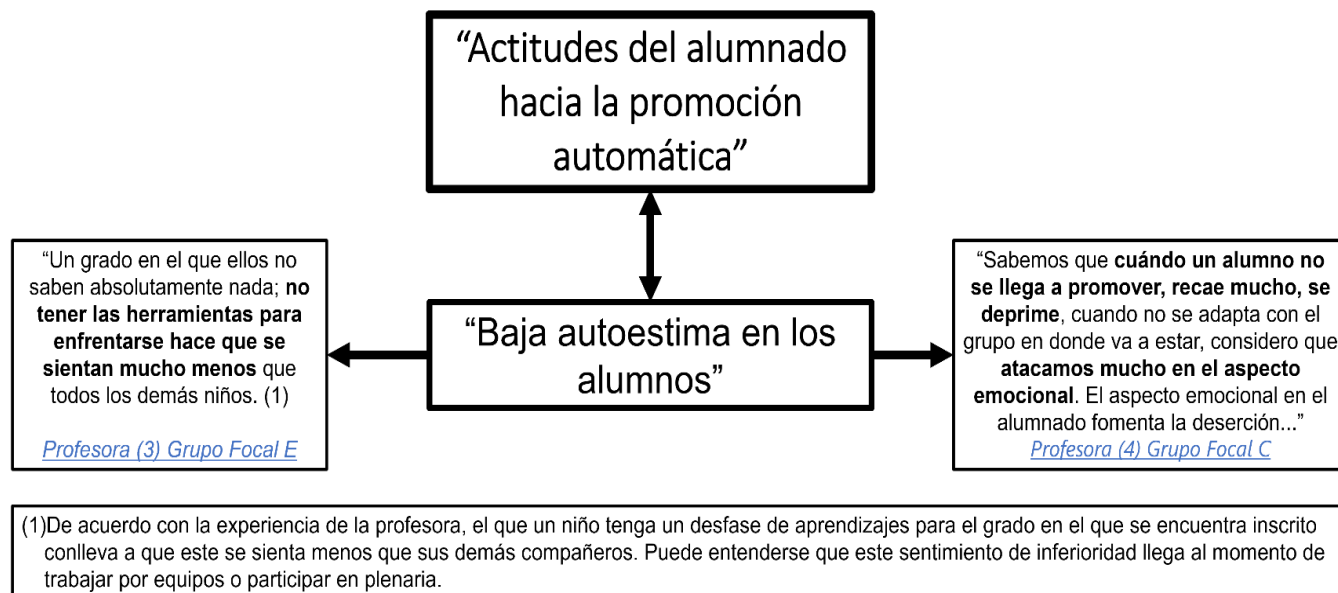
en las actitudes de los y las alumnas, generando así, posturas mentales poco favorables para el aprendizaje.

Este hallazgo subraya la complejidad inherente al quehacer docente en el marco de la promoción automática y el papel determinante de los padres y madres de familia en la formación de la disposición mental hacia el aprendizaje de sus hijos en la escuela. En este contexto, es esencial que el Estado mexicano establezca en su marco normativo mecanismos de seguimiento y control más efectivos, así como medidas coercitivas para aquellos progenitores que no cumplen con la responsabilidad de asegurar la asistencia regular y fomentar actitudes positivas hacia la educación. Estas medidas deben estar respaldadas por un enfoque integral que provea apoyo y recursos a las familias, considerando las particularidades individuales que puedan influir en el cumplimiento de este deber, en consonancia con el deber irrevocable del Estado mexicano de garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes del país.

Por otra parte, la **Figura 35** ilustra algunos de los testimonios de los docentes en torno a las condiciones actitudinales de los estudiantes, donde señalaron que la “baja autoestima en los alumnos” se genera al promover las y los estudiantes sin los conocimientos necesarios para el siguiente grado escolar, exponiéndolos a una situación emocional abrumadora. Por otra parte, otros docentes afirmaron que la “baja autoestima en los alumnos” surge de las situaciones de depresión a los que los y las estudiantes son expuestos por reprobar. En esencia, señalaron que estas dos situaciones están estrechamente relacionadas y podrían considerarse como "dos caras de la misma moneda".

Figura 35

La “Baja Autoestima en los Alumnos” Asociada a las Condiciones Generadas por la “Promoción Automática” y la “Repitencia de grado”.



De acuerdo con, García-Pérez, et al., (2011) citado por Alcocer y Aguilar (2021) “la repetición no baja la autoestima a los alumnos, por el contrario, los hace convertir su inmadurez hacia la preocupación por las actividades escolares, adquiriendo una mejor conciencia hacia sus aprendizajes” (p.7) Sin embargo, el punto clave de análisis no debería ser si reprobar o promover a las y los estudiantes causa baja autoestima en ellos, sino entender por qué sucede esto.

Según Pinzón (2018), ni la promoción automática ni la retención de grado atienden por completo las deficiencias del sistema educativo. La baja autoestima, según se ilustra en la **Figura 35**, parece originarse en situaciones donde es evidente la desventaja académica del estudiante debido a la falta de conocimientos fundamentales.

Por lo mencionado con anterioridad, es esencial que el Estado provea de espacios, recursos físicos y, humanos adicionales a los correspondientes durante las jornadas regulares en los centros de trabajo, con la finalidad de proporcionar los medios necesarios para implementar un plan de intervención temprana que aborde desde el diagnóstico hasta la nivelación de las BAP alusivas a la adquisición de los aprendizajes. Tal como, lo sugirió la

UNESCO (2012), ya sea a través de la promoción o la retención, para nivelar los aprendizajes y evitar daños emocionales en los estudiantes.

México, en particular, desarrolló el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) que ha operado desde el año 2013, con el propósito de almacenar datos correspondientes al diagnóstico de las posibles dificultades de los y las estudiantes de educación básica en tres categorías: lectura, producción de textos y cálculo matemático. En términos de procesos administrativos, el SisAT corresponde a un apartado en la plataforma de “Control Escolar” que, es donde se dan de alta las calificaciones de los y las estudiantes a nivel nacional.

