

Educación superior e interculturalidad

Prácticas, retos y experiencias

Por Gerson Negrín Nieto (sic)

CANTIDAD DE PALABRAS 41223

HORA DE ENTREGA

25-JUN-2024 03:54P. M.

NÚMERO DE
IDENTIFICACIÓN DEL
TRABAJO

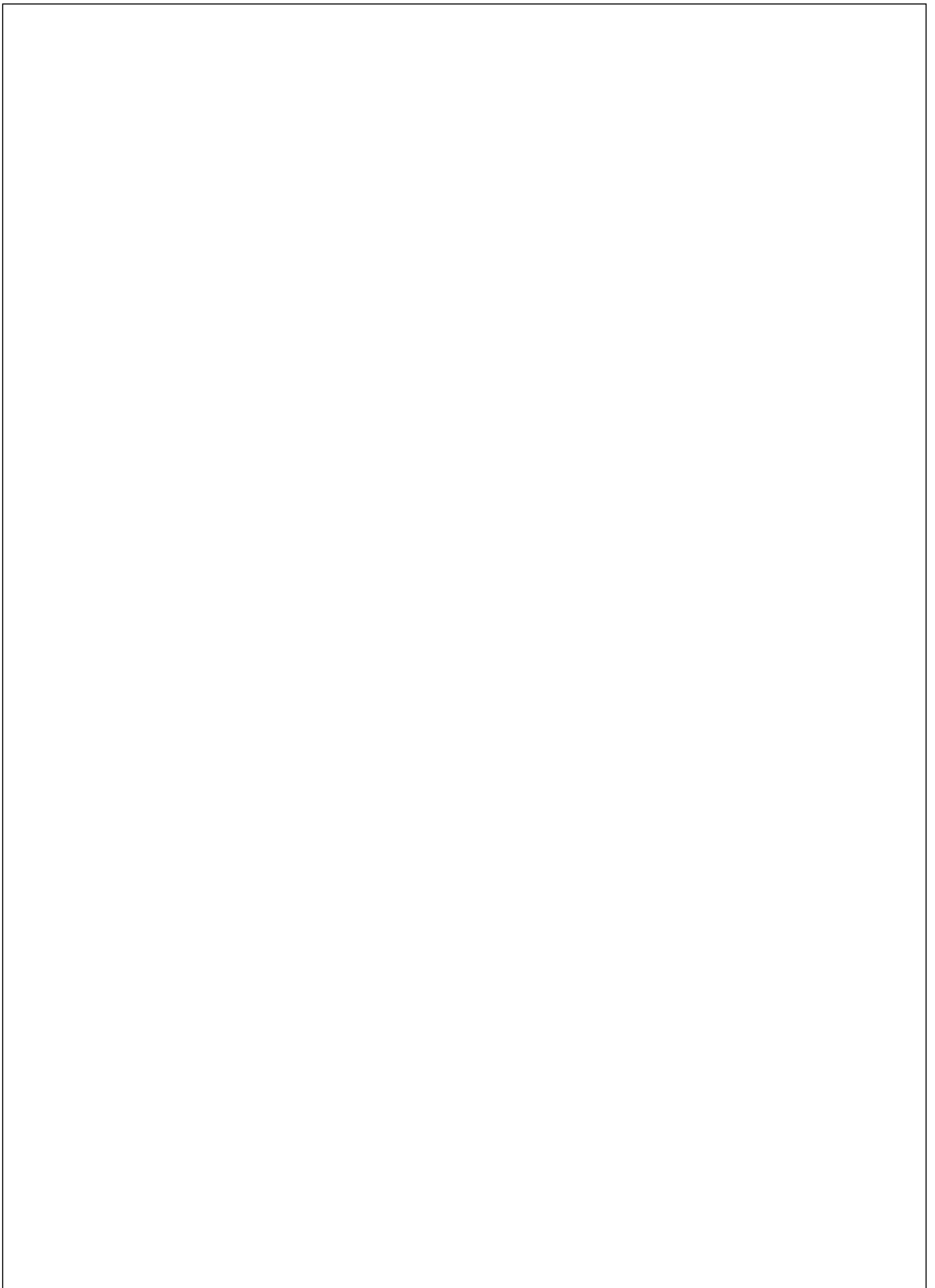
109854877

Educación superior e interculturalidad

Prácticas, retos y experiencias

NICOLÁS ARCOS LÓPEZ
GERSON NEGRÍN NIETO
BEATRIZ MORALES GARCÍA
(coordinadores)





I. Yejtyalob xk'eljuñob tyi Universidad Intercultural del Estado de Tabasco / Focalizando a las y los jóvenes indígenas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco

GERMÁN ORTIZ PALOMEQUE¹

ALBERTO MARIANO GUTIÉRREZ CRUZ²

BEATRIZ MORALES GARCÍA³

NICOLÁS ARCOS LÓPEZ⁴

ABEL LLERGO MARTÍNEZ⁵

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.01>

Resumen

En el presente trabajo se plantea un estudio reflexivo basado en la metodología cualitativa interpretativa y en el diálogo de saberes, a fin de conocer las dificultades y los cambios que experimentaron estudiantes durante su ingreso a la UIET. En un segundo momento, se contemplan los obstáculos vividos durante la permanencia en la institución, mientras que un tercer elemento trata sobre las áreas de oportunidades laborales y las condiciones de empleabilidad que tienen al egresar. Se detectó que existe un verdadero problema de fondo para el ingreso a la universidad, porque las condiciones sociales, políticas, económicas y educativas en que viven millones de jóvenes

¹ Doctor en Educación. Investigador independiente, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9995-1284>

² Doctor en Educación. Docente en la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9799-6219>

³ Doctora en Educación. Docente en la licenciatura en Desarrollo Rural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8567-4375>

⁴ Doctor en Educación. Docente en la licenciatura en Lengua y Cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3787-6682>

⁵ Licenciado en Derecho. Docente en asignatura de la licenciatura en Derecho Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-6452-1604>

indígenas representan un gran éxodo, puesto que la mayoría decide no continuar con sus estudios por los altos costos que significan para sus familias. La desigualdad que enfrenta la juventud indígena también se refleja en el alto riesgo de no aprobar el examen de ingreso, esto derivado, en la mayoría de los casos, de las carencias educativas generacionales y las situaciones económicas que prevalecen. Finalmente, se puede comentar que la institución educativa debe procurar orientar las condiciones funcionales y operativas para desarrollar las mejores competencias en sus educandos.

Palabras clave: *deserción escolar; educación superior; egreso; permanencia.*

Introducción

Este trabajo de investigación se conforma de tres partes. En la primera se reportan las experiencias de las y los estudiantes indígenas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) y de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) sobre: *a)* las dificultades que tuvieron en el acceso a la institución; *b)* las condiciones positivas y negativas de permanencia y *c)* las condiciones de empleabilidad que han logrado las y los egresados. Este documento es el resultado del proyecto de investigación denominado “Focalizando a las y los jóvenes indígenas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)”, cuyo desarrollo fue en la sede Oxolotán. Se parte de una reconstrucción de las vivencias y experiencias del estudiantado participante. Así, se centra en el análisis de las expectativas de las y los estudiantes de nuevo ingreso, las experiencias que obtuvieron las egresadas y los egresados durante el proceso formativo y las condiciones de empleabilidad que están encontrando en el mercado laboral.

En la segunda parte se describen las experiencias educativas de corte ambiental relacionadas con el ecosistema del manglar con estudiantes de nivel secundaria contando con la participación de una docente y estudiantes de la unidad académica de Vicente Guerrero, en la región costera de Tabasco.

Finalmente, en las experiencias narradas por las y los egresados se advierten las realidades académicas vividas durante su proceso formativo,

los obstáculos en las opciones de titulación, la prestación del servicio social y la situación que presenta la carrera cursada en el mercado laboral.

Materiales y métodos

Esta investigación se basó en el enfoque cualitativo con carácter interpretativo. Se emplearon la técnica de la entrevista y la observación participante. De esta manera, se reconoce la existencia de un diálogo colaborativo entre pares (Suárez, 2010), donde docentes tienen la función de facilitar las clases, acompañar en la labor de tutorías y orientar el proceso de titulación que les encomiendan para lograr la eficiencia terminal.

Las entrevistas y las observaciones se llevaron a cabo en las instalaciones de la sede Oxolotán de la universidad con el estudiantado de la licenciatura en Lengua y Cultura (LLyC). Cuando fue necesario, se acudió a los hogares y centros de trabajo de las egresadas y los egresados. Participaron 39 personas; en los primeros semestres se entrevistaron a 15 estudiantes (ocho hombres y siete mujeres), en sexto semestre 15 estudiantes (tres hombres y 12 mujeres) y nueve egresados y egresadas (tres hombres y seis mujeres).

La selección de las personas fue mediante el método de muestreo por referencias, considerando: zonas indígenas, condiciones económicas, estado civil, promedio escolar y cercanía.

Resultados

Para documentar el proceso, caracterizado a través del diálogo de saberes (Mato, 2016), la información recabada se sistematizó en tres fases. La primera fue conocer las dificultades y los cambios que experimentaron estudiantes durante su ingreso a la UIET. El segundo contempla los obstáculos vividos durante la permanencia en la institución, y el tercer elemento trata sobre las áreas de oportunidades laborales y las condiciones de empleabilidad que tienen al egresar.

Contexto histórico de formación en la licenciatura en lengua y cultura

La Universidad Intercultural del Estado de Tabasco inició sus actividades académicas en 2005. Lengua y Cultura fue una de las primeras carreras ofrecidas donde en su primer ingreso se conformó por 65 estudiantes, un plan de estudios de 10 semestres y el tronco común denominado “Área de Formación Básica”. Actualmente, contempla dos rediseños curriculares donde se contempla una duración formativa de ocho semestres. A 2023, han egresado 18 generaciones consecutivas, contempla el documento base de Lengua y Cultura (Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, 2009).

Los estudiantes de Lengua y Cultura son jóvenes que, en su mayoría, provienen de municipios del norte de Chiapas, destacando Tila, Sabanilla, Salto de Agua, Palenque, Oxchuc, Pichucalco, Tapalapa, Ixtapangajoya, Ixtacomitán y Chapultenango. En el caso de Tabasco, el estudiantado es originario de Macuspana, Teapa, Jalapa y Cárdenas. Por último, se reportan estudiantes de las comunidades cercanas a Tacotalpa: Cuviac, Barreal Cuauhtémoc, Mexiquito, Arroyo Chispa, Guayal, Agua Blanca, entre otros. Asimismo, existe una unidad académica en Villa Tamulté de las Sabanas, Centro; sus actividades académicas iniciaron en 2014, acorde con información del Departamento de Información, Estadística y Evaluación.

Condiciones de acceso e ingreso de jóvenes indígenas a la licenciatura en Lengua y Cultura

Existe un verdadero problema de fondo. Las condiciones sociales, políticas, económicas y educativas en que viven millones de jóvenes indígenas en su lucha por ocupar un lugar en la educación superior, representa un gran éxodo, puesto que la mayoría decide no continuar con sus estudios por los altos costos que representan para las familias. Desde 2005 se ha contado con el Programa de Becas para la Educación Superior (Pronabes) y programas sociales que han surgido para reducir esta enorme brecha que tienen las y los jóvenes indígenas al no contar con suficientes recursos para solventar

sus estudios superiores, revelan datos del Departamento de Servicios Escolares. Además de constituirse una identidad como estudiantes universitarios (Czarny *et al.*, 2018, p. 101) al “fortalecerse como estudiantes”, “destacar en sus estudios” y “valorar su formación”, también se empodera en el aprendizaje centrado en el estudiantado.

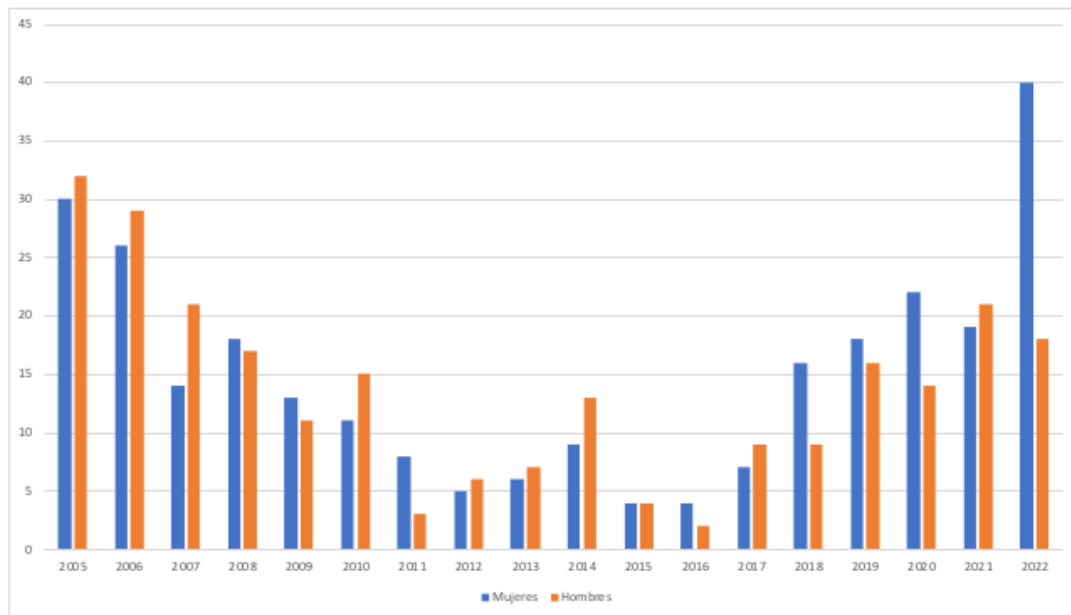
De 2005 hasta la fecha se tiene registro de 18 generaciones con un total de 517 estudiantes (270 mujeres y 247 hombres). Es decir, se puede considerar una licenciatura donde hay, ligeramente, mayor presencia de mujeres, refiere información del Departamento de Servicios Escolares.

En la figura 1 se puede observar que, en 2005, inicia con buena demanda (62 estudiantes de nuevo ingreso). Posteriormente, de 2012 hasta 2016 hay un descenso en el interés por estudiar LLyC. De 2017 hasta 2022 existe un aumento en la matrícula relacionado con las condiciones de acceso y de oportunidades. Es decir, se infiere que el aumento en la matrícula se debe en gran medida, a que la población estudiantil cuenta con becas *Jóvenes Escribiendo el Futuro para Educación Superior* y las oportunidades de empleabilidad que están teniendo las personas egresadas. En esta gráfica se muestra que al inicio de la carrera eran más visibles los estudiantes hombres y ahora son más las estudiantes mujeres, lo que indica que existe un de las mujeres indígenas para acceder en la educación superior.

Hasta este momento existe un empoderamiento en los jóvenes de la comunidad. Como lo señala Bello (2009) “el acceso indígena a la educación superior deber ser considerado como parte del desarrollo de la ciudadanía” (p. 465), y el establecimiento de las relaciones socioculturales en contextos indígenas.

Las desigualdad que enfrenta la juventud indígena también se refleja en el alto riesgo de no aprobar el examen de ingreso y son derivados, en la mayoría de los casos, por las carencias educativas generacionales y las situaciones económicas que prevalecen. Aunque se ha logrado gestionar apoyos de becas y asesorías personalizadas al estudiantado, se sigue presentando una enorme desventaja. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2021) señala que sólo uno de cada 100 jóvenes —lo que representan el 1% de descendencia indígena— logra ingresar a la universidad.

Figura 1. Ingreso por generaciones de Lengua y Cultura



Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación.

Tabla 1. Indicadores de ingreso a la universidad

Indicador	Respuesta	Núm.
1. ¿Qué fue lo que te motivó estudiar en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET)?	c) La revitalización de la lengua	8
2. ¿Cuáles serían los mayores obstáculos que podrían impedirte continuar con tus estudios en la universidad?	a) Económico	14
3. ¿Cuál era tú percepción de la UIET antes de iniciar tus estudios?	b) Buena	9
4. ¿Cómo te enteraste de la carrera de lengua y cultura?	a) Folletos	8
5. ¿Cuál era tu proyecto de vida antes de tu ingreso en la UIET?	b) Estudiar	8
6. ¿La UIET era tu primera opción?	a) Sí	14
7. ¿Con qué te identificas en la UIET?	a) La lengua indígena	6
8. ¿Qué dominios tienes en la lengua indígena?	b) Comprendo	7
9. ¿La institución de tu procedencia cuál es?	a) Pública	15
10. ¿Cuál sería tu mayor dificultad en el aprendizaje?	c) Expresarme	11
Sexo: 8 H / 7 M		

Fuente: elaboración propia.

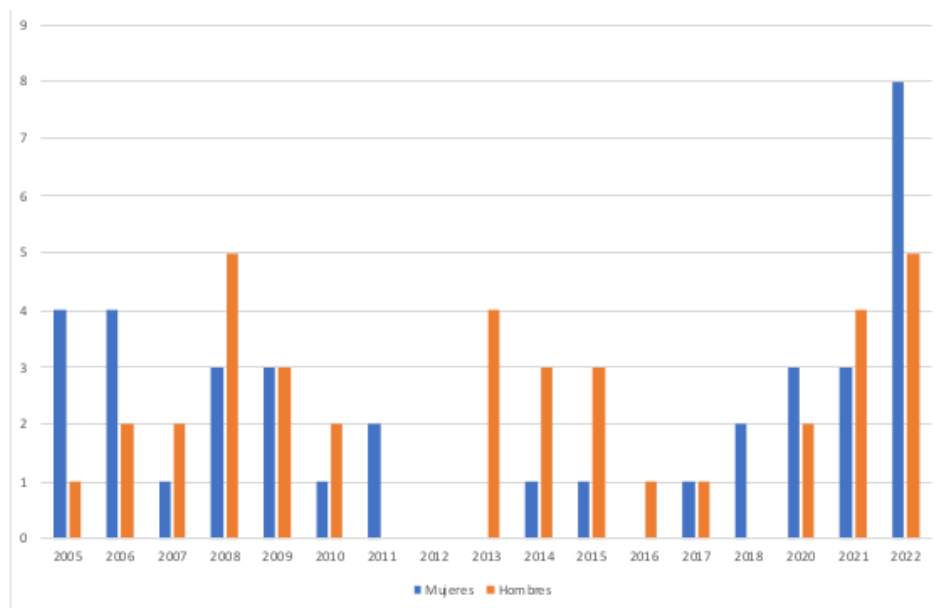
Condiciones de permanencia de los estudiantes de LyC

En este apartado se abordaron algunas perspectivas de los factores positivos que coadyuvan para la ²⁶permanencia, así como los negativos que motivan la deserción en la UIET. De acuerdo con datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el 2019, sumaban alrededor de 4705 400 estudiantes en 5 535 instituciones de educación superior. Sin embargo, ocho de cada 10 estudiantes concluyen una carrera y la principal causa de abandono es casi siempre la situación económica.

En la figura 2 se muestra que, de 2005 hasta la actualidad, han desertado 72 estudiantes (36 mujeres y 36 hombres). Uno de los principales motivos ha sido la situación económica. En 2008 se tuvo mayor deserción por varones, mientras que en 2022 fueron mujeres; sin embargo, hay que destacar que existe un mayor ingreso de población femenina en los últimos años.

La permanencia es una “decisión esencial en función del grado de integración que presenta el estudiante en la institución, específicamente a partir de las interacciones de los alumnos con los sistemas presentes” (Peralta, 2008, p. 82). En la UIET se han implementado diferentes herramientas de permanencia como: becas, bajos costos en los materiales de impresión, Programa de Movilidad Estudiantil, Verano de Investigación, viajes de estudio nacionales y locales, Programa de Vinculación Comunitaria, talleres de encuadernación, elaboración de juguetes tradicionales y prácticas en instituciones educativas, eventos culturales y de lengua. La política de apoyo que sigue la universidad es para estudiantes que pertenecen a comunidades de escasos recursos económicos (Chávez, 2008, p. 41).

Figura 2. Índice de deserción escolar



Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación.

Tabla 2. Indicador de permanencia en la universidad

Indicador	Respuesta	#
1. ¿Cuáles son tus mayores dificultades que se te presentan durante tu formación académica?	a) Económicas	9
2. ¿Cómo es la atención que recibes de parte de los docentes y personal administrativo durante tu permanencia en la carrera?	b) Buena	11
3. ¿Cuál es el estilo de aprendizaje que más aplicas?	c) Kinestésico	9
4. ¿Quién solventa tus estudios?	a) Padres	7
5. ¿Has reprobado alguna materia?	b) No	11
6. ¿Qué es lo que te motiva a seguir estudiando?	b) Trabajar a futuro	13
7. ¿La carrera que estudias tiene mercado laboral?	a) Sí	15
8. ¿Te sientes satisfecho con lo que estudias?	a) Sí	15
9. ¿Los maestros que te dan clases tienen conocimientos y experiencia?	a) Sí	15
10. ¿Cuáles son tus estrategias de aprendizaje?	b) Ver tutoriales	8
Sexo: 3 H / 12 M		

Fuente: elaboración propia.

Condiciones de empleabilidad y de oportunidades laborales

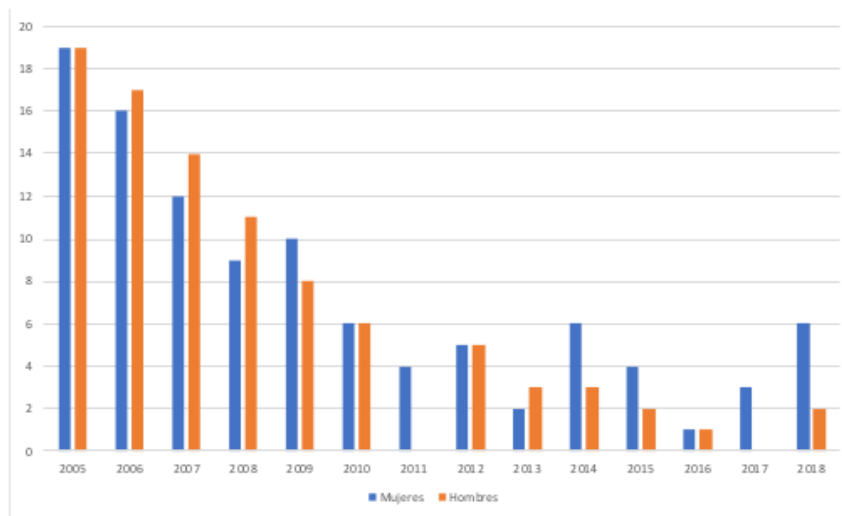
Existen diversos estudios sobre el análisis de satisfacción de la experiencia universitaria, como el caso de la Universidad de Colima que, en 2015, realizó una encuesta a 2348 personas egresadas de las licenciaturas y posgrados para analizar la percepción que tienen sobre la calidad educativa y la experiencia universitaria. Asimismo, González *et al.* (2014, p. 64) señalan que la “satisfacción de la calidad académica y de la experiencia universitaria están asociadas con la empleabilidad de los egresados”. Es decir, las y los estudiantes antes de ingresar tienden a relacionar una carrera con el trabajo a fin de asegurar su futuro y el de su familia.

Es necesario mencionar que el índice de egreso, en la figura 3, inicia desde el 2005 hasta 2018. Se tiene registro de 216 personas que concluyeron sus estudios (111 mujeres y 105 hombres). En la gráfica se observa un descenso en la población titulada debido al poco número de ingreso y la deserción registrada de 2011 hasta 2018.

El índice de titulación es de 128 profesionistas (79 mujeres y 49 hombres). Las egresadas evidencian responsabilidad y compromiso por salir adelante. Las opciones de titulación de mayor demanda han sido por Mérito académico, trabajos de investigación, material didáctico e informe de vinculación comunitaria.

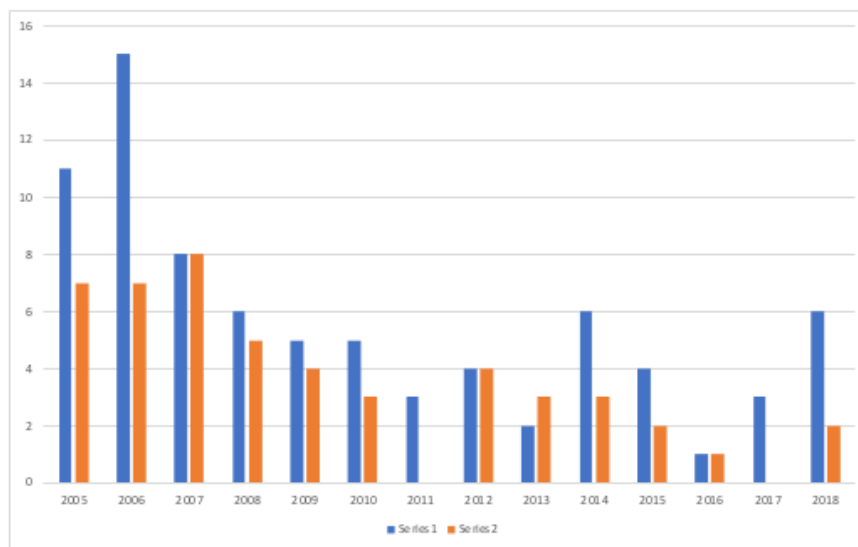
Quienes se han titulado cuentan con oportunidades de trabajo en el nivel básico dentro de la Secretaría de Educación Pública, como docentes indígenas, en la Secretaría de Cultura en la promotoría cultural y, de igual manera, en la gestión dentro de sus comunidades. González *et al.* (2014) afirman que “al aumentarse la calidad en el proceso formativo, sus egresados obtendrán un mayor perfil con competencias profesionales de alto nivel, lo que se traducirá en posibilidades de obtención de plazas con un mejor nivel de remuneración” (p. 79). Con esto dicho se está tratando de elevar una sólida formación académica en LLyC al momento del rediseño de la carrera y también que la juventud tenga mayores oportunidades de contar con ingresos decentes y puedan participar en las convocatorias de nivel básico, medio y superior en el estado y en el país.

Figura 3. Índice de egresados en la UIET



Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación.

Figura 4. Índice total de egresados titulados



Fuente: Departamento de Información, Estadística y Evaluación.

El modelo académico y la formación pedagógica fundamentadas desde la interculturalidad han marcado la trayectoria de satisfacción, situación manifiesta por quienes han egresado y culminado sus estudios (Gutiérrez, 2015, p. 60), lo cual permite a jóvenes profesionistas revitalizar la lengua indígena desde el entorno laboral. El trabajo que ha desarrollado la Uni-

versidad Pedagógica Nacional desde la licenciatura en Educación Indígena [LEI] (Czarny, 2018) es un claro ejemplo de algunas propuestas que otras instituciones están realizando para dar oportunidad a las generaciones de personas egresadas que tienen otra misión y visión de la educación en el entorno indígena.

Pereira (2014) considera que la calidad educativa provoca un alto nivel de satisfacción en las y los egresados, influye en su motivación personal y desarrolla con mayor eficacia su labor. Esto porque la carrera que se imparte en la institución tiende a mejorar constantemente la calidad educativa, logrando la pertinencia y adecuación de sus programas hacia el mercado global para que quienes egresan no tengan complicaciones de incursionar de inmediato al mundo laboral. Román *et al.* (2015) realizaron un trabajo denominado “satisfacción estudiantil sobre los servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados”, donde señalan que la “identificación de niveles de satisfacción de quienes egresan de las licenciaturas en administración, contaduría, gestión turística y sistemas computacionales impartidos en la Facultad de Contaduría y Administración, Campus I (FCA) de la Universidad Autónoma de Chiapas” (2015, p. 103), esto con la finalidad de revisar el impacto y establecer planes de mejora dentro de la institución.

Tabla 3. *Indicadores de egresados en la universidad*

<i>Indicador</i>	<i>Respuesta</i>	<i>#</i>
1. ¿Actualmente estás laborando?	Sí	12
2. ¿Qué obstáculos encuentras en tu vida profesional?	a) Actitudinal	10
3. ¿Cuál fue tu opción de titulación?	a) Mérito académico	6
4. ¿Qué es lo que te agrada de la universidad?	B) Las instalaciones	15
5. ¿Cómo fue tu experiencia en el servicio social??	b) Buena	10
6. ¿La carrera que estudiaste tiene campo laboral?	a) Sí	15
7. ¿Cuál consideras que es el campo laboral de la carrera que estudiaste?	a) Medio educativo	10
8. ¿Qué te disgusta en tu proceso formativo?	c) Instalaciones	8
9. ¿Cuáles son tus planes a corto plazo??	a) Seguir estudiando	11
10. ¿Recomendarías la carrera que elegiste?	a) Sí	15
Sexo: 6 H / 9 M		

Fuente: elaboración propia.

Una experiencia educativa en la conservación del manglar

En este proyecto se realizaron talleres de educación ambiental en la Escuela Secundaria Técnica No. 4, ubicada en la Villa Vicente Guerrero, Centla, Tabasco. La comunidad se encuentra localizada en los alrededores de la laguna Santa Anita y se sitúa a 10 msnm (Centla, 2023). La población rural que vive alrededor del cuerpo hídrico está dedicada a actividades como la pesca artesanal, agricultura de autoconsumo, crianza de ganado bovino, y uso de productos forestales maderables y no maderables del manglar y otras especies, para subsistencia.

La problemática en relación con el manglar se detecta ¹⁶ medio de la observación participativa, directa y por las fotos satelitales de la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (Conabio), en las cuales se advierte que los manglares están decreciendo con el paso de los años.

La educación ambiental

no está sólo en propiciar el rescate ecológico de los recursos naturales o la protección del medio ambiente. Está en reconocer que los nuevos escenarios apuntan a la redimensión de la Educación Ambiental como proceso ante la pobreza, las modalidades de consumo, los problemas de población, salud, economía, desarrollo social y humano, paz y seguridad, así como a la democracia y los derechos fundamentales como premisas fundamentales en el proceso de gestión educativa ambiental [Pérez *et al.*, 2016].

Los problemas asociados al medio ambiente implican responsabilidades de distintos sectores, donde convergen aspectos naturales y sociales, así como la transformación. Se hace evidente la necesidad de decidir y actuar inmediatamente, sin perder de vista las acciones a mediano y largo plazos (Calixto, 2012). En este tenor se planteó trabajar, por medio de talleres de educación ambiental, con estudiantes del nivel secundaria. Así, se tuvo como intención el reflexionar sobre la importancia ambiental, económica y social del manglar de la laguna Santa Anita de Villa Vicente Gue-

rrero, Centla y, en conjunto, contribuir a detener la deforestación de este ecosistema lagunar.