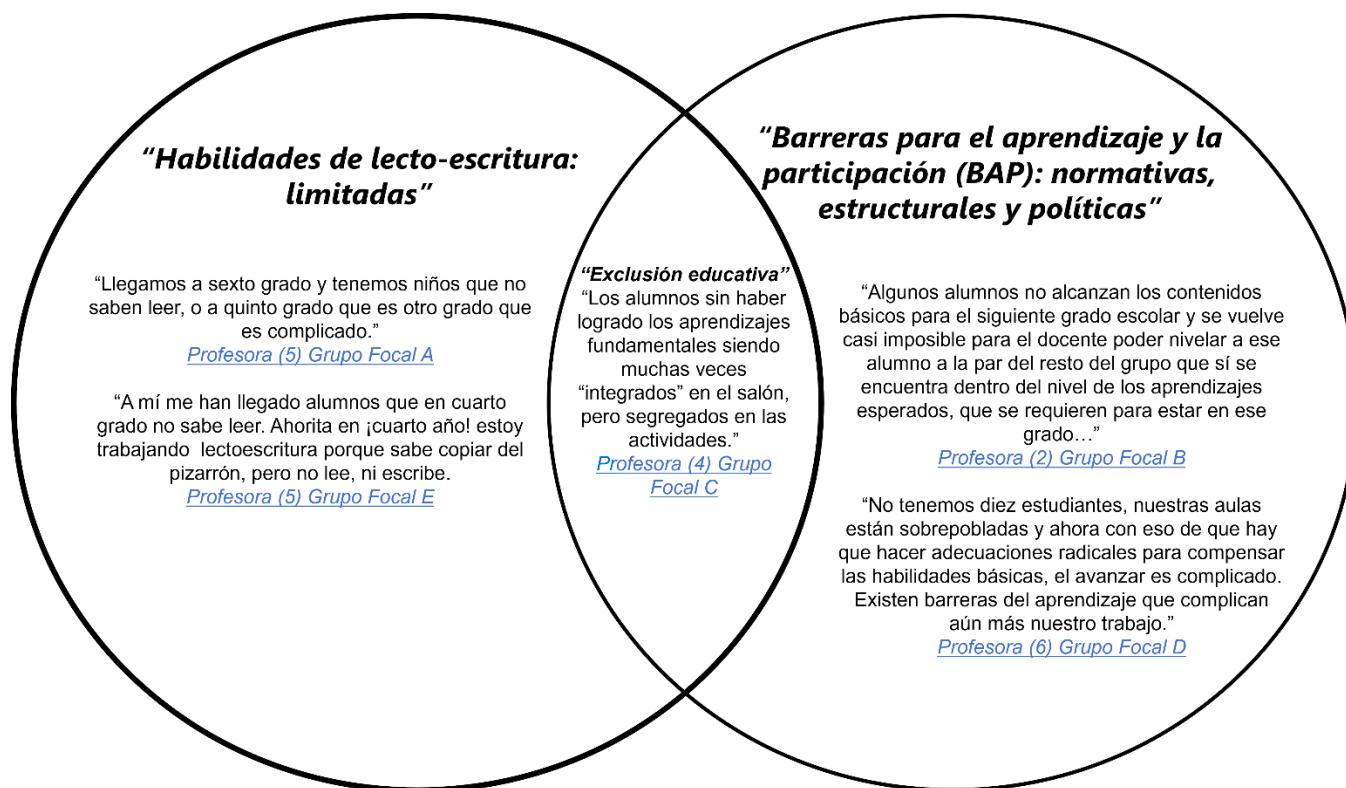
En dicha plataforma nacional, el SisAT contiene orientaciones didácticas esclarecidas en las denominadas “Herramientas para la exploración”. Sin embargo, dichas herramientas no están unificadas para todas las entidades federativas, del mismo modo que los materiales, la prueba SisAT dependerá de las orientaciones e indicaciones que la supervisión de cada zona escolar proporcione al personal directivo. Conviene mencionar que, el apartado del SisAT en control escolar, no se encuentra activo para su consulta durante todo el ciclo escolar, sino que, es habilitado en ciertos momentos para la captura de su información.

En ese sentido, tanto la iniciativa del Sistema de Alerta Temprana en México como la política de promoción automática evidencian un problema fundamental al ser aplicadas desde un enfoque administrativo que descuida la atención a las necesidades individuales del conjunto de estudiantes y la adaptabilidad de las estrategias pedagógicas, las cuales no deben recaer únicamente en el gremio docente. Para que estas iniciativas sean exitosas y se complementen de manera eficaz, se requiere una reestructuración que contemple un enfoque pedagógico integral, en el cual el Estado asuma la responsabilidad de regular diversas variables socio-pedagógicas, como el ausentismo, la falta de compromiso y el apoyo por parte de las madres y padres familia, así como la formación continua del profesorado acorde a los desafíos de los entornos educativos contemporáneos, entre otros aspectos relevantes.

En el diálogo con los 36 docentes de los seis grupos focales de ambos estados, los profesores testimoniaron una preocupante tendencia: la disminución progresiva de las habilidades de lectoescritura entre los estudiantes. Como se observa en la **Figura 36** cada vez se visibilizan más casos de las niñas y niños a punto de egresar de la primaria que enfrentan dificultades significativas en este ámbito, llegando incluso a no contar con las competencias básicas para leer y escribir de manera funcional. Este fenómeno se erige como una clara *Barrera para el Aprendizaje y la Participación*.

Figura 36

“Habilidades de Lecto-escritura Limitadas” y su Vinculación a las “Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP)” Derivadas en la “Exclusión Educativa”



La promoción automática, lejos de solventar la problemática de la inclusión, parece agudizar el problema de exclusión al mantener a las y los estudiantes en el mismo espacio físico

sin permitirles participar en las mismas actividades. Aunque mantiene a este alumnado dentro del sistema educativo, los coloca en una especie de segregación implícita al no poder garantizar un desarrollo académico adecuado para todos y todas. Esta situación no solo limita su progreso educativo, sino que también impacta negativamente en su autoestima y sentido de pertenencia en el entorno escolar.

Profundizando en los testimonios del conjunto de profesores, con respecto a por qué se da la integración del alumno de manera física en el aula, pero se les segrega en las actividades. El profesorado dialogaba que es una situación que “se les sale de las manos” y, exigen que el Estado los capacite verdaderamente para afrontar el reto que implica diseñar situaciones de aprendizaje que integren diferentes niveles en cuanto al dominio de los estándares curriculares, con un plan y programa de estudios que tenga la flexibilidad curricular para poder subsanar las deficiencias en la gradualidad de los aprendizajes no asimilados por sus grupos heterogéneos de primaria.

El gremio investigado reconoce las carencias profesionales que están teniendo para enseñar en modalidad multinivel y, atender la diversidad de los y las estudiantes, de acuerdo con lo estipulado en el plan y programa de estudios vigente, lo cual plantea un nuevo escenario por investigar sobre cómo los centros de formación de formadores de educación primaria preparan a sus estudiantes para diseño de modelos de enseñanza adaptativos, inclusivos con la capacidad de enfrentar los retos de profesionales que hoy de cierta manera no está superando el gremio docente estudiado.

5.4. Reflexiones generadas a partir de la interpretación de los datos.

La aplicación de la hermenéutica analógica en la presente investigación ha permitido una comprensión profunda y contextualizada de la política de "Promoción Automática" dentro del SEN. Esta aproximación interpretativa ha posibilitado la identificación de relaciones y significados

subyacentes en el quehacer educativo ejecutado en el nivel primaria, donde se destacaron los siguientes puntos:

La dinámica entre docentes, estudiantes, padres y madres de familia en el contexto de la promoción automática revela una trama compleja de percepciones y expectativas. La divergencia de actitudes y perspectivas plantea la posibilidad de que esta política educativa tenga implicaciones más allá del nivel primaria, llegando a impactar en el desarrollo educativo de otros niveles. Tal como, dilucido Schwerdt, et al., (2017) citado por Alcocer y Aguilar (2022), “las consecuencias negativas de una promoción de grado, pueden tardar en manifestarse unos años después y a pesar de esto, el rendimiento académico de los alumnos se mantendrá bajo sin poder recuperarse con el paso del tiempo.” (p.7)

La política de acreditación automática parece no abonar al derecho a una “educación de excelencia” que la carta magna mexicana estipula como garantía para todos los niños, niñas y adolescentes. En lugar de ello, se sugiere que está política podría estar exacerbando la situación al mantener a estudiantes en el sistema educativo sin dotarles de las herramientas necesarias para un desarrollo académico sólido.

Aunado a ello, la política de "Acreditación Automática" parece estar generando una forma de segregación implícita al mantener a estudiantes en el SEN, sin proporcionarles las herramientas necesarias para un desarrollo académico adecuado. Esto plantea cuestionamientos críticos sobre la excelencia, calidad, equidad e inclusión educativas que el Estado establece en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como principios y valores para ofrecer mediante su servicio educativo.

El conjunto de profesores expresa una legítima preocupación sobre la ausencia de estrategias y acompañamiento por parte del Estado mexicano para la nivelación de estudiantes promovidos. Este aspecto subraya la necesidad apremiante de políticas complementarias que

garanticen un desarrollo académico adecuado para todo el estudiantado, independientemente de su situación:

Nos preocupa que no haya planes claros para ayudar a los estudiantes que son promovidos automáticamente. Como maestros, nos sentimos frustrados porque no tenemos el tiempo suficiente en la jornada, ni los materiales necesarios, para nivelar a todos los estudiantes. Además, las supuestas políticas de regularización son inconsistentes e inexistentes, ya que en la realidad solo colocan a todos en un salón con sobrepoblación de estudiantes, dejando al maestro sin el respaldo necesario para resolverlo todo. **(Profesora (5) Grupo Focal A)**

Estamos al frente de la clase sin los medios necesarios: falta de tiempo, falta de materiales y las políticas nos hundén más, agravan la situación de rezago, colocando a todos en un salón abarrotado porque lo que importa es la matrícula y que todos egresen. No tenemos el respaldo necesario para enfrentar estos desafíos y, si fallamos es porque somos incompetentes. Cuando es obligación del Estado así lo dice la Ley General de educación. **(Profesora (2) Grupo Focal E)**

Por último, el testimonio de la **Profesora (5) Grupo Focal (C)** expresa un llamado a las autoridades educativas, para realizar ajustes a los Acuerdos, Lineamientos y, políticas en general, ya que, de acuerdo con la docente: “la situación actual deja claro que necesitamos más que solo promoción automática, pues nos enfrentamos a obstáculos importantes al tratar de ayudar a estos chiquillos, y nos dejan sin el respaldo necesario para poder resolverlo en el aula.”

Por otra parte, la "Crítica al Estado" emerge como una voz recurrente en las discusiones de docentes con una trayectoria prolongada. Esto apunta hacia la necesidad de un análisis más detenido de las políticas educativas y su implementación desde una perspectiva más crítica y reflexiva que considere la experiencia y, voz de aquellas personas del gremio magisterial que por

años experimentando los proyecto políticos educativos, planteados por la Secretaría de Educación Pública y sus pares de las entidades federativas.

Conclusiones.

La investigación sobre la política de promoción automática en México ha revelado una notoria discrepancia entre lo establecido en el marco normativo mexicano, vigente durante la década 2012-2023 y, la realidad percibida por el conjunto docente de dos estados diferentes del país. Al examinar las sugerencias internacionales y las declaraciones del profesorado involucrado en la implementación de esta política, se confirma que el Estado mexicano optó por esta estrategia con la intención de mejorar las estadísticas de acceso y egreso en la educación primaria. Como resultado, se concluye que la acreditación automática en México fue implementada como medida para reducir costos educativos, en detrimento de la inclusión, equidad y calidad de su servicio.

Esta política, orientada hacia el acceso irrestricto al siguiente grado escolar, fue implementada en México con un enfoque operacional-administrativo, como señalaron Iguíñez et al. (2017) y Vallejo (2018) en sus estudios sobre la implementación de políticas similares en contextos latinoamericanos. Es importante puntualizar que una de las áreas de oportunidad de esta política en México es su enfoque administrativo, el cual únicamente garantiza la integración física del estudiantado en el aula, sin asegurar oportunidades equitativas de aprendizaje ni el desarrollo integral para todos ellos. Este enfoque contradice los principios establecidos en la Ley General de Educación (2019), que considera a “los educandos son los sujetos más valiosos de la educación con pleno derecho a desarrollar todas sus potencialidades de forma activa, transformadora y autónoma” (p.26).

Además, esta política se aleja del principio de adaptabilidad establecido por Tomasevski (2004), el cual hace referencia a la capacidad del sistema educativo para ajustarse y responder efectivamente a las necesidades individuales de los estudiantes, así como a los cambios en el entorno educativo y social. La promoción automática en México no garantiza un sistema educativo que se ajuste a las particularidades y diversidad de los estudiantes, dando lugar a Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) al no abordar de manera adecuada las

diferencias individuales. Según Erazo (2020), el enfoque administrativo de la acreditación automática mexicana contradice la noción de equidad, ya que no trasciende la mera garantía de acceso y permanencia en el sistema educativo.

La implementación de la promoción automática en México, según los testimonios, implica una desvinculación del Estado respecto a la responsabilidad directa de asegurar tanto el aprendizaje como el desarrollo integral, lo cual contradice explícitamente lo establecido en la Ley General de Educación (2012) (2019). Esta situación también genera discordancia con las aportaciones teóricas sobre calidad educativa de Pérez-García y López Carmona (2012) y Rueda-Parra y Rueda-Parra (2017). Estos expertos explican que la calidad, debe ser entendida como la capacidad de los sistemas educativos para garantizar, a través de sus procesos educativos, que el conjunto de estudiantes acceda a una educación cuya cualidad irrevocable sea fomentar el desarrollo de todas sus potencialidades. En este sentido, la promoción automática en México no contribuye a este propósito y contradice los principios declarados en los criterios de la educación establecidos en el marco normativo.

La carencia de un plan de acompañamiento y medidas extracurriculares para regularizar a los y las estudiantes impacta directamente en la capacidad del sistema educativo para ofertar una educación de calidad bajo los principios de la equidad e inclusión. En el contexto de la promoción automática en México, donde las y los alumnos avanzan sin restricciones, la falta de este plan de intervención extracurricular se torna en un desacierto, debido a la marcada diversidad de niveles de aprendizaje y, el desfase curricular que está emergiendo, consecuencia de las carencias previamente señaladas.

La desvinculación de la promoción automática con el rendimiento académico no solo ha debilitado la motivación intrínseca de los estudiantes, generando una menor participación y compromiso en el proceso educativo, sino que también ha repercutido en las actitudes y comportamientos de los padres y madres de familia en México. La eliminación de la posibilidad

de repetir un grado ha ocasionado –según la percepción del gremio investigado— actitudes entre los niños y niñas que fomentan la cultura del menor esfuerzo y, generan una disminución en la motivación intrínseca de los y las estudiantes para aprender. Además, según los testimonios del conjunto docente, los padres y madres han mostrado una tendencia a desvincularse de la responsabilidad activa en la educación de sus hijos e hijas al enterarse de que la promoción es automática

Esta serie de actitudes por parte de los padres y madres de familia se reflejan, según las percepciones del profesorado, en un aumento del ausentismo escolar. Contribuyendo así, según el gremio investigado a la exacerbación de uno de los efectos más perjudiciales de la promoción automática. La normalización de la idea de que no es necesario esforzarse académicamente ha creado un círculo vicioso que afecta negativamente tanto el desempeño estudiantil como la función educativa en su conjunto.

Estos aspectos, tanto en el ámbito estudiantil como en la relación entre tutores e infantes, subrayan la necesidad urgente de replantear los puntos débiles de la acreditación automática mexicana para restablecer la conexión entre la promoción, el rendimiento académico, la calidad, inclusión y equidad educativas. Para abordar esta situación, sería beneficioso que el Estado implementará medidas correctivas, tomando como referencia las prácticas adoptadas por países anglosajones, con el objetivo de garantizar la asistencia regular a las escuelas, de este modo se coadyuvará a evitar poner en riesgo el derecho a la educación de sus hijos e hijas.

A pesar de que el conjunto docente, en sus testimonios, sostienen que perciben la promoción automática como una política inclusiva, es importante señalar que, mayoritariamente se interpreta el concepto de inclusión desde la connotación política delineada por Slee (2018), la cual aborda un paradigma de integración. De acuerdo con el análisis que compete a la presente tesis, la promoción automática implementada por México no se alinea plenamente con los principios de la inclusión educativa, ya que no establece las condiciones necesarias para el

ejercicio completo del derecho a la educación. La carencia de estrategias equitativas obstaculiza el desarrollo máximo de los y las estudiantes, evidenciando deficiencias en el ámbito inclusivo y equitativo. Por consiguiente, se puede concluir que la política en cuestión –según el gremio investigado– no es inclusiva, sino más bien integrativa.

La percepción de las y los profesores adscritos al Sistema de Primarias Federales (SPF) durante el periodo activo de la promoción automática refleja un sentimiento de aislamiento y desvalorización por parte del Estado. Estos educadores se ven como actores solitarios, poco respaldados y, en cierta medida, despojados de su papel activo en el proceso educativo. Se enfrentan a una serie de desafíos, incluyendo la falta de apoyo por parte de los padres y madres de familia, así como la manifestación de actitudes desafiantes por parte de los y las estudiantes, quienes, al conocer la inexistencia de la posibilidad de reprobar, desafían la autoridad docente.