Estudiantes de la UIET realizaron los talleres en conjunto con docentes con la finalidad de aplicar una estrategia educativa centrada en la atención de los problemas ambientales en el manglar de Centla, Tabasco. Fue necesario propiciar la participación con las y los pobladores de la comunidad Vicente Guerrero por su ubicación geográfica en la costa del Golfo de México, porque se encuentra relacionada con el ecosistema del manglar en forma hidrográfica. Al realizar algunos recorridos en lancha por la laguna Santa Anita se observaron fragmentos de manglares. En las fotos satelitales cronológicas de Conabio se pudo atestiguar la desaparición de manglares ⁵⁶la zona, considerando los años noventa al 2015.

En México, las especies de manglar están consideradas bajo protección especial en la NOM-022-Semarnat-10/04/2003. Establece las especificaciones para la preservación, conservación, aprovechamiento sustentable y restauración de los humedales costeros en zonas de manglar (DOF, 2000). En ese sentido,

es necesario contar con áreas protegidas costeras en las distintas regiones del Golfo, ya que hay una gran riqueza florística, especies de plantas endémicas, y fauna vulnerable que necesita estos hábitats para obtener refugio y alimento tanto entre las residentes como entre las migratorias. El caso del Golfo de México es dramático por la escasez general de áreas de protección y requiere de atención urgente [Moreno, 2004].

Desde una perspectiva cualitativa se procedió con el desarrollo de los talleres de educación ambiental. Ello porque “el investigador ve al escenario y personas en una perspectiva holística, las personas, escenarios o grupos no son reducidos a variables, sino vistos como un todo” (Cadena *et al.*, 2017, p. ²⁴105). Asimismo, se fundamentó en el constructivismo donde se plantea que el conocimiento

es una construcción del ser humano: cada persona percibe la realidad, la organiza y le da sentido en forma de constructos, gracias a la actividad de su

sistema nervioso central, lo que contribuye a la edificación de un todo coherente que da sentido y unicidad a la realidad [Ortiz, 2015, p. 96].

Existen ¹⁵ diferentes formas de entender el constructivismo, aunque se comparte la idea general de que es un proceso de construcción genuina del sujeto y no un despliegue de conocimientos innatos, ni una copia de conocimientos existentes en el mundo externo. Asimismo, difieren en cuestiones epistemológicas esenciales como pueden ser el carácter más o menos externo de la construcción del conocimiento, el carácter social o solitario de dicha construcción, o el grado de disociación entre el sujeto y el mundo (Serrano y Pons, 2011).

Se emplearon diversas técnicas de dinamización, así como empleo del trabajo colaborativo, la discusión de los temas y la socialización. Con la aplicación de los juegos se pretendía que las personas participantes se involucraran en el desarrollo lúdico, como el empleo del modelado en plastilina y la elaboración de dibujos. Así se pudo atender cuestiones como la desinhibición, el conocimiento del medio, la sensibilización, la simulación y la evaluación. A través de la interrogación al inicio y final de las sesiones, así como al motivar la narración, se buscó evaluar y al tiempo, identificar los usos de los recursos del manglar desde la cotidianidad del alumnado participante.

De la colaboración entre el estudiantado de la UIET en conjunto con la Secundaria Técnica 4 se logró reconocer y sensibilizar sobre el cuidado del manglar. En síntesis, se puede afirmar que los conocimientos adquiridos fueron sobre tres vertientes: estructura del manglar, sus beneficios y valor ecológico. De este último aspecto, se buscó que reflexionaran sobre la necesidad de proteger este recurso en su localidad y optar por una urgente reforestación del área a fin de continuar disfrutando de los beneficios que aporta como ecosistema, como recurso maderable y de empleo en el hogar.

La situación que evidencia la comunidad de Vicente Guerrero, Centla, es consecuencia de múltiples factores que provocan desigualdad y pobreza. En suma, se traduce en una calidad de vida cuestionable puesto que no se ha procurado mantener los manglares existentes. De ahí la urgente toma de conciencia y de actuar con responsabilidad para, en forma colectiva,

promover programas ambientales de conservación y restauración en la Laguna Santa Anita que incida en la subsistencia, en el suministro del agua y en mejorar las condiciones para quienes dependen de ese cuerpo hídrico.

Conclusión

El acercamiento con estudiantes y personas egresadas sirvió de base para entender las situaciones en que se encuentra la juventud indígena al acceder, permanecer y egresar de la universidad y las condicionantes a las cuales hacer frente en su trayectoria.

En primer lugar, las condiciones de acceso que tienen que ver con la cuestión económica, el sentido de pertenencia que encuentran en la universidad, la relación que identifican entre la licenciatura y el dominio de una lengua indígena al elegirla como primera opción. En segundo lugar, las dificultades o desafíos que se hacen notar en el trabajo de campo y la realidad que viven todas las instituciones de educación superior al ofrecer un programa educativo de licenciatura, las condiciones sociales, educativas, étnicas y lingüísticas en que se encuentran los padres al solventar los gastos de manutención durante su trayecto por la universidad e incentivar a los jóvenes para continuar sus estudios en la institución. De igual manera, la institución educativa debe procurar orientar las condiciones funcionales y operativas para desarrollar las mejores competencias en sus educandos. La satisfacción por egresar de un programa educativo como lengua y cultura representa motivación.

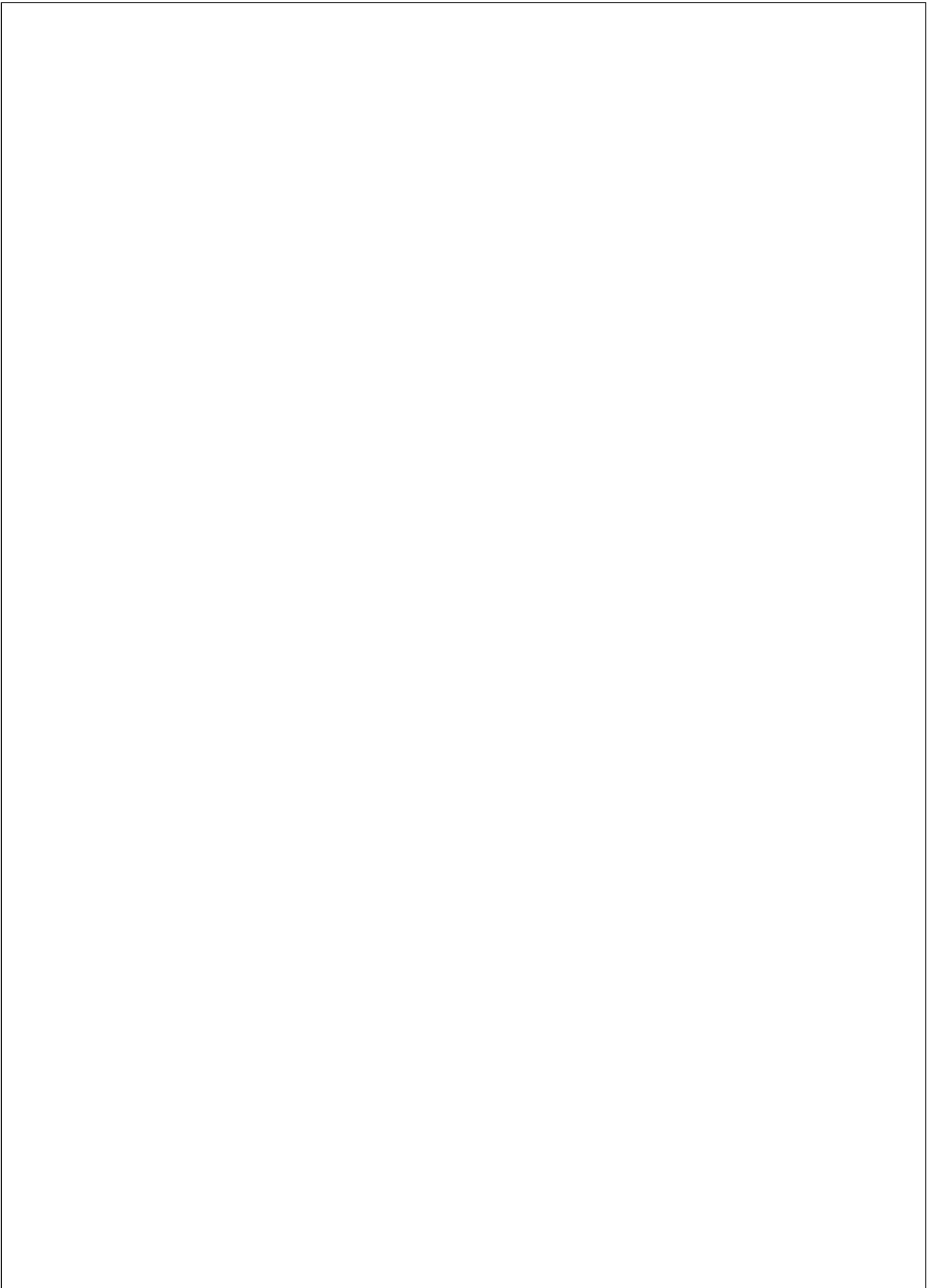
La experiencia de quienes han egresado es positiva, puesto que señalan tres aspectos importantes: 1) la formación recibida en la institución, puesto que señalan haber mejorado la redacción y la ortografía en la elaboración de textos científicos y diseño de proyectos comunitarios; 2) las fortalezas recibidas en las prácticas y el servicio social que les ha llenado de grandes motivaciones, y 3) el hecho de haber encontrado un lugar para trabajar incrementa las expectativas del futuro que tiene esta noble carrera y en la recuperación de los saberes locales que parten desde la tradición oral de los pueblos y comunidades indígenas, que sirven para la herencia y transmisión del conocimiento.

Desde la experiencia educativa, además, se fortalecen los lazos interinstitucionales en propuestas como la educación ambiental que pueden ampliarse a la participación comunitaria donde intervengan las familias, las autoridades y toda la sociedad a fin de cobrar conciencia sobre el valor del ecosistema del manglar como patrimonio cultural y natural en la comunidad de Villa Vicente Guerrero, Centla.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2023). [Sitio web]. <https://www.anui.es.mx/>.
- Bello, M. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 455-497). Plural.
- Cadena, P., Rendón, R., Aguilar, J., Salinas, E., Del Rosario, F. y Sangerman, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento a las ciencias sociales. *Revista Mexicana de Ciencias Agrícolas*, 8(7), 1603-1617. <https://doi.org/10.29312/remexca.v8i7.515>.
- Calixto Flores, R. (2012). Investigación en educación ambiental. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(55), 1019-1033. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5381566>.
- Centla. (2023, mayo). *Reseña histórica*. <https://tabasco.gob.mx/centla>.
- Chávez, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 37(148), 31-55. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602008000400003&lng=es&tlng=es.
- Czarny, G., Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-108. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.188.509>.
- Diario Oficial de la Federación (2000, 6 de octubre). *Para la preservación, conservación, aprovechamiento sustentable y restauración de los humedales costeros en zonas de manglar* (DOF:10/04/2003).
- González, N., González, C. y Martínez, P. (2014). Potencialidades y limitaciones en la inserción laboral de los titulados universitarios: una visión desde la UNU y la UCC. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, (139), 403-411.
- Gutiérrez, A. (2015). *El modelo educativo en la Universidad Intercultural de Estado de Tabasco: voces de sus primeros egresados* [tesis]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 271.
- Mato, D. (2016). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En D. Mato

- (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interrelaciones y desafíos* (pp. 21-47). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Moreno, P. (2004). *Las playas y dunas del golfo de México: una visión de la situación actual. Diagnóstico ambiental del Golfo de México*. Instituto Nacional de Ecología.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Education at a glance: OECD Indicadores* (La educación de un vistazo: indicadores de la OCDE). OCDE.
- Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096005>.
- Peralta, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 65-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052008000200004>.
- Pereira, P. (2014). *Educación superior universitaria: calidad percibida y satisfacción de los egresados* [Tesis]. Universidad de La Coruña.
- Pérez, R., Ramírez, L. y Quintero, M. (coords.) (2016). *Educación ambiental y sociedad saberes locales para el desarrollo y la sustentabilidad*. Laberinto.
- Román, J., Franco, R. y Gordillo A. (2015). Satisfacción estudiantil sobre servicios recibidos en la universidad: percepción de egresados. *Revista Internacional Administración y Finanzas*, 8(3), 103-112.
- Serrano, J. y Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412011000100001&lng=es&tlng=es.
- Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit: Revista de Medios y Educación*, (36), 53-67. <https://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=36815128004>.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). (2009). *Documento base de Lengua y Cultura*. UIET.



II. Percepciones de desigualdad para indígenas ante la estandarización de pruebas para el ingreso a educación superior

ADRIANA PÉREZ VARGAS¹

GERSON NEGRÍN NIETO²

TANIA LESLIE GALINDO QUINTANILLA³

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.02>

Resumen

Ingresar a la educación superior implica someterse a un proceso de selección mediante pruebas estandarizadas, comúnmente diseñadas por el Consejo Nacional de Evaluación (Ceneval). Las juventudes de comunidades indígenas aspiran a instituciones que aplican este tipo de pruebas y, en ocasiones, no alcanzan el puntaje adecuado. Se realizó un estudio basado en la metodología cualitativa de tipo descriptivo con jóvenes indígenas que no aprobaron el examen para licenciaturas como Derecho y Medicina. Las personas informantes consideraron que no tenían la preparación adecuada para presentar este tipo de evaluaciones, ya que prácticamente compiten con personas egresadas de otras instituciones, tanto públicas como privadas, a quienes perciben de una mejor calidad educativa. Igualmente, manifestaron otros factores que también influyeron en sus resultados; entre estos, los nervios y el miedo anticipado a no aprobar el examen de selección debido a la gran

¹ Doctora en Educación. Docente en la licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6765-8654>

² Doctor en Estudios de Género y Prevención de la Violencia. Docente en la licenciatura en Comunicación Intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3811-747X>

³ Maestra en Gestión del Turismo Regional Sustentable. Docente en la licenciatura en Desarrollo Turístico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4410-2186>

cantidad de aspirantes que demandan dichos programas educativos. Se afirma que hay jóvenes que debieron renunciar a sus planes académicos y dedicarse a trabajar porque, en sus representaciones, la universidad es una oportunidad para pocas personas, principalmente en carreras que se ofrecen en instituciones en donde el acceso está condicionado por aprobar una prueba estandarizada.

Palabras clave: *aptitud; bienestar; estratificación social; evaluación.*

Introducción

Ser profesionista para algunas personas puede ser un sueño; para otras, ya está marcado en su trayectoria de vida por las circunstancias socioeconómicas de las que forman parte. En México, durante el camino para alcanzar un nivel educativo se va gestando una problemática social puesto que, sólo dos de cada 10 logran el ingreso a una institución universitaria y sólo ocho de cada 100 concluyen los estudios. Ello es reflejo de la cobertura educativa en dicho nivel, el cual para el país es sólo del 32%, asegura la Fundación EBC (2023). Adicional a ello, se puede considerar una situación de desventaja el empleo de pruebas estandarizadas —comúnmente diseñadas por el Consejo Nacional de Evaluación [Ceneval]— para la selección en las convocatorias de nuevo ingreso. Se calcula que más de 300 instituciones de educación superior (IES) aplican estos exámenes a fin de ofrecer igualdad de condiciones a la totalidad de aspirantes (Ceneval, s.f.).

Tan solo la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) agrupa a 211 instituciones de educación superior, públicas y particulares (Vals, 2023). De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), en México hay 3762 instituciones —tanto públicas como privadas— que imparten programas reconocidos, ofreciendo un total de 37953 programas educativos.

Si bien se ha incrementado el número de instituciones de educación superior que permitan ofrecer oportunidades educativas a un mayor porcentaje de jóvenes, los espacios aún no son suficientes para atender la demanda de quienes desean ingresar a este nivel educativo. En ese sentido, se

acude a la aplicación de exámenes debido a que las solicitudes sobrepasan las designaciones en las carreras disponibles, sobre todo en aquellas más populares (Durán, 2019; Hernández *et al.*, 2019; Sánchez *et al.*, 2020).

En este sentido, la OCDE (2019) señala que, en México, existe un desequilibrio entre la demanda y la oferta al no contar con suficientes espacios en instituciones públicas para la totalidad de jóvenes que desean continuar sus estudios superiores. De acuerdo con la ANUIES (2020), en el periodo 2017-2018 se ofrecieron 890 000 espacios en el nivel pregrado; sin embargo, quienes solicitaron el ingreso fueron 1 360 000. Es así que, mientras para algunas personas se les cumple el deseo de continuar sus estudios, para otras implica enfrentar enojo, desánimo y otros sentimientos por no aprobar el examen de ingreso, lo cual requerirá una nueva toma de decisión ante estos resultados.

La no aprobación de las evaluaciones de ingreso fue un tema al que en 2019 el presidente de México, Andrés Manuel López Obrador, se refirió como un proceso con el cual no simpatiza, porque los exámenes de admisión limitan a las personas para continuar sus estudios superiores. Así, la juventud mexicana debería tener oportunidades para cursar una formación universitaria, sin importar su origen sociocultural. Particularmente las poblaciones indígenas son quienes enfrentan más rezago en este nivel educativo. En el periodo escolar 2012-2016 sólo 34.2% de las y los jóvenes en edad de cursar la educación superior continuaba sus estudios (INEE, 2019a, p. 97), por lo que más del 65% realizaba otras actividades, ajenas a su desarrollo educativo (UNICEF, 2020; INEE, 2019b). Para 2018 se consideraba que sólo representaban el 1% de la matrícula universitaria (Notimérica, 2018).

Ante esas consideraciones, el presente estudio se enfocó en las percepciones que tienen las y los jóvenes de las comunidades indígenas maya-chontales, cuando no aprueban los exámenes de selección de ingreso a la carrera e institución deseadas. El proyecto se basó en la metodología cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo a fin de analizar —con entrevistas a profundidad como técnicas de recolección de información— las ideas que surgen después de no aprobar este tipo de procesos de selección.

Jóvenes que no ingresan a la es en México

Posterior a la conclusión de la formación media, quienes aspiran a ingresar a una institución de educación superior para continuar el proceso académico formativo para obtener un título profesional, se someten a una serie de requisitos. Uno de ellos: aprobar un examen de selección. Estas pruebas estandarizadas —aunque se realizan con la finalidad de ofrecer igualdad de condiciones a la totalidad de aspirantes—, no dejan de ser estrategias de selección desiguales para quienes viven en condiciones sociales, culturales y contextuales diferentes (Guzmán y Serrano, 2011; Bringas y Pérez, 2014; Didier, 2019; Sánchez *et al.*, 2020; Araiza *et al.*, 2022). Los procesos académicos varían en el país y los resultados de aprendizaje no serán iguales puesto que influyen múltiples factores en el desarrollo y adquisición de las competencias escolares. Así, al aplicarse un examen generalizado provocará desigualdades puesto que jóvenes en situación de desventaja posiblemente no tendrán ciertos conocimientos en comparación con quienes estudiaron en zonas urbanas, donde hay mayor diversidad de escuelas, considerando tanto las públicas como las privadas.

En México, la proporción de jóvenes que ingresa a la educación superior es baja (22.6%) en relación con el promedio estimado de la OCDE (44.1%). Además, se encuentra por debajo de países como Chile (29.9%), Colombia (28.1%) y Costa Rica (28.0%) (OCDE, 2019). Ello debería ser preocupante porque la educación es un derecho universal y no se está atendiendo adecuadamente, lo cual impacta en el desarrollo social y económico. En cuanto a la intención de ingreso, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística ([INEGI], 2019), evidencia que el 19.9% de quienes presentaron un examen no obtuvo la puntuación adecuada, por lo que se rechazaron. Adicional a ello, se estima que el 32% de la población en edad universitaria ni siquiera intenta solicitar un espacio debido a la falta de recursos económicos con los cuales enfrentar los procedimientos administrativos.

En este sentido, la OCDE (2019) revela que las y los jóvenes que logran ingresar a la universidad, mayormente, provienen de familias con ingresos superiores al salario mínimo y —aunque también hay jóvenes de escasos recursos— la proporción es menor.

La desigualdad social se manifiesta —principalmente— hacia grupos históricamente vulnerados, como las poblaciones indígenas y las rurales, que se ubican en zonas de alta marginación. Para esas personas, acceder e incrementar los niveles educativos formales reconocidos en el país representan mayores obstáculos [Negrín *et al.*, 2023].

Por lo tanto, para quienes no aprueban el examen de selección representa inequidad debido a la estandarización en la evaluación, cuando las condiciones económicas y sociales en las que desarrollan muchas veces son distintas (Didier, 2019; Durán, 2019; Guzmán y Serrano, 2011; Vinacur, 2016). Incluso, se considera que las instituciones de educación media superior de donde egresan las y los aspirantes juegan un papel importante para la aprobación de estos exámenes (Guzmán, 2012; Sánchez *et al.*, 2020). Es decir, acorde con la categoría *calidad*, no todas las escuelas a nivel bachillerato tienen las mismas cualidades; por lo tanto, la preparación que ofrecen varía. Así, al enfrentar un examen de selección, las juventudes provenientes de zonas rurales e indígenas competirán con quienes egresaron de instituciones ubicadas en contextos más favorecidos. Esa calidad, en cierta forma, influirá de forma decisiva en los resultados (Araiza *et al.*, 2022).

Esto es respaldado por el INEE (2017), donde se menciona que —en 2017, mediante el examen PLANEA— se evaluó a estudiantes del último año escolar del nivel medio superior y los resultados revelaron que el 66% no estaba logrando un aprendizaje significativo en matemáticas, mientras que el 34% enfrentaba la misma situación en lengua y comunicación.

Desigualdad hacia la población indígena

Quienes buscan ingresar a las instituciones de educación superior provienen de diversos contextos culturales y económicos. Por lo tanto, someterlos a pruebas de admisión es un reto mayúsculo para quienes provienen de espacios en situación de desventaja, como es la población indígena. Se considera esta desigualdad acorde con la condición socioeconómica de las familias, el territorio y también por el entorno en que se gestó el proceso académico. Así, las personas indígenas serán las más desfavorecidas porque

son quienes menores ingresos económicos tienen, ya que sus localidades carecen de servicios básicos y sus escuelas se encuentran rezagadas; presentan carencias, son multigrados y hasta se deben adaptar a una lengua distinta a la materna porque sus docentes no poseen la habilidad de ofrecer el servicio más que en español.

14 En México, el 21.5% de sus habitantes se identifica como indígena y más de las tres cuartas partes viven en 50 pobreza, en comparación con los no indígenas OCDE (2019). Por su parte, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval, 2020) refiere que para 2016 la tasa de pobreza extrema entre los indígenas fue de 34.8%, es decir, aproximadamente seis veces la tasa de los no indígenas. Así, el hecho de no contar con las oportunidades suficientes, junto con las condiciones sociales y económicas que les anteceden desde sus familias (Juárez, 2020; Olivera y Dietz, 2018; Vera *et al.*, 2017), impiden que la población indígena alcance niveles formativos superiores.

En lo que se refiere a educación, la población indígena tiene los 14 índices más bajos en acceso a las escuelas (OCDE, 2019). Entre las personas de 25 a 64 años, sólo 6.6% había completado la educación superior y sólo 9.7% 14 había completado la educación media superior, en comparación con el 18.7% y 19.6%, respectivamente, en el resto de la población. Por ello, estas poblaciones son las que más rezago enfrentan debido a sus condiciones económicas y culturales. Así, se puede afirmar que las y los jóvenes de comunidades indígenas no deberían someterse a procesos de evaluación estandarizados y pensados desde entornos con mejores oportunidades (Mainieri, 2017), porque lo más probable es que sus resultados sean inferiores.

Adicional a las precariedades familiares y comunitarias, es real que en contextos de marginación la infraestructura educativa requiere de mejoras; lo mismo que los contenidos en los planes de estudios, que deben ser acorde a las realidades del estudiantado (Juárez, 2020). Si bien se espera que todas las escuelas se apeguen al mismo currículo, habría que ofrecer un enfoque incluyente en el diseño de los programas educativos, adaptado a los contextos y con una mirada intercultural. En consecuencia, deberían considerarse estos aspectos en el diseño de los exámenes de ingreso a las universidades públicas, a fin de reducir los índices de jóvenes indígenas que se rechazan por no contar con el puntaje mínimo en el Examen Nacio-

nal de Ingreso II del Ceneval, y así abrir la oportunidad a más personas proveniente de dichos contextos socioeconómicos vulnerados que enfrentan la negativa de aceptación (Araiza, 2022).

Metodología

Los maya-chontales —o denominados *yoko yinikob*— del municipio de Centro, se localizan principalmente en dos localidades: Villa Tamulté de las Sabanas, con una población de 6 522 personas y, la ranchería Buena Vista primera sección, con 3 342 habitantes (INPI, s.f.). Esta zona indígena está ubicada a 38 kilómetros de la ciudad de Villahermosa. Su cercanía con la capital del estado de Tabasco permite que sus habitantes frecuenten los servicios que ofrece la ciudad, entre ellos, la educación superior.

Una de las características de esta comunidad es el esfuerzo por preservar sus tradiciones y cultura, que mantienen a través de diversas prácticas y por la transmisión generacional. Así, se busca conservar la riqueza como pueblo indígena y el orgullo que ello representa (Frías, 2020).

El enfoque cualitativo fue utilizado para hacer esta investigación porque permite profundizar en las experiencias individuales y los significados que construyen a partir de su realidad (Creswell, 2014). Ello permitió tener un acercamiento a las percepciones que construyen las y los jóvenes que no aprobaron los exámenes de selección para ingresar a la educación superior en la institución deseada.

Como técnica se empleó el estudio de caso simple para conocer y comprender la realidad que experimentan las y los jóvenes indígenas maya-chontales de Tamulté de las Sabanas, Centro, Tabasco, que en 2019 no ingresaron a una institución superior por no obtener el puntaje mínimo en los exámenes de selección. El caso se va construyendo conforme se va penetrando en el mismo (Simons, 2011), por lo que es importante la profundidad con la que se aborde.

Además, se empleó la entrevista a profundidad como la herramienta de recolección de la información que, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), es un encuentro que tiene la intención de generar una conversación entre quien investiga y la persona participante. Para seleccionar a quienes fun-

gieran como informantes se empleó la técnica de bola de nieve, ya que, a partir de un estudiante identificado ⁷² que egresó en 2019 del Colegio de Bachilleres plantel 25 y que presentó el examen de selección de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) y no lo aprobó, se buscaron más jóvenes que también intentaron ingresar en dicha institución y experimentaron el rechazo. En total se entrevistaron seis jóvenes que presentaron examen de selección para las licenciaturas en Médico Cirujano y Derecho. La nomenclatura de identificación fue A (aspirante), seguido del número que identifica al sujeto. Por ejemplo, A-1.

Resultados

El deseo de jóvenes indígenas por acceder a educación superior no es correspondiente a la realidad, pues se enfrentan a una brecha marcada por diversas situaciones contextuales y culturales (Guerrero *et al.*, 2016). Estas aspiraciones van acompañadas por expectativas que se lograrán al concluir la licenciatura, que se construyen sin siquiera saber si aprobarán el examen de selección. Ello se manifiesta en las narrativas de tres participantes.

A-1. Desde antes que saliera de la prepa, me imaginaba en la universidad y pues hacer mi carrera, trabajar como médico ayudando a las personas, teniendo mi consultorio o trabajando en un hospital. Uno se imagina su futuro.

A-3. Yo, desde que estaba chico, siempre dije que quería ser doctor. Aunque uno todavía no esté en la universidad se lo imagina; yo me imaginaba dando consulta y que me dijeran doctor.

A-6. Tenía muchos sueños. Desde que estaba en la secundaria dije que quería ser abogado para apoyar a las personas porque hay mucha injusticia. Yo pensaba que, cuando saliera de la universidad, iba a tener mi propio despacho y apoyaría a mis padres.

Las juventudes participantes en el estudio evidenciaron el deseo de continuar sus estudios y están conscientes de que, para poder ingresar a la

universidad y a la carrera que desean, tienen que presentar un examen de selección con el que se determina su acceso. Ingresar a una universidad representó un reto, pues consideraron que no tenían la preparación adecuada para presentar este tipo de evaluaciones donde prácticamente compiten con personas egresadas de otras instituciones, tanto públicas como privadas, a las que perciben de una mejor calidad educativa. Igualmente, manifestaron otros factores que también influyeron en sus resultados; entre estos, los nervios y el miedo anticipado a no aprobar el examen de selección debido a la gran cantidad de aspirantes que demandan dichos programas educativos.

A-2. Intenté ingresar porque algunos de aquí de la comunidad han pasado el examen, no muchos, pero sí hay quien lo ha pasado. Entonces eso me motivó. Pero ya estando allá, pues me di cuenta que mucho de lo que venía en el examen yo no lo sabía, creo que no lo pasan los que están mejor preparados y nosotros aquí no creo que tengamos la misma preparación.

Para otras personas informantes, el factor *suerte* así como las relaciones y vínculos con personas de poder influyeron en la selección para gozar de un espacio en la institución elegida. Es decir, el examen no significa como tal el factor decisivo sino más bien el tener una red de apoyo. A partir de ello, cuando perciben que otras personas de su comunidad no aprueban la evaluación, optan por no volver a intentar el proceso de ingreso y frustrar la trayectoria de formación profesional. Así, la opción para sus vidas se reduce a incorporarse al mercado laboral sólo con el nivel medio superior.

A-3. Creo que es la suerte, porque ninguno de los compañeros de mi salón que presentamos para Medicina aprobamos. Una vecina que presentó para Derecho sí lo aprobó y tenía calificación más baja que nosotros. También creo que sean las relaciones que tenga su familia porque como luego se dice que muchos entran por *palanca*.

A-5. Muy pocos de nuestra comunidad presentan el examen y lo aprueban, porque en ese examen vienen cosas muy difíciles que, yo que recuerde, no vemos en la escuela. Por eso muchos de nosotros lo reprobamos. Quienes están preparados claro que lo pasan.

A-6. Ya muchos ni siquiera lo intentan porque saben que no lo van a aprobar. Por eso mejor saliendo de la prepa buscan un trabajo. Mi prima así lo hizo porque su hermano lo intentó varias veces y no lo pasó.

Igualmente, estas personas indígenas consideraron que las oportunidades para acceder a la educación superior son inequitativas para su población, porque la formación que reciben —posiblemente— no es de la misma calidad que jóvenes de otras instituciones. En ese sentido, presentar este tipo de evaluaciones los pone en desventajas pese a que se proyecten con una profesión, incluso desde antes de cursar su bachillerato o desde la infancia. Desde sus representaciones sociales, esa intención les provoca *echarle ganas* para obtener mejores calificaciones que, al intentar ingresar a la universidad, pareciera no son de utilidad. Es decir, desde sus narrativas expresan que no sólo es necesario el promedio, sino también necesitan un conocimiento que muchas veces no se les ha transmitido en los niveles educativos previos.