La investigación subraya que la promoción automática no logra mejorar la autoestima de los estudiantes. Por el contrario, según lo señalado por los 36 docentes participantes, la acreditación automática genera situaciones de desventaja académica. Estas situaciones llevan a una baja autoestima en el alumnado, ya que, de acuerdo con el profesorado, son segregados por sus pares durante el trabajo colaborativo debido a las deficiencias de aprendizaje que los colocan en desventaja. Estas percepciones contradicen la idea de que la promoción automática podría ser una medida para evitar la baja autoestima, evidenciando que, en lugar de impulsar el aprendizaje, ha generado efectos negativos en las habilidades fundamentales de los estudiantes.

Conviene agregar que, al explorar cuáles son las percepciones de las y los profesores sobre su función docente en torno a la política e implementación de la promoción automática en educación primaria. Se pudo comprender que las percepciones del profesorado no acontecen desde cero, sino que, tal como argumentó Peter (2018), parten de un a priori perceptivo denominado como perspectiva. Es decir, las percepciones expresadas en los testimonios docentes analizados previamente no surgieron de la nada, sino que están influenciadas por sus

experiencias, conocimientos previos, y el contexto socioeducativo de los centros de trabajo a los que se encuentra adscrita su plaza federal.

Aunque el análisis de los datos de esta investigación es bastante extenso, una de las limitaciones que enfrentó esta tesis fue el tiempo. A pesar de que el trabajo de campo se realizó en dos entidades federativas diferentes, involucrando a un total de 36 docentes, el período disponible fue restrictivo. Con más tiempo para el trabajo de campo, el número de profesores participantes en esta investigación podría haber sido aún mayor, dada la disposición del gremio del SPF a participar en este estudio.

El análisis realizado en esta investigación sobre la implementación de la promoción automática en México y sus repercusiones en el ámbito educativo ha detonado en preguntas de interés para investigaciones futuras, cómo, por ejemplo: ¿En qué medida la promoción automática impacta en la autoestima de las y los alumnos? ¿Cómo se relaciona la acreditación automática con el proceso de adquisición de lectoescritura? ¿Cómo influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje la percepción de los padres y madres de familia en el marco de la promoción automática?

Referencias bibliográficas

- Abadía, M. A. (2020). *La equidad educativa como un imperativo ético y político: reflexiones desde América Latina*. Revista de Investigación Académica, 51, 1-12.
- Acevedo, C. A. (2019). *La percepción: una función sensorial y cognitiva compleja*. Revista Colombiana de Psicología, 28(1), 17-30.
- Adúriz-Bravo, A. (2015). *Educación y equidad en América Latina y el Caribe: Retos y oportunidades*. Revista de la Educación Superior, 44(173), 127-144.
- Aguilar, L. F. (2009). *Marco para el análisis de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- Aguilar Riveroll, Á. M., Pérez Cime, H. M., & Heredia Soberanis, N. G. (2017). *Propuesta de mejora docente de los lineamientos de acreditación y promoción de los alumnos de primaria*. Política y gestión de la educación y su evaluación, la ciencia y la tecnología. San Luis Potosí: Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1249.pdf>
- Alaniz Hernández, C. (2014). *Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes*. Espiral (Guadalajara), 21(59), 29-67. Recuperado en 25 de enero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-05652014000100002&lng=es&tlng=es.
- Alcocer Escalante, L. M., y Aguilar Riveroll, M. A. (2021). *Acercamiento al panorama internacional de la promoción automática y retención escolar en el nivel básico educativo*. Una revisión sistemática. Innovaciones educativas, 23(35), 175-192.
- Alcocer Escalante, L. M., y Aguilar Riveroll, M. A. (2022). *Actitudes de alumnos de primaria ante la promoción automática desde la experiencia docente*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(1), 1504-1521.

- Al Mufti, I. (1998). *La Excelencia en la educación: hay que invertir en el talento*. En *La Educación: encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp. 193-197).
- Alghazo, E. M. (2018). *Inclusion of students with disabilities in general education classrooms: Perceptions and practices of teachers in Saudi Arabia*. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1133-1151.
- Antón, M. G. (2018). *La reforma educativa. Fracturas estructurales*. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 303-321. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100303
- Arellano García, P. E. (2019). *La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y la escritura*. *Pedagogía y Saberes*, 51. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-10236>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). *Deconstruyendo la noción de inclusión: Un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación*. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1–26. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.8>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2010). *Cómo el mundo mide el éxito educativo y por qué importa*. McKinsey & Company.
- Barba-Martín, F. (2017). *Estudio de la reprobación escolar en una universidad pública de México*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(74), 143–165.
- Berliner, D. C., & Calfee, R. (1996). *Handbook of educational Psychology*. Prentice Hall International.
- Bernal-Morales, B. (2018). *Calidad educativa en el contexto de la educación superior*. *Revista de Investigación Académica*.
- Beuchot, M. (2005). *Hermenéutica analógica y política*. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26(93), 3.

- Blanco, M. R., (2006). *La inclusión en educación: una cuestión de justicia y de igualdad*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (29), 19-27.
- Blanco, M. R. (2008a). *Haciendo efectivo el derecho a una educación de calidad sin exclusiones*. Revista colombiana de educación, 54, 14-35. ISSN: 0120-3916, ISSN-e: 2323-0134.
- Blanco, M. R. (2008b). *Construyendo las bases de inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia*. Revista de educación, 347, 33-54. ISSN: 0034-8082.
- Blanco, R., y Duk, C. (2011). *Educación Inclusiva en América Latina y el Caribe*. Aula, (17), 37-55.
- Bodewig, C. (2018). *El docente en la Reforma Educativa: Construcción de una representación social*. Revista Estudiantil Latinoamericana de Ciencias Sociales, 13(02), 1–18.
<https://doi.org/10.18504/rl0213-004-2018>
- Bolívar, A. (2020). *Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos*. Interpretatio. Revista de Hermenéutica, 5(1), 17–34. <https://doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.1.0003>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2018). *Guía para la evaluación y mejora de la inclusión escolar*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://www.oei.es/historico/inclusioneducativa/Guiaparalaevaluacionymejoradelainclusionescolar.pdf>
- Bourdieu, Pierre. (1999). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (2a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Cáceres Mesa, M. L., Gómez Meléndez, L. E., & Zúñiga Rodríguez, M. (2018). *El papel del docente en la evaluación del aprendizaje*. Conrado, 14(63), 196–207.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000300196
- Calderón de los Ríos, D. (2001). *Liderazgo en la función docente*. Assaig de teatre: revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral, 135-141.

- Carvajal Tapia, A. E., & Carvajal Rodríguez, E. (2019). *La importancia del rol docente en la enseñanza e investigación*. Revista de investigación Psicológica, 21, 107–114. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322019000100008
- Castilla, C. A. A. (2006). *Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas*. Horizontes pedagógicos, 8(1), 1.
- Cervantes Holguín, E. (2016). *¿De qué hablamos cuando hablamos de trabajo docente?* Atenas, 4(36). Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- Chehaybar y Kuri, E. (2007). *Reflexiones sobre el papel del docente en la calidad educativa*. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, 50, 100–106. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/639>
- Chohan, B. I. & Qadir, S. A. (2011). Automatic promotion policy at primary level and MDG-2. Journal of Research and Reflections in Education, 5(1), 1–20. Recuperate de <https://cutt.ly/0iX4EWR>
- Condori Ojeda, P. (2021). *Rol del docente como mediador de la formación de lectores en la educación básica*. Revista ConCiencia EPG, 6(1), 1–23. <https://doi.org/10.32654/concienciaepg.6-1.1>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Artículo tercero. <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Constitucion/articulos/3.pdf>
- Cruz Hernández, E., & Barajas Cruz, L. (2011). *Política de acreditación automática en la educación básica en México*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(51), 1315–1338.
- Crahay, Marcel (ed.) (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* 3e éd. Brussels: De Boeck
- Díaz-Aguado, M. J. (1997). *Familia, educación y desarrollo humano*. Siglo XXI de España Editores.
- Díaz Barriga, Á., y Inclán Espinosa, C. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana de educación.