Ante ese escenario, hubo jóvenes que, apoyados por sus familiares, decidieron ingresar a una institución privada que tiene extensión en la Ranchería Buena Vista y ofrece carreras con flexibilidad, de tal modo que pueden estudiar y trabajar. Esta ha sido una opción, aunque no ofrezcan la licenciatura que deseaban estudiar como parte de su vocación.

A-1. Yo deseaba entrar a la universidad y estudiar. Desde que estaba chico, siempre dije que le iba a echar ganas a la escuela y me esforcé por tener las mejores calificaciones; hasta salía en el cuadro de honor. Pero al final me di cuenta que, aunque saliera en el cuadro de honor, no tenía el conocimiento necesario porque reprobé el examen.

A-2. Mi mamá siempre me decía que me esforzara en la escuela porque sólo así saldría adelante. Yo estaba convencida en que pasaría el examen porque estudié mucho. Siempre tuve buenas calificaciones, pero pues yo creo que, no sé si es la suerte, las palancas o que aquí en las escuelas no nos preparan los suficiente. Eso me desanimó porque de nada sirvió tanto esfuerzo, sino quedaron truncados mis sueños.

A-4. Yo siento como si nos pusieran a competir con gente que está mejor preparada que nosotros. Tienen una educación mejor y nosotros... aquí es

diferente. La verdad, creo que muy pocos de nosotros, aunque tengamos ese deseo de estudiar no tenemos esa oportunidad porque nos esforzamos y queremos estudiar y no pasamos el examen. Y quizá el que lo pasa hasta luego deja tirada la carrera, porque así he escuchado casos. Pero mientras, al que quiere, lo dejan fuera.

A-6. Mi familia me dijo que no me diera por vencida, que lo volviera a intentar. Pero como también hay una universidad privada en Buena Vista decidí trabajar y estudiar y ahora estoy estudiando Pedagogía. Así lo hicieron algunos de mis compañeros que tampoco pasaron el examen, porque pensamos que, si lo intentamos y no lo pasamos, vamos a perder tiempo y el dinero que pagamos en la ficha.

35

Finalmente, es necesario repensar el ingreso a la universidad como un sistema del que un examen escrito de conocimientos es solo un elemento del proceso y no debería centrarse en ello todo el peso para la selección. Por el contrario, debería reflexionarse sobre los otros aspectos, además de los académicos, que permitan favorecer la incorporación de las personas aspirantes a los diversos programas de estudios, incluidos los de alta demanda (Juarros, 2006; Patterson *et al.*, 2018, citados en Sánchez, 2020).

Conclusión

Las juventudes indígenas —se puede afirmar— tienen aspiraciones y deseos por continuar sus estudios a nivel licenciatura. Ello es un factor que les ha motivado para obtener calificaciones superiores. Sin embargo, desde sus experiencias el contexto en el que viven es un impedimento para lograr el ingreso a las universidades públicas de renombre, puesto que enfrentan diversas desigualdades, incluidas las competencias académicas en las que se forman. Esa representación la evidencian a partir de los puntajes menores que reciben en las pruebas estandarizadas al intentar evaluarse con sus similares de otras instituciones para ingresar a nivel superior. Así, desde sus experiencias, las universidades deberían considerar otros aspectos en el proceso de selección que les garantice un escenario más equitativo.

Igualmente, se detectó que el rechazo a sus aspiraciones de ingreso no

sólo influye en sus personas, sino también en otros miembros de la comunidad. Ejemplo de ello es cuando más jóvenes consideran que también vivirán esa situación de no aprobar el proceso de selección y, en consecuencia, ni siquiera intentan la postulación en la licenciatura que desean dentro de la oferta de la UJAT. Así, sus alternativas son buscar instituciones privadas o universidades que no apliquen este tipo de pruebas.

Lo anterior es un reflejo que la desigualdad sigue manifiesta hacia la población indígena. En específico, en el derecho a la educación superior con los casos estudiados se puede afirmar que hay jóvenes que debieron renunciar a sus planes académicos y dedicarse a trabajar porque en sus representaciones, la universidad es una oportunidad para pocas personas, principalmente en carreras que se ofrecen en instituciones en donde el acceso está condicionado por aprobar una prueba estandarizada.

Referencias

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2020). *Anuario Educación Superior 2019-2020*. <https://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>.
- Araiza, M., De la Torre, H. y Valdivia, M. (2022). Examen de ingreso a educación superior, promotor de desigualdades sociales: el caso de la Universidad Politécnica de Sinaloa (UPSIN), generación 2014-2018. *IE: Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, (13), 1-9. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1507.
- Bringas, M. y Pérez, J. (2014). El examen de ingreso al nivel superior: ¿Admisión o decepción? *Revista Ra Ximhai*, 10(5), 103-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134007>.
- Centro de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval) (s.f.). *Instituciones*. Ceneval. <https://ceneval.edu.mx/instituciones-exani/>.
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo (Coneval) (2020). *Informe de pobreza y evaluación 2020 Tabasco*. Coneval. https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2020_Documentos/Informe_Tabasco_2020.pdf
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (Diseño de la investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos)* (4ª ed.). SAGE.
- Didier, L. (2019). Las pruebas estandarizadas: cuando el neoliberalismo se sienta en las

- aulas. Encuentros. *Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (10), 87-97. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=636369216005>.
- Durán, F. (2019). Pruebas estandarizadas para el acceso a la educación superior en Chile: performatividad y subjetividad de los estudiantes. *Calidad en la Educación*, (50), 180-215. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.723>.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2020). *Para cada niño, reimaginemos un mundo mejor: informe anual de UNICEF 2019*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-de-unicef-2019>.
- Fundación EBC (2023). *Problemática educativa*. <https://fundacionebc.org/problematuca-educativa/>.
- Frías, A. (2016). Actores, rituales, identidad y representaciones sociales en comunidades indígenas de Tabasco. *Cinzontle*, 8(17). <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2561>.
- Guerrero, G., Sugimaru, C., Cussianovich, A., Fraine, B. y Cueto, S. (2016). *Education aspirations among young people in Peru and their perceptions of barriers to higher education (Aspiraciones educativas de los jóvenes del Perú y sus percepciones sobre las barreras a la educación superior)* (Documento de trabajo, 148). Young Lives. <https://www.grade.org.pe/publicaciones/education-aspirations-among-young-people-in-peru-and-their-perceptions-of-barriers-to-higher-education/>.
- Guzmán Gómez, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 6(12), 131-164. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102012000100004&lng=es&tlng=es.
- Guzmán Gómez, C. y Serrano Sánchez, O.V. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, 49(157), 31-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es.
- Hernández Madrigal, M., Ramírez Flores, É. y Gamboa Cerda, S. (2018). La implementación de una evaluación estandarizada en una institución de educación superior. *Innovación Educativa*, 18(76), 149-170. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000100149&lng=es&tlng=es.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Geografía (INEGI) (2019). *Mujeres y hombres en México 2019*. https://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/MHM_2019.pdf.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Informe de resultados PLANEA EMS 2017: el aprendizaje de los alumnos de educación media superior en México: lenguaje y Comunicación y Matemáticas*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/05/P1D320.pdf>.
- (2019a). *La educación obligatoria en México: Informe 2019*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>.
- (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018*. INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI). (s.f.). *Chontales de Tabasco: etnogra-*

- fia. Atlas de los pueblos indígenas de México. INPI. <https://atlas.inpi.gob.mx/chontales-de-tabasco-etnografia/>.
- Juárez Bolaños, D. (2020). Ensayo sobre el estado de la situación educativa en México y propuestas de mejora. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1135-1219. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6662019000401135&lng=es&tlng=es.
- Juarros, M. (2006). ¿Educación superior como derecho o como privilegio?: Las políticas de admisión a la universidad en el contexto de los países de la región. *Andamios: Revista de Investigación Social*, 3(5), 69-90.
- Mainieri Hidalgo, A. M. (2017). Innovaciones en modelos de admisión: estudio de casos y estrategias de inclusión en educación superior. *Actualizaciones Investigativas en Educación*, 17(3), 1-41. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30215>.
- Negrín Nieto, G., Jiménez Miranda, A. y De la Cruz Herrera, E. A. (2023). Comportamiento del abandono escolar en la UIET: periodo 2017-2022. *Emerging Trends in Education*, 6(11) 1-13. <https://doi.org/10.19136/etie.a6n11.5613>.
- Notimérica (2018, 9 de agosto). Indígenas, sólo el 1% de la matrícula universitaria en México. <https://www.iis.unam.mx/blog/wp-content/uploads/2018/08/35.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019). *El futuro de la educación superior en México: fortalecimiento de la calidad y la equidad*. OCDE.
- Olivera Rodríguez, I. y Dietz, G. (2017). Educación superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar. *Anthropologica*, 35(39), 7-39. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.001>.
- Sánchez, M., García, M., Martínez, A. y Buzo, E. (2020). El examen de ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México: evidencias de validez de una prueba de alto impacto y gran escala. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13(2), 107-128. <https://doi.org/10.15366/riee2020.13.2.006>.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vals, J. (2023). La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la evolución de la educación superior en un mundo que se transforma. *Revista de Evaluación e Investigación Educativa*, (7), 12-21.
- Vera, N., Rodríguez, C., Calderón, N. y Pacheco, C. (2017). La percepción de alumnos indígenas sobre el contexto socioescolar en bachillerato rural, un estudio longitudinal. En *Educación superior intercultural, trayectorias, experiencias y perspectivas* (pp. 279-301). CONACYT.
- Vinacur, T. (2016). ¿Los alumnos de las escuelas privadas están mejor preparados para ingresar a la universidad? *Revista Colombiana de Educación*, (70), 175-200. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413644492009>.

III. La diversidad estudiantil como fundamento de las universidades interculturales. El caso de la UIET

MARÍA ISABEL VILLEGAS RAMÍREZ¹

SERGIO IVÁN NAVARRO MARTÍNEZ²

GUADALUPE MORALES VALENZUELA³

SILVIA JIMÉNEZ GARCÍA⁴

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.03>

Resumen

Las instituciones de educación superior concentran una amplia diversidad de estudiantes, la cual muchas veces no se reconoce y mucho menos se atiende. En este sentido, las universidades interculturales buscan hacer visible y atender esta diversidad, no únicamente la cultural, sino también las de género, lengua o lugar de procedencia. Particularmente, en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) se analizan los tipos de bachillerato de procedencia y la gama de localidades de origen, a través de una categorización relacionada con lo rural o urbano. De igual forma, se busca caracterizar los cambios que han tenido en las carreras. Para el presente estudio se aplicó una encuesta a 242 estudiantes de la sede de Oxolotán, con la cual se determinó que, respecto a la procedencia, 73% proviene de Tabasco y el resto a otros estados, principalmente de Chiapas. Casi la

¹ Maestra en psicoterapia humanista. Docente en la licenciatura en salud intercultural de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8912-5261>

² Doctor en ciencias sociales y humanísticas. Investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5157-0394>

³ Doctor en recursos genéticos y productividad. Docente en la licenciatura en desarrollo rural sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4289-5415>

⁴ Doctora en educación. Investigadora en el Sistema de Enseñanza Abierta de la Universidad Veracruzana (UV), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7283-669X>

mitad de la población estudiantil proviene de comunidades rurales, mientras el 64.5% cursó el nivel medio superior en el Sistema de Colegio de Bachilleres. En suma, esta diversidad de estudiantes debe ser reconocida y potenciada en los espacios académicos.

Palabras clave: *educación intercultural; enseñanza superior; lengua; sistema cultural.*

Introducción

La creación de las universidades interculturales (UI) en México tiene su origen en la demanda de los pueblos indígenas por una educación superior que fomente el desarrollo y la preservación de sus culturas y conocimientos ancestrales.

En la década de 1970 se gestaron las primeras agitaciones indígenas en favor de una educación bilingüe e intercultural, la cual respondiera a sus necesidades y valores culturales. Estos movimientos culminaron en la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1976, que promovió la educación bilingüe en las escuelas primarias y secundarias (Casillas y Santini, 2006).

Consideramos, al igual que Navarro y Bermúdez (2018), que el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) influyó de manera determinante en la promoción de los derechos y cultura de los pueblos indígenas de México a través de los Acuerdos de San Andrés, firmados en 1996 entre el Gobierno Federal y el EZLN. En ellos se propone la creación de centros de estudios superiores en zonas indígenas con programas especiales que fomenten el estudio y la divulgación de la riqueza cultural indígena.

Los acuerdos de San Andrés fueron rechazados por el gobierno de Ernesto Zedillo, lo que significó la ruptura entre el EZLN y el gobierno federal. Fue Vicente Fox quien decidió enviar la iniciativa de la Ley Cocopa al Congreso de la Unión, lo que derivó en la aprobación de la Ley de Derechos y Cultura Indígena. Ello provocó una nueva ruptura entre el EZLN y el gobierno federal que terminó con cualquier intención de diálogo, al consi-

derarse que dicha ley no recuperaba el espíritu de los Acuerdos de San Andrés, ni mucho menos la iniciativa de la Ley Cocopa (Navarro y Bermúdez, 2019, p. 70).

Así, desde 2001 se generaron los acuerdos y decretos de creación de estas universidades, siendo las primeras en abrir sus puertas la Universidad Autónoma Indígena de México, ubicada en Sinaloa (2001), Universidad Intercultural del Estado de México, la Universidad Intercultural de Chiapas en 2004 y la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), en 2005. A partir de entonces, se han creado otras universidades interculturales incluyendo las de Guerrero, Hidalgo, Michoacán, San Luis Potosí, Puebla, Quintana Roo, Baja California y más recientemente Colima y Campeche.

De acuerdo con Schmelkes (2008), se planteó la creación de las UI para responder a la demanda histórica de abrir espacios para población rural e indígena en lugares donde no existía cobertura de nivel superior. El propósito fue ofrecer una educación cultural y lingüísticamente pertinente a los pueblos originarios bajo una perspectiva intercultural. Con el tiempo, el enfoque educativo intercultural fue trascendiendo los propósitos iniciales de creación de las UI, de modo que busca promover el respeto hacia la diversidad cultural —particularmente las que se encuentran en el entorno educativo—, de modo que quienes están involucrados sean capaces, en primer lugar, de revalorar su propia cultura para que, posteriormente, tengan la habilidad de comprender y relacionarse adecuadamente con personas de diferentes culturas. Mateos y Dietz (2016) señalan que las UI representan “un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (p. 684).

La interculturalidad, sin embargo, no es un asunto exclusivo de las UI. La educación superior debe generar conocimientos interculturales que contribuyan a la comprensión y solución de problemas sociales y culturales presentes en la sociedad. En este sentido, algunas instituciones de educación superior utilizan modelos de gestión de la diversidad como el multiculturalismo y el interculturalismo (De-Juan-Vigaray *et al.*, 2014). El interculturalismo es un enfoque que se centra en la interacción entre culturas y busca fomentar el diálogo y la convivencia pacífica entre estudiantes de

diversas culturas. La interculturalidad en la universidad se desarrolla mediante la promoción de la inclusión y el respeto a la diversidad cultural, étnica y lingüística en el ambiente académico. Aunque muchas veces no se reconoce y mucho menos se atiende esta diversidad, entre las acciones que se pueden implementar para el desarrollo de la interculturalidad en las universidades destacan:

- Fomentar la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes étnicos y culturales a través de programas de admisión y becas que apoyen la diversidad.
- Incorporar la perspectiva intercultural en la planificación curricular, a través de la inclusión de asignaturas que aborden temas relacionados con la interculturalidad, la diversidad cultural y los derechos humanos.
- Desarrollar programas de idiomas que permitan a los estudiantes aprender otras lenguas y culturas, con el fin de mejorar la comunicación y el entendimiento intercultural.
- Crear programas y actividades extracurriculares que fomenten el diálogo y la colaboración entre estudiantes de diferentes orígenes culturales y étnicos, como eventos culturales, intercambios estudiantiles y proyectos de investigación colaborativos.
- Capacitar a los docentes en competencias interculturales para que puedan comprender mejor las diferencias culturales y diseñar estrategias educativas inclusivas y respetuosas de la diversidad.
- Promover el diálogo intercultural a través de foros de discusión y grupos de debate que aborden temas de interés común desde diferentes perspectivas culturales.
- Establecer alianzas estratégicas con instituciones académicas y organizaciones de la sociedad civil que trabajen en temas de diversidad cultural y derechos humanos, con el fin de fortalecer las capacidades y recursos de la universidad en materia de interculturalidad.

Las universidades interculturales diseñadas a partir de los principios del enfoque intercultural buscan hacer visible y atender esta diversidad. Además, contribuyen al rescate y a la difusión de expresiones culturales diversas y trabajan por establecer estrechos vínculos de comunicación directa entre las culturas ancestrales con el mundo moderno.

El aspecto cultural es una forma de abordar la diversidad, pero esta misma distinción es complicada en tanto el concepto de cultura se torna complejo. Para efectos de esta aproximación se reconoce a la diversidad como las diferentes maneras en que se expresan los grupos culturales y sociales (UNESCO, 2001). Tales expresiones pueden ser culturales; también se incluyen las creaciones artísticas, la elaboración, la distribución, la transmisión y el disfrute, a partir de cualquier medio y tecnología utilizada.

Coincidimos con Dietz (2017, p. 205) al señalar que no se debe concebir la diversidad como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y de múltiples perspectivas para el estudio de las identidades, de los marcadores de identidad y de las prácticas discriminatorias. La diversidad cultural, desde este sentido, no puede entenderse sin la diversidad étnica y lingüística; y estas manifestaciones a su vez, comprenden otras más como la diversidad sexual y de género, la religiosa, ideológica, genética, familiar, etaria, lugar geográfico de origen, temperamentos, funcional (motora e intelectual), entre otros aspectos.

Ahora bien, es la diversidad el punto de partida y reflexión para analizar las características de las y los estudiantes de la UIET: ¿cómo se está entendiendo esa diversidad?, ¿desde dónde se ha abordado?, ¿cuál ha sido su evolución?, ¿cuáles son sus dimensiones? El objetivo de este trabajo es comenzar a (re)conocer el perfil de las y los estudiantes inscritos en el periodo agosto-diciembre de 2022.

El contexto escolar se ha entendido por las características en torno a las capacidades, inteligencias, estilos de aprendizaje, intereses y aptitudes del estudiantado, aunque muy pocas instituciones superiores lo consideran. La diversidad en el aula universitaria puede tener un impacto significativo en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, también puede presentar desafíos para los estudiantes y el profesorado, especialmente en términos de comunicación, comprensión y respeto mutuo. Aún es evidente que muchas instituciones educativas asumen la diversidad como un problema y no como una posibilidad de aprendizaje en la diferencia.

Lo que ha hecho el ámbito educativo es intentar homogeneizar los contenidos y estrategias de aprendizaje para la unificación de capacidades y competencias de los estudiantes. Así, se pretende integrar a la minoría

dentro de la cultura dominante, y se justifica que es necesario dotar de herramientas que le permitan estar al nivel del mercado laboral o que tengan igualdad de acceso a la educación. En este sentido, la diversidad se ha percibido como deficiencia; un aspecto más negativo que positivo.

Desde el modelo intercultural se esperaría que las instituciones pertenecientes a este sistema tuvieran las herramientas para, de inicio, identificar la diversidad no sólo de las regiones de impacto, sino también de la comunidad estudiantil. Además, que se atienda a esa diversidad con estrategias diversas; esto último podría, por ejemplo, estar especificado en los programas de estudio. Desde la interculturalidad, entonces, la diversidad no tendría que significar problema o necesidad de unificar, sino por el contrario, verse como factor positivo de oportunidad de desarrollo sin caer —claro está— en el folclor o etnocentrismo. En ese sentido, mientras se privilegien relaciones de tolerancia, respeto, intercambio de conocimientos y la utilización de la lengua únicamente en los espacios áulicos, se estaría apostando por la consolidación de una “interculturalidad restringida” (Navarro, 2020).

Al respecto, en la UIET se ha tenido un acercamiento a la identificación de esta diversidad, pero de manera aislada y no con un objetivo concreto. Es decir, su finalidad no ha sido diagnosticar para atender como proyecto institucional —a partir de programas que atiendan a sus necesidades y problemáticas—, ni mucho menos desde el aula para potencializar las capacidades o asegurar el aprendizaje. Tampoco se ha logrado visibilizar porqué las áreas o academias, de manera separada, recuperan datos estudiantiles pero no se logra sistematizar y compartir los resultados en concordancia con un seguimiento a ese ejercicio iniciado que contribuya no únicamente a visibilizar la diversidad, sino también a realizar prácticas educativas más pertinentes.

Para Krüger-Potratz (citado en Dietz, 2012, pp. 94-95), ³⁴ la diversidad no se debe concebir como una suma mecánica de diferencias, sino como un enfoque multidimensional y multiperspectivista que estudia las “líneas de diferenciación”. En ese sentido, Dietz (2012, p. 95) apunta que para la gestión ⁵ de la diversidad no solamente debe basarse en indicadores “visibles” de la identidad de un individuo (supuestamente raza, etnicidad, religión, género o discapacidad), sino también fuentes no tan perceptibles de

diversidad tales como estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y personales o perspectivas profesionales. Todas ellas deben ser promovidas en términos de crear, no igualdad, sino un “ambiente inclusivo”.

Para Dietz (2012, p. 94), la “diversidad de diversidades” culturales, lingüísticas, religiosas, étnicas, nacionales, de género, generación, edad, orientación sexual, entre otras, se puede y debe insertar dentro de un proyecto educativo institucional de tal forma que, todas estas diferentes fuentes y trayectorias cognoscitivas, lingüísticas y culturales de diversidad, generen nuevos espacios académicos “interseccionales” (Leiprecht y Lutz, 2005, citado en Dietz, 2012) y genuinamente diversos.

Consideramos que la visibilidad y atención a la diversidad es necesaria, no sólo como estrategia educativa, sino para atender lineamientos internacionales como la establecida por UNESCO desde 2001, en su Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural reconociéndose como patrimonio de la humanidad, en la que señala a la educación como la vía para la “la toma de conciencia del valor positivo de la diversidad” (artículo 7).

La nueva ruralidad en espacios de formación universitaria

Actualmente, gracias a la información aportada por los censos, podemos visualizar la magnitud de la composición demográfica de los pueblos latinoamericanos. Acorde con Mato (2017), con datos de la División de Población de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, y del Banco Mundial, se tiene registrado que la población indígena está conformada por 42 millones y la afrodescendiente equivale a 123 millones; es decir, 165 millones de personas en total.

Diversos autores (Gómez, 2015; Romero, 2012) coinciden en señalar los cambios producidos en el medio rural, tanto en Europa como en América Latina, a partir de la década de los 80 del siglo xx debido —en gran medida— al proceso de globalización y a la implantación de políticas neoliberales. En el caso de Europa, el cambio fue sostenido por políticas públicas orientadas hacia el bienestar de la población, tales como la redistri-

bución de la riqueza entre las regiones y las clases sociales. Mientras que en América Latina, esas políticas de bienestar no sucedieron; por el contrario, el desarrollo rural no ha sido el freno de la pobreza, porque intervienen diversos factores como el crecimiento poblacional, la explotación de los recursos naturales, fuentes de empleo deplorables, entre otros.

Coincidimos con Gómez (2015) cuando señala que el empuje de la globalización y sus políticas neoliberales ocasionaron los mayores cambios en el medio rural latinoamericano y su población, es decir, el espacio rural dejó de ser exclusivo para las actividades agrícolas y, en consecuencia, se implementaron otras actividades económicas.

En ese sentido, se vuelve imperativo aportar nuevas miradas de los territorios rurales-urbanos para comprender los procesos socioculturales experimentados entre sus pobladores, pues en muchas ocasiones están supeditados a las lógicas de producción del mercado capitalista y no únicamente centrados en la producción agrícola, como en el pasado. Ello ocasiona aspiraciones a modos de vida ajenos a su realidad sociocultural.

Para comprender estos cambios, Romero (2012) retoma el concepto de “nueva ruralidad”. Sin embargo, señala que no puede ser aplicado de igual manera en todos los territorios de América Latina, pues existen diferencias entre los mismos. Este concepto proviene de un debate epistemológico entre la sociología agraria y la sociología rural en la sociedad anglosajona. Surge en la década de 1980 como consecuencia de lo limitado que resultaba el concepto de ruralidad asociado a una visión de producción agraria exclusivamente. Algunos señalamientos que se hacen sobre las nuevas ruralidades es que son el resultado de la acción de los organismos internacionales con la intención de paliar los desequilibrios del medio rural, con la pretensión de frenar y superar la pobreza.

Las nuevas ruralidades es un concepto de orden analítico para tratar de explicar los efectos de los fenómenos alternativos a la ruralidad tradicional, donde lo rural cumple nuevas funciones sociales como la ecológica, la turística y de residencia (Gómez, 2015) y no exclusivamente una función de productora y proveedora de alimentos (Romero, 2012).

Arias (2005), por ejemplo, identifica los grupos locales desde la perspectiva de la nueva ruralidad. Se adaptan a los cambios ocasionados por la globalización, se insertan en las tendencias actuales de la economía y el

trabajo y, redefinen su espacialidad y sus articulaciones con otros espacios-actores. Así, con el concepto de nueva ruralidad se rompe con la dicotomía rural-urbano y se abre la posibilidad de dimensionar —de manera más amplia— los aspectos socioculturales que ocurren en los espacios territoriales influidos por los procesos de globalización.

Nuevos actores han surgido, siendo las mujeres un grupo importante por su participación en las funciones de esta nueva ruralidad. Ya desde 2001 es visible su papel en empleos rurales no agrícolas (ERN), pues está compuesto por un porcentaje que varía entre 65 y 93% en los países de América Latina (Gómez, 2015). En ese sentido, es posible encontrar⁵² —en regiones rurales— la participación de las mujeres también se da en el plano de la educación superior, sobre todo a partir de la creación de las universidades interculturales, lo cual posibilita la ocupación de espacios que —históricamente— no tenían representatividad significativa (Mato, 2017⁷⁶ Schmelkes, 2008).

De acuerdo con datos del Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2020), en Tabasco la población que vive en localidades urbanas corresponde a 59%, mientras que 41% habita en zonas rurales. A nivel nacional, 79% de la población vive en entornos urbanos y 21% en rurales. Particularmente, el municipio de Tacotalpa cuenta con 87 localidades, de las cuales 85 son rurales y sólo la cabecera municipal y la Villa Tapijulapa se consideran urbanas.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en la sede Oxolotán de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. Se aplicaron 242 encuestas a estudiantes de las siete licenciaturas que se imparten y se revisó la estadística institucional de 2022 y los informes de gestión. Se consideraron el componente étnico, los tipos de bachillerato de procedencia y la diversidad de localidades de origen a través de una categorización relacionada con lo rural y lo urbano.

Resultados

Contexto

La UIET abrió sus puertas en el año 2005, teniendo como sede el poblado Oxolotán, Tacotalpa. Actualmente cuenta con dos unidades académicas, en Villa Vicente Guerrero, Centla (2013) y Villa Tamulté de las Sabanas, Centro (2014). De acuerdo con el Departamento de Estadística y Evaluación, la matrícula institucional para el periodo agosto-diciembre de 2022 fue de 1 503 estudiantes. Por su parte, la población estudiantil en la sede Oxolotán fue de 867, de los cuales 541 corresponden a programas escolarizados y el resto a dos programas no escolarizados que se imparten en esta sede.

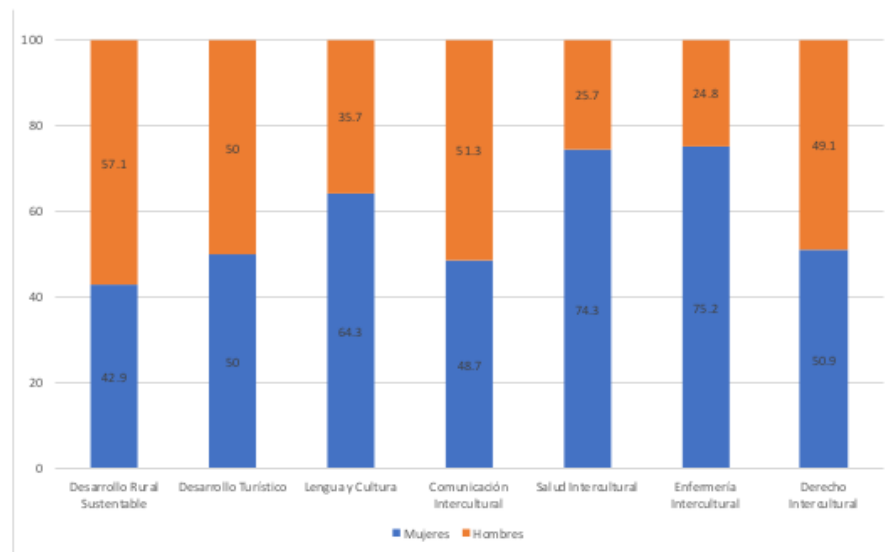
En general, la implementación del enfoque intercultural en las universidades implica la inclusión de la diversidad en el currículo y en la vida universitaria. Además, se busca fomentar el diálogo y la convivencia pacífica entre estudiantes de diversas culturas. La UIET reconoce que en la universidad conviven estudiantes de diversos orígenes culturales, sociales y religiosos (Informe de Gestión 2010), sin embargo, por lo regular se resalta la diversidad cultural. En este trabajo se identifican algunos aspectos de esta diversidad.

Presencia de mujeres en la UIET

Un componente importante de la atención a la diversidad es la presencia de mujeres. En las estadísticas más recientes, el 64% de la matrícula se conforma por ellas, lo cual coincide con los resultados de la encuesta aplicada. No obstante, en los primeros informes de gestión de la UIET se muestran porcentajes inferiores: 49% en 2008 y 50% en 2011.

En lo que respecta a las carreras escolarizadas de la sede Oxolotán, las licenciaturas en Enfermería Intercultural y Salud Intercultural son las que tienen una mayor proporción de mujeres, a diferencia de la licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable, donde predominan los hombres.

Figura 1. Porcentaje de estudiantes mujeres y hombres por licenciatura



Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta.