- Díaz Barriga, F. y Rigo, M. A. (2003) *“Realidades y paradigmas de la función docente: implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior”*, Revista de la Educación Superior, Vol. XXXII, No. 127, julio-septiembre, pp. 53-61.
- Díaz-Barriga, F. (2017). *Reseña del libro La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria, coordinado por Ángel Díaz Barriga*. Revista iberoamericana de educación superior, 8(21), 219-225.
- Díaz-Morones, A., & Arriaga Lemus, M. L. (2014). *Acreditación automática y calidad educativa: el caso de la educación básica en México*. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 7(2), 91-109.
- Díaz-Orueta, U., Sánchez-Sánchez, N., & Fernández-Iglesias, M. J. (2019). *Influencia de la motivación, el rendimiento académico y la inteligencia emocional en el bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios*. Revista de Investigación Académica, 41, 169–181.
- Duarte Cristancho, J. (2007). *Formación Permanente de Docentes en Servicio, Alternativa para la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Escrita en la Educación Básica Integral*. (Tesis doctoral). Universitat Rovira i Virgili. ISBN : 978-84-691-1556-5 / DL : T.2295-2007.
- Dussel, I., & Bosoer, F. (2011). *Equidad educativa en América Latina: Hacia una nueva agenda de investigación y acción*. CEPAL.
- Dyson, L. L. (2019). *Towards a radical pedagogy of inclusion: Insights from disability studies and D/deaf studies*. Educational Philosophy and Theory, 51(10), 1049-1059.
- Eisner, E. (2003). *Educational connoisseurship and educational criticism: An arts-based approach to educational evaluation*. En International Handbook of Educational Evaluation (pp. 153–166). Springer Netherlands.

- Espinoza-Damián, G., Calderón-Botero, L. C., & Jara-Cáceres, M. E. (2019). *Calidad educativa: concepto y enfoques teóricos*. Revista de Investigación Académica.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). *Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala*. Transformación, 16(2), 292-310.
- Esteban, G. F. (2005). *Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje*. Educar, 61-70.
- Estrada, L. (2020). *La promoción automática y la mejora escolar. Una revisión bibliográfica de la promoción automática en América Latina y el Caribe*. USAID Cooperative Agreement No. AID-OAA-A-14-00058
- Erazo, L. (2020). *La equidad educativa en tiempos de pandemia: una reflexión desde América Latina*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 4(7), 1-17.
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente: Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós México Buenos Aires Barcelona.
- Fierro, S., y Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valorar. UG.
- Figueroa Céspedes, I. (2019). *El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador*. Paideia. Revista de Educación, 64, 143–165.
<https://doi.org/10.29393/pa64-6pifc10006>
- Figueroa Rubalcava, A. E., Gilio Medina, M. del C., & Gutiérrez Marfileño, V. E. (2008). *La función docente en la universidad*. Revista electrónica de investigación educativa, 10(SPE), 1–14.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1607-40412008000300008
- Flores-Crespo, P. (2011). *Análisis de política educativa. Un nuevo impulso*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 16(50), 687-698.

- Florian, L. (2014). *Inclusive pedagogy in action: Challenges and opportunities*. Routledge.
- Florian, L. (2015). *Inclusive pedagogy: Making sense of everyday practice*. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 311-326.
- Frega, A. L. (2017). *El papel del docente en la implementación de políticas educativas*. *Perspectivas de Políticas Públicas*, 10, 85-102.
- Fullan, M. (2001). *The meaning of educational change*. En *The New Meaning of Educational Change* (pp. 28–41). Routledge.
- García-Gómez, R., y Ortiz-Ospina, Y. (2017). *Educación inclusiva: Perspectivas y retos*. *Revista de Investigación Académica*, 34, 53–63.
- García Fanjul, J. (2017). *La inclusión educativa: concepto, principios y estrategias*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11(2), 33-45.
<https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol11-num2/art2.pdf>
- García-Yepes, K. (2019). *Papel del docente y de la escuela en el fortalecimiento de los Proyectos de Vida Alternativos (PVA)*. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79).
<https://doi.org/10.17227/rce.num79-7453>
- Giménez, G. (2006). *Para una teoría del actor en las ciencias sociales: Problemática de la relación entre estructura y "agency"*. *Cultura y representaciones sociales*, 1(1), 145-147.
- Gobierno de México. (2017). *Estrategia Nacional de Inclusión (ENI)- Documento rector*.
<https://www.gob.mx/bienestar/acciones-y-programas/estrategia-nacional-de-inclusion-108746>
- Gómez-Campos, R., y Delgado-Flores, A. (2020). *Bajo rendimiento académico y reprobación escolar en estudiantes de educación media superior en México*. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 13(2), 15–26.

- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., y Londoño-Vásquez, D. A. (2019). *El papel del docente para el logro de un aprendizaje significativo apoyado en las TIC*. Encuentros, 17(2), 118-131.
- Gómez-Villamandos, R. J. (2018). *La calidad educativa: un análisis conceptual*. Revista de Investigación Académica.
- González De La Rocha, M. (2005). *México: Oportunidades y capital social*.
- González-Pérez, C. (2018). *Calidad educativa: un análisis crítico*. Revista Iberoamericana de Educación, 76(1), 1–12.
- Grediaga-Kuri, R. (2011). *Relevancia y complejidades del análisis de políticas públicas en educación*. Revista de Investigación Mexicana, 16(50), 679-686.
- Gvirtz, S. (2011). *Educación y conocimiento: Nuevas propuestas para la educación del siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014) *OCDE Reviews of Evaluation and Assessment in Education: México 2012*.
- Izarra-Vielma, D. A. (2019). *La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión*. Revista Educación, 43(1), 1-20. Universidad de Costa Rica. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Jiménez, E. P. (2008). *El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social*. Foro de educación, 6(10), 325–345. <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/163>
- Jiménez, J. M., & Castro, A. (2012). *Equidad y calidad en la educación superior latinoamericana*. Revista de Educación Superior, 41(2), 39-59.
- Jiménez-Méndez, R., & Muñoz-Rivas, J. (2018). *Análisis de la aprobación escolar y su relación con el rendimiento académico*. Revista de Investigación Académica, 14, 117-129.

- Joignant, A. (2012). *Habitus, campo y capital. Elementos para una teoría general del capital político*. Revista Mexicana de Sociología, 74(4). <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2012.4.34445>
- Labé, O. (2010). "Le redoublement, la réussite scolaire et l'objectif de la Scolarisation Primaire Universelle (SPU) d'ici à 2015 dans le cadre de l'Éducation Pour Tous (EPT): Cas du Sénégal à partir des données longitudinales du PASEC". Tesis doctoral. Disponible en: https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/bitstream/1866/5948/2/Labe_Olivier_A_2011_these.
- Laitón Zárate, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E., y Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de prácticas inclusivas: las TIC y la educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95.
- León, G. (2021). *Equidad educativa: una reflexión desde la educación rural en América Latina*. Revista de la Educación Rural, 5(10), 1-15.
- López Escobar, F. (2012). *La acreditación automática en la educación básica y media superior en México*. Revista de la Educación Superior, 41(163), 39-56.
- López, L. M. (2013). *Equidad y calidad en la educación superior: Una mirada desde América Latina*. Revista de la Educación Superior, 42(3), 53-70.
- López-Rupérez, F., & Pérez-García, M. Á. (2005). *Influencia del contexto familiar en la aprobación escolar*. Revista de Educación, 336, 93–113.
- López Vélez, A. L. (2018). *La escuela inclusiva. El derecho a la equidad y la excelencia educativa*. Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatearen Argitalpen Zerbitzua.
- Loreman, T. (2019). *Inclusive education in action: Making differences ordinary*. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 151-163.

- Lugo, M. T. (2014). *Equidad educativa en América Latina: Entre el desafío y la esperanza*. Revista Iberoamericana de Educación, 65(1), 1-14.
- Maldonado, A. (2000). *Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial*. Perfiles educativos, 22(87), 51-75. Recuperado en 13 de febrero de 2024, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004&lng=es&tlng=es.
- Martínez Boom, A. (2016). *Maestro, función docente y escolarización en Colombia*. Propuesta educativa, (45), 34-49.
- Martínez, C. (2019). *Aprobación escolar y rendimiento académico en la educación media superior*. Revista de Investigación Académica, 35, 52–65.
- Martínez Rizo, F. (2004). *¿Aprobar o reprobar? El sentido de la evaluación en educación básica*. Revista mexicana de investigación educativa, 9(23), 817-839.
- Martínez Rodríguez, J. M. (2017). *La función docente en la educación actual: retos y desafíos*. Investigación en la Escuela, 91, 7-20.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (2019). *The inclusive classroom: Strategies for effective differentiated instruction*. Pearson.
- Mejía, M. E. (2016). *La inclusión educativa: retos y oportunidades en el contexto latinoamericano*. Revista de Investigación Académica, 16, 1-15. <http://www.cuajimalpa.unam.mx/academia/investigacion/ria/vol16/2.pdf>
- Morán Oviedo, P., (2003). *El reto pedagógico de vincular la docencia y la investigación en el espacio del aula*. Contaduría y Administración, (211), 17-30.
- Morata, M. (1996). *La evaluación del aprendizaje en el marco de la reforma educativa*. Narcea Ediciones.

- Moreno, L. (2018). *Desigualdades y equidad en la educación superior en América Latina*. Revista de la Educación Superior, 47(186), 47-62.
- Muñoz, C. F. M., & Otálvaro, C. M. C. (2014). *El papel del docente reflexivo como estrategia del síndrome de Burnout en relación con las prácticas educativas*. Hallazgos, 11(22). <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2014.0022.19>
- Narodowski, M. (2011). *La equidad en la educación: ¿igualdad o justicia?* Revista Iberoamericana de Educación, 56(1), 1-9.
- Nosei, C. (2005). *Retención escolar y calidad educativa: del dilema al problema*. Praxis Educativa (ARG), 9, 61-69.
- Núñez, I. (2004) *La identidad de los docentes una mirada histórica en Chile*. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE. Disponible en www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf
- O'Brien, C. (2018). *Rethinking inclusive education policy and practice: The emerging evidence base*. British Journal of Special Education, 45(1), 6-22.
- Ocampo, L. A. (2016). *Equidad educativa: Algunos debates conceptuales y metodológicos*. Revista de Investigación Académica, 37, 1-14.
- Oliveira, D. A., Duarte, A. C., & Vieira, L. F. (2010). Dicionário. Apresentação. Recuperado el 23 de noviembre de 2015, de Dicionário "Trabalho, profissão e condição docente": <http://www.trabalhodocente.net.br/?pg=dicionario-apresentacao>.
- Paredes-Carrera, M., y Ramos-Galarza, G. (2010). *Calidad educativa en el Ecuador: evaluación y perspectivas*. Revista de Investigación Académica.

- Pascarella, E. T., Martin, G. L., & Hanson, J. M. (2015). *Revisiting the effects of college remediation*. En G. J. Cizek (Ed.), *Setting performance standards: Concepts, methods, and perspectives* (pp. 3–21).
- Pérez Cime, H. M. (2017). *Percepción docente sobre los criterios de acreditación y promoción de los alumnos de Educación Primaria*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio de trabajos de titulación de la Facultad de Educación. <http://tesis.educacion.uady.mx/>
- Pérez, I. R. (2014). *La acreditación de los programas educativos, ¿eleva la calidad de educación?* Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa, 1(2). <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/198>
- Pérez-García, M. C., y López-Carmona, M. (2012). *La calidad educativa en la enseñanza secundaria*. Revista electrónica de investigación educativa, 14(2), 74–86.
- Pérez-Gómez, A. I. (2009). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Pinzón, D. (2018). *Reprobación y desempeño académico: Evidencia de la implementación de la promoción automática en Colombia*. Documentos CEDE, sin vol. (18):1-41. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3157825>
- Portillo Wilches, J. C. (2020). *Educación de calidad y currículo: Una mirada desde las tendencias contemporáneas y el papel del docente*. Revista Oradores, 11, 50–62. <https://doi.org/10.37594/oradores.n11.324>
- Porter Galetar, L. (2006). *Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas: Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8(1), 1-21.
- Renaud, G. (2013). *Grade Retention: Elementary Teacher's Perceptions for Students With and Without Disabilities*. SAGE Open, sin vol.(2013):1-16. <https://doi.org/10.1177/2158244013486993>

- Rivas, A. (2020). *Equidad educativa en América Latina: Avances y desafíos*. Revista de Investigación Académica, 51, 1-15.
- Rizo Rodríguez, M. (2020). *Rol del docente y estudiante en la educación virtual*. Revista Multi-Ensayos, 6(12), 28–37. <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>
- Robayo, M. (2009). *Promoción automática y competencias como reproducción de las desigualdades en el campo educativo colombiano*. Revista Educación y Desarrollo Social, 3(2):164-179.
- Rodríguez-Ariza, J. C. (2012). *Aprobación escolar y deserción universitaria: el caso de la Universidad de Huelva*. Revista de Investigación Educativa, 30(1), 135–150.
- Rodríguez-Gómez, D., Barragán-Martínez, A. B., & Ramos-López, E. (2013). *Calidad educativa en América Latina: una revisión de la literatura*. Revista de Investigación Académica.
- Rojas Rubio, M. (1992). *Promoción automática y fracaso escolar en Colombia*. Revista Colombiana de Educación, (25). <https://doi.org/10.17227/01203916.5215>
- Rojas, M. (2019). *Equidad educativa y políticas públicas en América Latina*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 3(6), 1-16.
- Romero, I., Casanova, M. A., & Cárdenas, M. (2008). *La aprobación escolar en la educación secundaria en Colombia*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, 6(2), 125–150.
- Rosales Sánchez, J. J. (2015). *Percepción y Experiencia*. EPISTEME, 35(2), 21-36. Recuperado en 03 de febrero de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S079843242015000200002&lng=es&tlng=es.
- Rueda-Parra, J. C., y Rueda-Parra, L. (2017). *Calidad educativa y su relación con el desarrollo humano en Colombia*. Revista de Investigación Académica.

Sánchez, S. A. (2015). *La reprobación, principal factor que origina la deserción escolar en la educación media superior en León, Guanajuato*. REAXION Ciencia y Tecnología Universitaria, 2(3), 29-24. Recuperado de http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_La_reprobacion_principal_factor_que_origina_la_desercion_escolar_en_la_educacion_media_superior_en_Leon_Guanajuato.html.

Sánchez-Burgos, F., & Berger-Silva, C. (2019). *Definiciones y creencias educativas que configuran el rol docente en la educación*. Revista Saberes Educativos, 3, 95. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53791>

Sandoval, L. F., y Santos, L. C. (2015). *Inclusión educativa: concepciones, prácticas y perspectivas*. Revista Educación, 39(2), 59-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44034217004>

Secretaría de Educación Pública. (2012). *Ley General de Educación*. México. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313841&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Acuerdo número 696 por el que se establecen normas generales para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de la educación básica*. México. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5314831#:~:text=ACUERDO%20n%C3%BAmero%20696%20por%20el,certificaci%C3%B3n%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.