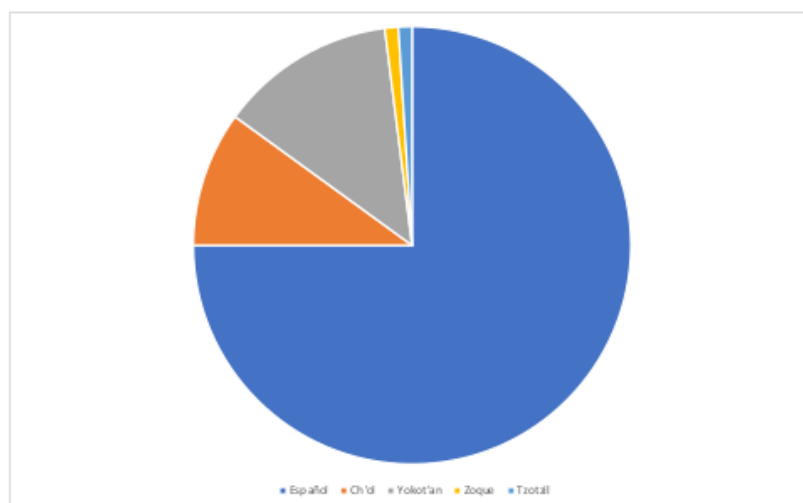
Diversidad cultural

Históricamente, en la UIET, se ha atendido a estudiantes pertenecientes a seis grupos étnicos y mestizos de la región. La diversidad cultural ha sido la más visibilizada en la UIET. En este sentido, en el primer año de operación de la UIET se registró el 56% de estudiantes hablantes de lengua originaria y los informes de gestión en el 2008 y el 2011 muestran que el 42% de la población estudiantil atendida en ese periodo era hablante de alguna lengua originaria. En un trabajo reciente sobre racismo y discriminación, Morales-Valenzuela *et al.* (2020) mencionan que 67% de los estudiantes se considera de un pueblo originario; sin embargo, sólo el 37% de los estudiantes menciona que habla una lengua originaria. Las estadísticas institucionales actuales ponen de manifiesto una disminución de la población originaria en la UIET porque el 75% de la población estudiantil inscrita en el periodo agosto-diciembre de 2022 es mestiza y el resto es de un pueblo originario: ch'ol (10%), yokot'an (13%), zoque (1%) y tzotzil (1%) (Figura 2).

En este sentido, Antileo (2022) señala que una de las razones principales que explican el surgimiento de las instituciones de educación superior indígena e intercultural es la observación crítica del acceso desigual de las y los jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas a los sistemas de educa-

ción superior convencionales; de ahí que estas entidades establezcan una alta dedicación al acceso preferente o prioritario de estudiantes indígenas.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes por lengua materna



Fuente: elaboración propia con datos de estadística institucional.

Por su parte, en la sede Oxolotán, las estadísticas institucionales del 2022 muestran que el 20% de la población estudiantil es perteneciente a un pueblo originario, con predominio de los ch'oles y los resultados de la encuesta lo confirman porque 20.25% de personas encuestadas manifestó ser hablante de alguna lengua originaria. Aunque los resultados son preliminares, nos permite inferir que la disminución de atención a hablantes de tzotzil, tzeltal o zoque se debe a que dicha población decide continuar sus estudios en instituciones educativas cercanas a su región.

Diversidad generacional o etaria

Aunque se ha puesto poco énfasis en la diversidad etaria, es importante reconocer que la UIET ha atendido a población de diversas edades. En los inicios, el grueso estudiantil se conformó por población mayor que no había tenido posibilidades de estudiar educación superior. De acuerdo con la encuesta, actualmente en las aulas conviven estudiantes con un promedio de 20 años; sin embargo, se pueden encontrar estudiantes de entre 17 y 38 años.

En el primer ciclo lectivo (semestre) se tiene el rango entre 17 a 38 años; en tercero, de 18 a 33 años; en quinto, de 19 a 35 años y, en séptimo, de 20 a 28 años.

Bachillerato de origen

En la UIET no hay programas de nivelación, así que el sistema de bachillerato de procedencia puede jugar un papel importante en la adaptación al ambiente escolar y al rendimiento académico. En este sentido, de acuerdo con las encuestas aplicadas, el 64.5% proviene del sistema de Colegio de Bachilleres, el 23.1% a bachilleratos tecnológicos y el resto a otros sistemas como el Telebachillerato, como se muestra en la tabla 1.

Es importante señalar que en el municipio de Tacotalpa, se localizan planteles del sistema de Colegio de Bachilleres de Tabasco, en el que se encuentran dos tipos de centros educativos: 1) Bachillerato general y 2) educación media superior a distancia (EMSAD). En lo que respecta a bachilleratos tecnológicos, se cuenta con un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos

Tabla 1. *Bachillerato de procedencia de la población estudiantil*

Nombre de la licenciatura que cursan	Tipo de bachillerato					Total
	Otros	Tecnológicos	Colegios de bachilleres	Telebachilleratos	Sin dato	
Sin dato	0.00%	0.00%	1.20%	0.00%	0.00%	1.20%
Comunicación intercultural	0.40%	2.50%	3.70%	0.00%	0.40%	7.00%
Derecho intercultural	0.40%	2.50%	5.00%	1.20%	0.00%	9.10%
Desarrollo rural sustentable	1.20%	2.10%	2.50%	0.40%	0.40%	6.60%
Desarrollo turístico	0.00%	1.20%	2.50%	0.40%	0.00%	4.10%
Enfermería intercultural	0.80%	4.50%	16.90%	0.40%	1.20%	24.00%
Lengua y cultura	1.70%	5.00%	15.70%	0.00%	0.40%	22.70%
Salud intercultural	0.40%	5.40%	16.90%	0.80%	1.70%	25.20%
Total	5.00%	23.10%	64.50%	3.30%	4.10%	100.00%

Fuente: elaboración propia.

(CECYTE). Finalmente, en este municipio se ubican cuatro telebachilleratos comunitarios cuyos egresados se esperaba que tuvieran una mayor presencia en la UIET, y por su enfoque centrado en la comunidad y atención a la diversidad pero, lo cierto es que es reducida la cantidad de estudiantes provenientes de ese subsistema.

Lugar de procedencia

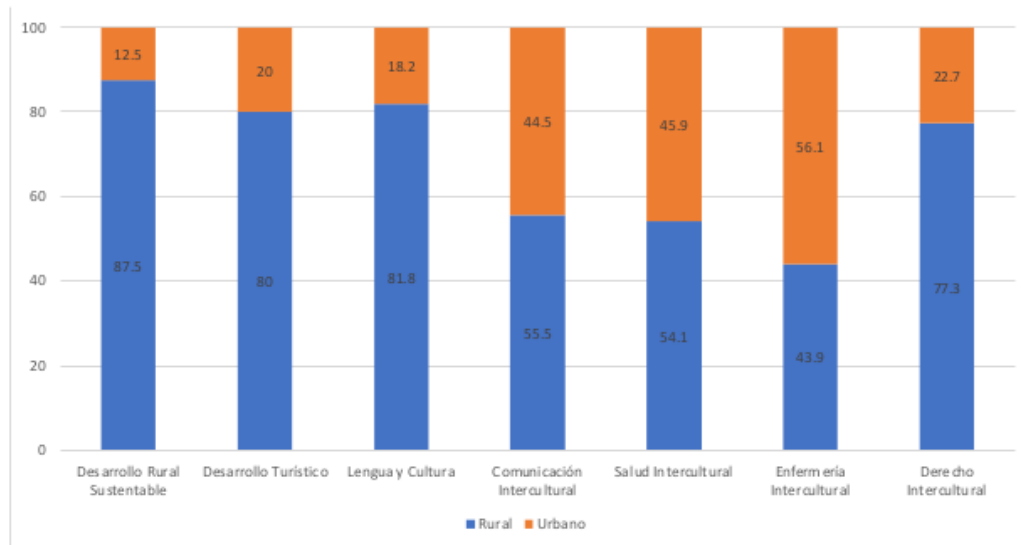
Desde sus inicios, la UIET ha atendido estudiantes de comunidades rurales de Chiapas y Tabasco. En el Informe de Gestión 2008 se reportó que 80% provino de Tabasco y 20% de Chiapas. En este estudio se encontró que el 81% vienen de 10 de los 17 municipios de Tabasco (aunque predomina la presencia de estudiantes de Tacotalpa) y 17% del vecino estado de Chiapas, principalmente de los municipios de Tila, Sabanilla y Amatlán. También se tiene procedencia de los estados de Yucatán y Veracruz.

Conviene resaltar que la condición de ruralidad es un elemento importante a considerar en la atención a la diversidad estudiantil en la UIET. En este sentido, tomando en cuenta el número de habitantes por localidad de procedencia, el 63.22% proviene de comunidades rurales. Ello es evidente puesto que, Tacotalpa, municipio donde se asienta la sede Oxolotán, es netamente rural porque el 77.44% de la población vive en comunidades con menos de 2500 habitantes.

No obstante, la encuesta muestra una marcada diferencia en la procedencia de estudiantes entre carreras. En este sentido, las licenciaturas en desarrollo rural sustentable, desarrollo turístico, lengua y cultura y derecho intercultural son las que tienen una mayor proporción de estudiantes de comunidades rurales.

Jóvenes rurales que asisten a la UIET enfrentan el reto de resignificar su papel dentro del contexto de las nuevas ruralidades y posicionarse, también, como un “sujeto político” o “agentes protagónicos” con capacidad de promover la inclusión y justicia social. Por lo tanto, se involucran en procesos de reivindicación cultural y de reconocimiento de su diversidad e interseccionalidad, no desde lo que el Estado dice que son, sino desde su propia capacidad como actores sociales (Navarro, 2020).

Figura 3. Procedencia rural o urbana de estudiantes por licenciatura



Fuente: elaboración propia con datos de la encuesta.

Conclusión

De acuerdo con los resultados y la discusión generada en este capítulo, consideramos que tener presente una amplia gama de perspectivas y experiencias sobre la diversidad puede enriquecer el proceso educativo y fomentar el pensamiento crítico y la creatividad. Además, la inclusión de la diversidad en la educación superior puede contribuir a preparar al estudiantado y sus egresados a la construcción de una sociedad basada en la gestión de la diversidad de manera propositiva y creativa. Sin embargo, es importante que quienes participan en los procesos de formación universitaria cuenten con una preparación para abordar la diversidad, tanto en el aula como fuera de ella, de manera efectiva para crear un ambiente inclusivo y respetuoso para la comunidad universitaria.

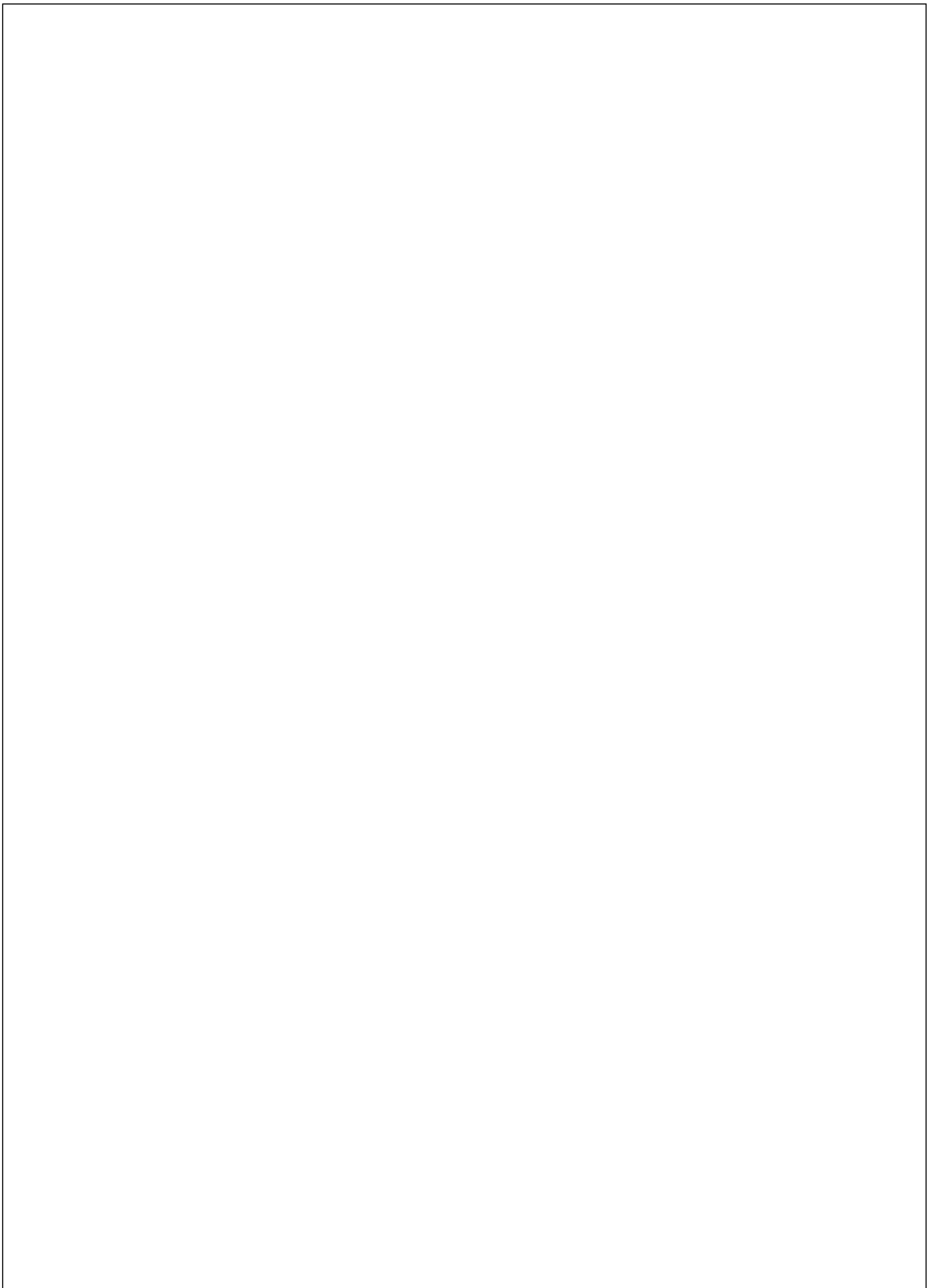
Sin duda, el desafío latente es propiciar que las instituciones sean capaces de brindar las condiciones para incorporar, tanto a sus discursos como a sus prácticas, la gama de diversidades con las que llegan las y los estudiantes. Particularmente, en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco las estadísticas institucionales ponen de manifiesto dos tipos de diversidad: la cultural, basada en la lengua originaria y las categorías de sexo

(hombre/mujer). No obstante, consideramos que existen otras diversidades trazadas desde la interseccionalidad que no han sido visibilizadas.

Referencias

- Antileo, E. (2022). *Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina*. UNESCO.
- Arias, P. (2005). Nueva ruralidad: antropólogos y geógrafos frente al campo hoy. En H. Ávila-Sánchez (coord.), *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* UNAM, Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Casillas-Muñoz, M. L. y Santini-Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. SEP-CGEIB.
- De Juan-Vigaray, M., Parra, M. C. y Beltrán, M. A. (2014). Multiculturalidad, interculturalidad y desarrollo personal en el EEES. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 35, 46-63.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. FCE.
- (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207.
- Gómez Pellón, E. (2015). Aspectos teóricos de las nuevas ruralidades latinoamericanas. *Gazeta de Antropología*, 31(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.36669>
- Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) (2020). *Cuéntame: información por entidad: Tabasco*. INEGI.
- Mateos, L. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-690.
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos. En D. Mato (ed.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp. 13-78). UNESCO e IESALC.
- Morales-Valenzuela, G., Reyes, E., Villegas, M. y De los Santos, C. (2020). Aproximación al racismo y la discriminación en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, México. En D. Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 369-381). EDUNTREF.
- Navarro, S. (2020). *Discursos y prácticas de la educación superior intercultural: la experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas y CLACSO.
- Navarro Martínez, S. I. y Bermúdez Urbina, F. M. (2019). Consideraciones críticas y conflicto político en la educación superior intercultural en México, el caso de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Reencuentro: análisis de Problemas Universitarios*, 30(75), 61-88. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/955>

- Romero, J. (2012). Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate. *Psicoperspectivas: Individuo y sociedad*, 11(1), 8-31.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En D. Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina* (pp. 329-337). UNESCO e IESALC.
- UNESCO. (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000123370>.
- Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET). (2008). *Informe de gestión*. UIET.
- (2010). *Informe de gestión*. UIET.
- (2011). *Informe de gestión*. UIET.