Secretaría de Educación Pública. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2018). *Acuerdo número 12/05/18 por el que se establecen las normas generales para la evaluación de los aprendizajes esperados, acreditación, regularización,*

promoción y certificación de los educandos de la educación básica. México.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5525414&fecha=07/06/2018#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Ley General de Educación.* México.

<http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Acuerdo número 11/03/19 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de los educandos de la educación básica.* México.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5555921&fecha=29/03/2019#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Acuerdo número 11/06/22 por el que se regulan las acciones específicas y extraordinarias para la conclusión del ciclo escolar 2021-2022 y el inicio del ciclo escolar 2022-2023.* México.

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5656485&fecha=28/06/2022#gsc.tab=0

Secretaría de Educación Pública. (2022). *Marco para la excelencia en la enseñanza y la gestión escolar en Educación Básica.* México.

http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2023-2024/compilacion/EB/Marco_EB.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2023). *Acuerdo número 10/09/23 por el que se establecen las normas generales para la evaluación del aprendizaje, acreditación, promoción, regularización y certificación de las alumnas y los alumnos de educación preescolar, primaria y secundaria.*

https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5703099&fecha=27/09/2023#gsc.tab=0

Silva-Cid, E. (2020). *El rol docente en la atención a la diversidad en Chile.* Praxis, 16(2), 235–245.

<https://doi.org/10.21676/23897856.3655>

Slee, R. (2018a). *Inclusive education is not dead, it just smells funny.* International Journal of Inclusive Education, 22(7), 717-731.

- Slee, R. (2018b). *Inclusive education as neoliberalism*. Journal of Education Policy, 33(1), 3-20.
- Tapia García, G., Pantoja Palacios, J., y Fierro Evans, C. (2010). *¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México*. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 197-225.
- Tedesco J. C. (1983). *Modelo Pedagógico y fracaso escolar*. Revista de la Cepal, 21, 135-144. ISSN 0252-0257
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 40, 341-388.
- Torres, A. I. R. (2007). *Estudio de la aprobación escolar en la educación secundaria obligatoria*. [Tesis doctoral] Universidad de Sevilla.
- Torres, R. M. (2011). *Educación y equidad en América Latina: Una mirada crítica*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(45), 1147-1169.
- Torres, M. (2021). *Equidad educativa en la educación superior: una perspectiva desde América Latina*. Revista de la Educación Superior, 50(199), 1-14.
- UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183627>
- UNESCO Institute for Statistics. (2012). *Compendio mundial de la educación 2012, oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219108>
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250847>

UNICEF. (2018). *Política de inclusión educativa*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/educaci%C3%B3n-inclusiva>

Usategui Basozabal, E., y Del Valle Loroño, A.I. (2008). Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12, 19-37.

Valenzuela, J. P. (2017). *Políticas de equidad educativa en Chile: ¿Discursos o realidades?* *Revista de Investigación Académica*, 42, 1-13.

Vecina Merchante, C., y San Román Gago, S. (2021). *Función docente ideal/real en las representaciones sociales del profesorado*. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14. <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.fdir>

Vijil, J. (2019). *Actores clave en la lecto-escritura inicial en República Dominicana. Resultados de un mapeo y análisis de actores*. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa*, 6(1):39-49. <https://doi.org/10.47554/revie2019.6.29>

Vílchez-González, M. D. (2015). *Variables socioculturales y familiares asociadas a la aprobación escolar en España*. *Revista de Investigación Educativa*, 33(1), 157–173.

Vinuesa Angulo, J. M. (2002). *La cultura del esfuerzo*. *Revista De educación*, 207-218.

Yurén, T., Saenger, C., y Rojas, A. (2014). *Prácticas de investigación sobre formación moral en México: meta-análisis de un estado del conocimiento*. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 180-201. On-line version ISSN 1409-4703 Print version ISSN 1409-4703

Anexos

Anexo 1

Presentación del moderador	<i>Buenos días / tardes sean bienvenidos a este espacio de diálogo, siéntanse libres de expresar sus opiniones, creencias y experiencias en el contexto escolar con respecto a los tópicos que a continuación se les presentarán. Cabe aclarar que la información recabada por medio de este diálogo tiene fines académicos por lo que, sus opiniones se mantendrán en el anonimato. Aunado a ello, se les solicita su autorización para grabar la sesión para fines de transcripción y análisis de sus aportes y de esta manera evitar la pérdida de datos, dicha grabación no será publicada en ningún medio o red social. ¡Desde ya muchas gracias por su tiempo!</i>
Función Docente	<p>Si yo les digo "Función docente" ¿Qué es lo que se le viene a la mente?</p> <p>¿Cuál consideran que es su función como profesores y profesoras de educación primaria?</p> <p>¿Qué factores consideran pueden o no estar limitando su función docente?</p> <p>¿Consideran que su función como profesores y profesoras llega o no a adaptarse con las reformas o políticas educativas? ¿Porqué?</p> <p>¿Cómo creen que es percibida su función docente por el resto de la comunidad educativa actualmente?</p> <p>¿Cuáles consideran que hayan sido los mayores retos para su función docente durante la última década?</p>
Promoción Automática	<p>Si yo les digo "Promoción Automática" ¿Qué es lo que se le viene a la mente?</p> <p>En su aula, ¿Cómo perciben el efecto de la política de acreditación automática?</p> <p>En su trayectoria como profesores en servicio a partir del 2013 ¿Cuál es su opinión con respecto a la evaluación y promoción de sus estudiantes?</p> <p>¿Consideran que la promoción automática pudiera o no estar teniendo efectos en sus estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué implicaciones administrativas considera usted que pudiera estar o no teniendo la promoción automática?</p> <p>Desde su perspectiva pedagógica, ¿La promoción automática pudiera o no estar limitando el proceso de enseñanza aprendizaje que desarrolla con todos sus estudiantes?</p> <p>En su opinión ¿Consideran que la política de promoción automática promueve en la comunidad educativa la calidad, inclusión y equidad de oportunidades para todos sus estudiantes? ¿En qué se basa para afirmar o negar lo anterior?</p>

Anexo 2

"Coloca a":	"Orienta a":	"Se opone a":	"Contradice a":	"Genera":	"Transiciona en"
Este vínculo implica que un código o concepto coloca a otro en una posición específica o contexto. Es decir, un código o concepto puede influir en cómo se considera o se utiliza otro código o concepto al situarlo en una determinada posición o marco de referencia .	Este vínculo sugiere que un código influye en la dirección o el enfoque de otro . Al identificar estas relaciones, es posible comprender cómo ciertos conceptos guían la discusión o el desarrollo de otros , revelando conexiones sutiles en el contenido.	Este vínculo señala situaciones en las que los códigos presentan perspectivas o elementos contrapuestos . Cuando dos códigos están vinculados de esta manera, se resalta que representan puntos de vista opuestos, divergentes, pero no necesariamente contradictorios .	Este vínculo indica cuando dos códigos están vinculados con "contradice a", se indica que existe una contradicción directa entre ellos. Este vínculo pone de manifiesto discrepancias que son fundamentales para identificar contradicciones explícitas en los datos, donde un código refuta directamente las afirmaciones o ideas del otro.	Este vínculo señala una relación en la cual un código específico actúa como la causa directa de la creación o manifestación de otro código. Al establecer el vínculo "genera", se enfoca en cómo un código inicial impulsa activamente la generación de nuevo contenido o ideas que se manifiestan en otro código.	Cuando se dice que un código "transiciona a" otro, se indica una dirección clara y secuencial. Un código actúa como un paso intermedio o una etapa en el camino hacia otro código . Indica que hay un movimiento progresivo de un concepto a otro, y a menudo implica un cambio gradual en el enfoque o en el contenido.

NOTA ACLARATORIA:

"relacionado con" habla de una conexión general, **"asociado con"** destaca una relación contextual y **"es causa de"** establece una relación de causa y efecto directa. **"deriva en"** habla de una relación de origen, **"Conlleva a"** destaca una relación de influencia mutua y **"transiciona a"** establece una relación que implica cambio de enfoque.

"Está asociado con":	"Relacionado con"	"Es causa de"	"Es parte de"	"Deriva en"	"Conlleva a"
Este vínculo subraya la existencia de una conexión más general que implica que los códigos comparten un contexto en común, pero no necesariamente una relación directa de causa y efecto . Por lo tanto, indica una relación más amplia, en la que los códigos están vinculados de alguna manera, pero la naturaleza exacta de la relación puede ser variada y no siempre conlleva una conexión profunda.	Este vínculo indica una conexión genera o una relación entre dos conceptos, pero no implica necesariamente una influencia directa o una relación causal entre ellos. Pueden compartir similitudes, temas comunes o influencias mutuas sin que uno necesariamente cause el otro .	Este vínculo establece una relación de causa y efecto . Uno de los conceptos provoca directamente un cambio o efecto en el otro. Hay una relación de influencia directa en la que el primer concepto es la razón detrás de un cambio observable en el segundo.	Este vínculo apunta a una relación en la que un código contribuye a la formación de un concepto o tema más amplio . Al establecer el vínculo "es parte de", se destaca que el código en cuestión descompone un concepto en elementos más pequeños o subtemas . Esta relación resalta la estructura jerárquica de los datos, permitiendo identificar cómo los componentes individuales contribuyen al significado general.	Este vínculo establece una relación de origen y desarrollo. Un código "deriva en" otro cuando el segundo concepto se origina o se construye a partir del primero . El primer código actúa como una base o fuente que da lugar al segundo código, y la comprensión del segundo concepto se enriquece al entender su relación con su origen, ósea el primer código.	Este vínculo implica que un código contribuye de manera importante al surgimiento o al desarrollo de otro código . Aunque no necesariamente uno causa directamente al otro, hay una relación donde ambos códigos trabajan juntos para enriquecer la comprensión general. Pueden estar conectados por influencias mutuas , temáticas compartidas o factores contextuales.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

"Evaluación Mediante la Educación"

ACTA DE DICTAMEN DE TRABAJO DE TESIS

Las y los integrantes de la Comisión Revisora del Trabajo de Tesis de Maestría titulado: *Promoción Automática y Función Docente en la educación primaria en México: Un Análisis desde la perspectiva del magisterio* que presenta la candidata a Maestría en Investigación Educativa: **Sandoval Gayosso Bárbara Alejandra**, quien realizó su investigación bajo la Dirección de la Dra. Ana Esther Escalante Ferrer, después de haber revisado la tesis, otorgan el dictamen siguiente:
APROBADA

Observaciones: El trabajo ofrece un estudio empírico que permite conocer la percepción del magisterio de escuelas primarias federales respecto de la política de promoción automática

Cuernavaca, Morelos, a 16 de abril de 2024

DIRECTOR(A) DE TESIS	Dra. Ana Esther Escalante Ferrer
LECTOR(A)	Dra. Mabel Osnaya Moreno
LECTOR(A)	Dra. Ruth Belinda Bustos Córdoba
LECTOR(A)	Dra. Ivet García Montero
LECTOR(A)	Dr. José Carlos Aguirre Salgado





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

ANA ESTHER ESCALANTE FERRER | Fecha:2024-04-20 08:13:19 | FIRMANTE

EiTy+fXMIlmMxAGniP2iyYwoZ1pPooLZCp5W4Jt1gaPn10KsfAmTvChxnLIE88ni0d3GCNqYyY+ixPiekbNvc1nDQ4Q3FJ0PqErCa1ysJ0juEvisXPwBEiyJoT9edZtKuVuVJK8Zg4McGg3CGN0UP69bXhe05V9AfHdJZnInzkWvWpQZV04yARINwZXpG5HtezMqzLkLQ7RL9c4R76lvWavEA0/CLV12zye/l7UDEFAbjs/2bTEqX+V3ZxNFTb1Q+uUTSxoO+Rtvdw3RFkogu0bAGCGGUmEaAYcZKMIFx+jDTiolBzj7/6g3PpX643zMAxrvlhxQrPQgnqkTYVTQ==

JOSE CARLOS AGUIRRE SALGADO | Fecha:2024-04-20 09:18:16 | FIRMANTE

WZuBVah5sgsVflLoiO3HtG+Cb0E4NTwrPjnzjktl56a9sEq1gkON4OQF3GiRgh1T0MltKjdsqDp2WaK+uCRo56eC3j16OtvTrCXtdf+v1wdsi5pe1whMGI2A5V7gGJAe1BPoew4q8TaaZDdcJjaikumkERxDMtde73m77Ff+18cAzWzs6AWAOtVZTPyy2kTku3w0Lya2GzTNYnBPhTh4Q5Byv7dW02buH6rucq/Z2CFrnQoGVQpYvsfJqhQvCj9mF8fcQEFyfhNJ64gun3EWl6z4vtup1J+CgRx+PIHsO7XxfkX7M1DXdlZC+SQXDP0IDIAg5GdNfGXpqWtGNJA==

RUTH BELINDA BUSTOS CÓRDOVA | Fecha:2024-04-21 21:17:04 | FIRMANTE

Cf666nqRe8CBXvPKKScVb2Qfk62yhL48Zo14nKelwTTeV3ORDluxk6sy7jvzuyFnTEBFCrA2aPMNhF0TwwsBEiPz5Ma/sRITFE/iH6RraiiU88EuOndiwkoxnad97OcJiS2EDyFdGw7vPqQUUN/MxMLmhtZrV7yLne2LdZiRpGHJdNeOAKzeOfGtkaOocPEQ/zCQsDGx2c0aFuBSWQHKdYqizC9XpwpuoOuY4a/k5lc5XqxBNOIGdKUNoz8+55YrechZ9gOWR2idaiQTQ30MWUYT4+0MJ4MScgzWRQRReBa68Jwq7fSkbFAVNJ6V8gDcOKXot74fiGrrqp68wltvuJvg==

IVET GARCIA MONTERO | Fecha:2024-04-23 03:48:53 | FIRMANTE

q8W+h3YM/0e2fikQOCS16AgPH3VtVJNHeqc/bVsnmqmM8dxttlijPR14V8SH1fJsJl/1bNqja9kR0F8Y+h2Qqj4ibmx60hsg5pyoxEiJPtBDY/NlkDyi0SWEUP+43KwJYrhzDvduWOJ6+vDWZWFdbJkszfrz76Payaq9eBO8l7WN6whc/TZQnYS4iASDoA2r+BBg97Nld5FznAqpdUUq8la3R8rp5wnPTnmoEaDi7Dxjpd0CzXyR0YIrgONyeUgAwk77JDWKx5x6FBQvYzRudCryeWOj+88rk0XecZnxWu+u6D3jk87dilJvWfOTx3sxKPKyYIYNsmtuAXZt6Y4gDEQ==

MABEL OSNAYA MORENO | Fecha:2024-04-23 21:34:28 | FIRMANTE

bS7irYM2aHAMC5QXMAwnIUWvy6e0vn4cGsb9+RL+KiHVu0IORDAGQmLX8fMFb4SvEMbgXSXS4H9jqC1qjv8xGJlB7Exh5nhMwWw3AxCPuHQUTUx7a430j161piaNjldBWMH YK1W14GwamGxM/FJ7Ljk3sikLQ1vD+SQiXuGoph70a8GLvm7+N4dvlRG31Q1aigullrtAgHloGR1HyzyUWs5UbdwD1vkQ3UOhr8LLE88lBoa+XgBGLgrCOQ0rHt6Pc4NN+BMC T5i5Q0MwiAGNr7mlVggLjR1UkKuxh2fegUH4nmpVAhbcVvIwkb2MrXeat2VsiDjt7t3oX+O3aQrA==

Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:



nJGaCqlcV

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/KcdbK25tHBxH1CRBRq7bmgqQ15evJZLq>



UAEM
RECTORÍA
2023-2029