IV. Gratuidad de la educación superior como derecho en México

JOSÉ LUIS JIMÉNEZ GÓMEZ¹

58

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.04>

Resumen

El presente estudio busca enfatizar la gratuidad de la educación superior en el país, para dar cabida a una educación por derecho, por ser el medio idóneo para generar sujetos expertos en alguna disciplina que coadyuve en la formulación de proyectos de desarrollo de los pueblos y entre los pueblos, bajo los argumentos del pedagogo Paulo Freire. La educación es el único medio para transformar la realidad en pro de un desarrollo sustentable y sostenible, y en el caso de las poblaciones indígenas, consiste en el derecho al libre desarrollo armonioso con su entorno y con apego a los principios de libertad y autonomía. Por ello, se enfatiza en este trabajo que la educación superior debe ser gratuita para que puedan ingresar libremente a una educación superior, sin importar las distinciones sociales, económicas, políticas, culturales y lingüísticas, privilegiando una educación de calidad por derecho, encaminada a un desarrollo armonioso y equitativo entre los pueblos.

Palabras clave: *acceso a la educación; enseñanza gratuita; legislación educativa; política educativa.*

¹ Doctor en derecho. Docente en la licenciatura en derecho con enfoque intercultural de la Universidad Intercultural de Chiapas, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0104-4254>

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo dejar una mirada acerca de la educación superior como derecho en México, que resultó del estudio, el análisis y la reflexión que se hizo de los documentos jurídicos y no jurídicos que abordan la temática, para establecer un criterio respecto a si la educación superior mexicana es o no un derecho, total o parcial. En este sentido, los documentos revisados sustentan el punto de vista del autor, del cual el lector tendrá la oportunidad de conocer la postura, así como de generar su propio criterio al respecto. Ahora bien, para la mayor comprensión del trabajo fue necesario realizar las siguientes interrogantes, con el fin de profundizar el análisis, así como para delimitar el estudio del mismo, tales como: ¿la educación superior en México es un derecho o no?; si es un derecho, ¿el Estado cumple con este derecho o no?, y ¿cuál sería una propuesta de educación superior en México como un derecho? Estas preguntas se respondieron durante el desarrollo del trabajo que, a su vez, acompañaron al estudio algunos conceptos como: accesibilidad, obligatoriedad y gratuidad, con el fin de fortalecer los argumentos y posturas que resultaron de la revisión, la interpretación y el estudio de las leyes y las teorías relativas a la materia.

Cabe resaltar que los documentos revisados fueron: Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), conocida también como Ley Suprema (LS) o Carta Magna (CM); Ley General de Educación (LGE); Ley General de Educación Superior (LGES); Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y algunas teorías que abordan la temática.

Asimismo, se agregó un apartado de conclusión, donde resalta la opinión del autor acerca de la educación superior en México como derecho y su gratuidad. También, se añaden los aprendizajes que dejó el trabajo y las enseñanzas que ampliaron la mirada sobre la educación superior mexicana.

Acerca de la educación

De acuerdo con el editorial del número 3 de la *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (“El derecho a una educación de calidad”, 2007), la educación es un derecho humano fundamental y un bien público, porque gracias a ella avanzamos como personas y como especie, y contribuimos al bienestar de la sociedad. En el mismo documento se afirma que la educación permite el desarrollo de la personalidad humana; es la principal finalidad que se le atribuye a la educación en los instrumentos de derechos humanos de carácter internacional.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos se expresa que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; y que ha de favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos. En la Convención de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales se incorpora el florecimiento del sentido de dignidad y de capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre.

De lo anterior, se concibe a la educación como el vehículo idóneo para el desarrollo humano, que fortalecerá al avance equitativo e igualitario de los pueblos y comunidades del Estado mexicano, siendo una pieza clave en el crecimiento del país. Es por ello que, desde ahora, se plantea que el Estado mexicano debe generar políticas públicas que permita a los mexicanos tener acceso gratuito y asequible a la educación en todos los niveles, incluida la educación superior, por ser el medio idóneo para el desarrollo integral del hombre en todas sus manifestaciones.

Derecho a la educación

En la opinión de Vernor Muñoz (2004), el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales y, en consecuencia, de la ciudadanía. Difícilmente se podrá acceder a un empleo digno, o ejercer la libertad de expresión o de participación, si no se tiene educación.

Esto supone que no puede ser considerada como un mero servicio o una mercancía negociable, sino como una prerrogativa que el Estado tiene la obligación de respetar, asegurar, proteger y promover. Los servicios pueden ser diferidos, pospuestos y hasta negados, mientras que un derecho es exigible y justiciable por las consecuencias que se derivan de su violación o irrespeto.

En el mismo sentido que el párrafo anterior,¹⁶ la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2002) señala que el aprendizaje no se circunscribe a una etapa concreta de la vida, ni al contexto de la escuela, sino que empieza en el nacimiento, continúa a lo largo de la vida y tiene lugar en múltiples ámbitos no necesariamente escolares. El aprendizaje a lo largo de la vida requiere ofrecer múltiples y variadas oportunidades educativas con diferentes finalidades: acceder y complementar estudios en cualquier nivel educativo, incluida la educación superior, proporcionando distintas modalidades y posibilidades de ingreso o reingreso; y facilitar el perfeccionamiento y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo. En estos argumentos es notorio ver que en el derecho a la educación sobresalen dos principios: 1) la obligatoriedad del Estado de brindar educación a sus habitantes, y 2) su gratuidad para lograr la inclusión, continuidad y permanencia en cualquier etapa o proceso educativo.

Principios de gratuidad y obligatoriedad

Respecto a la gratuidad de la educación,⁴⁹ según el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, firmada por México, entrada en vigor en 1976, en su artículo 13, inciso c), manifiesta que “la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos, sobre la base de la capacidad de cada uno, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita”. Por lo que, a la luz del día, bajo este argumento, la educación superior en México debe ser gratuita y obligatoria.⁷⁴

El derecho a la educación obligatoria y gratuita

Murillo y Cuenca (2015) coordinaron un número para la *Revista Electrónica Iberoamericana* sobre calidad, eficacia y cambio en educación donde se señala que la obligatoriedad y gratuidad de la educación son dos condiciones estrechamente relacionadas entre sí y fundamentales para garantizar el derecho a la educación presentes en los instrumentos de derechos humanos de carácter internacional. Con relación a la educación superior se señala que debe hacerse accesible a todos en función de los méritos de cada quien. En el mismo documento, se alude que la educación obligatoria ha de entenderse como un deber para las infancias y sus familias, y también para el Estado. Los padres no pueden negarse a la educación de los hijos, y el Estado debe garantizar que todos puedan cursar la educación obligatoria, eliminando los obstáculos financieros y de otra índole que impiden la conclusión de los años de estudio considerados obligatorios en cada país. La obligatoriedad es una condición necesaria, pero no suficiente, para garantizar el derecho a la educación. Para que este sea efectivo es preciso asegurar la gratuidad. Sin embargo, esta es una asignatura pendiente en la región, pese a estar consignada en los marcos normativos de los países.

Leyes mexicanas que abordan la educación superior en México como derecho

Ahora bien, una vez revisado y analizado algunas teorías y convenios internacionales que tratan el tema, pasaremos a estudiar y reflexionar sobre las disposiciones legales que México tiene para la educación superior como derecho, para conocer sus contenidos y alcances en el ejercicio de la educación superior mexicana. Al respecto, el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su primer párrafo, señala lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado —Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios— impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educa-

ción inicial, preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia [CPEUM, artículo 3].

En una primera interpretación de este párrafo, se alude que la educación superior debe ser garantizada por los tres niveles de gobierno. Ahora bien, para profundizar el análisis y la interpretación de dicho párrafo, habría que preguntarnos, ¿a qué se refiere el legislador cuando dice que la educación, en todos sus niveles, deberá ser garantizada por el Estado-Federación, entidades federativas y los municipios? Es decir, ¿por los tres niveles de gobierno? Además, señala que la educación básica y la media superior serán obligatorias. Aquí da a entender que la educación superior no es obligatoria, pero para profundizar en el análisis y la interpretación de la narrativa del legislador, habría que allegarnos al contenido de la fracción X del mismo artículo para ampliar su estudio, análisis e interpretación, y en consecuencia, poder emitir un juicio al respecto, el cual, a la letra, dice:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas [CPEUM].

Al respecto, se argumenta que la obligatoriedad de la educación superior en México es del Estado, en sus tres niveles de gobierno, generando políticas públicas que fomenten la inclusión, la permanencia y la continuidad. A juicio, se interpreta que la educación superior en México también es obligatoria para el Estado y gratuita para los habitantes, en términos de inclusión, permanencia y gratuidad. Pero aquí no termina el análisis de dicho artículo respecto al tema. Regresemos a revisar el segundo párrafo del mismo artículo (tercero constitucional), donde se manifiesta que “corresponde al Estado la rectoría de la educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica”. En

este sentido, aquí ratifica la obligación del Estado mexicano para brindar educación superior, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica para la ciudadanía. En ese sentido, toda la formación académica ofertada en todos los niveles educativos debe ser totalmente gratuita.

Ahora bien, considerando la experiencia sobre el tema, hoy día no se tiene noticias de una educación gratuita en el nivel superior. Al respecto, se toma como ejemplo a la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), donde actualmente se mantienen cuotas o costos por conceptos de ficha, inscripción, reinscripción, pago de trámites o adquisición de algún documento de estudios que ampare calificaciones o avances, entre otros. Por lo que, a la interpretación profunda del artículo, debe garantizarse la gratuidad de educación en todos los niveles, incluida la superior, como mandata la ley suprema en el país. De lo contrario, estas disposiciones se comprenderán como letra muerta porque en la práctica no se cumple a cabalidad sus alcances y, en consecuencia, seguirá siendo en perjuicio de la ciudadanía, violando los principios de inclusión, gratuidad y obligatoria. En ese sentido, se estanca el cumplimiento de la permanencia y continuidad.

Para ampliar la mirada respecto a la gratuidad de la educación en México, es necesario analizar e interpretar el precepto establecido en la fracción IV, de la CPEUM, que a la letra dice: “Toda la educación que el Estado imparta será gratuita”. Este párrafo fortalece y consolida los argumentos y preceptos legales que anteceden en el sentido de que la educación superior en México debe ser totalmente gratuita. De ahí, entonces, se invita a la reflexión profunda sobre si la educación actual del nivel superior en México es o no gratuita. En párrafos anteriores se ha venido argumentando que, al parecer, la educación de nivel superior que actualmente se recibe del sistema educativo estatal y nacional no es gratuita. Ello, al señalar que se mantienen cuotas relacionados con ficha, inscripción, reinscripción, entre otras. Como quedó demostrado en el análisis de los párrafos, artículos y fracciones relativos a la educación superior conforme a la CPEUM, México, en sus tres niveles de gobierno, deberá formular nuevas estrategias en políticas educativas para cumplir con la esencia constitucional, con el fin de dar cabal cumplimiento al mismo en beneficio de los mexicanos. Aunque, como ya quedó manifestado, estamos lejos de cumplir con el espíritu cons-

titucional porque, si se quiere cumplir con los principios de obligatoriedad y gratuidad, deben quitarse por completo las cuotas o costos mencionados, privilegiando el acceso gratuito para que, en consecuencia, se garantice la inclusión, permanencia y continuidad de los estudios universitarios o de nivel superior, como un derecho humano y universal.

Ahora bien, para continuar y fortalecer el estudio, análisis y reflexión de los sustentos jurídicos de la educación superior en México, pasaremos a revisar la Ley General de Educación (LGE) y su respectivo reglamento, que es la Ley General de Educación Superior (LGES). En este sentido, la ley de referencia, en su artículo primero, a la letra dice:

La presente Ley garantiza el derecho a la educación reconocido en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte, cuyo ejercicio es necesario para alcanzar el bienestar de todas las personas. Sus disposiciones son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República [LGE, 2019].

Al respecto, se argumenta que este artículo enfatiza la garantía del derecho a la educación y la necesidad de su ejercicio, para alcanzar, en su estricto sentido, el bienestar de todas las personas pero, en su amplio sentido, entiéndase como el vehículo idóneo para alcanzar el bienestar de las familias, las comunidades y del pueblo mexicano. Se reitera la importancia de la gratuidad educativa para el desarrollo integral de la personas y en consecuencia, de la familia, la comunidad y el pueblo como país o nación.

En su artículo segundo la LGE (2019) señala: “El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el ejercicio de su derecho a la educación. Para tal efecto, garantizará el desarrollo de programas y políticas públicas que hagan efectivo ese principio constitucional”. En este sentido, el Estado tiene la obligación de garantizar el derecho a la educación de los mexicanos en todos los niveles, generando políticas públicas que conlleven a la garantía de tal derecho, previsto por la Carta Magna. Para el ejercicio y el cumplimiento de estas disposiciones, el artículo cuarto de esta ley detalla los órganos responsables:

2 La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a las autoridades educativas de la Federación, de los Estados, de la Ciudad de México y de los municipios, en los términos que este ordenamiento establece en el Título Séptimo del Federalismo Educativo.

Para efectos de la presente Ley, se entenderá por:

- I. Autoridad educativa federal o Secretaría, a la Secretaría de Educación Pública de la Administración Pública Federal;
- II. Autoridad educativa de los Estados y de la Ciudad de México, al ejecutivo de cada una de estas entidades federativas, así como a las instancias que, en su caso, establezcan para el ejercicio de la función social educativa;
- III. Autoridad educativa municipal, al Ayuntamiento de cada Municipio;
- IV. Autoridades escolares, al personal que lleva a cabo funciones de dirección o supervisión en los sectores, zonas o centros escolares, y
- V. Estado, a la Federación, los Estados, la Ciudad de México y los municipios [LGE, 2019].

Al respecto, este artículo establece claramente a qué instancias o instituciones les corresponde generar acciones o políticas públicas que encaminen al cumplimiento de las disposiciones establecidas por la CPEUM, respecto a la gratuidad y el derecho a la educación como derecho. Pero no queda ahí el análisis y estudio del derecho a la educación. La misma ley en cuestión plantea en su artículo quinto, capítulo II, acerca del ejercicio del derecho a la educación. A la letra dice:

4 Toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte.

Con el ejercicio de este derecho, inicia un proceso permanente centrado en el aprendizaje del educando, que contribuye a su desarrollo humano integral y a la transformación de la sociedad; es factor determinante para la adquisición de conocimientos significativos y la formación integral para la vida

de las personas con un sentido de pertenencia social basado en el respeto de la diversidad, y es medio fundamental para la construcción de una sociedad equitativa y solidaria.

El Estado ofrecerá a las personas las mismas oportunidades de aprendizaje, así como de acceso, tránsito, permanencia, avance académico y, en su caso, egreso oportuno en el Sistema Educativo Nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las instituciones educativas con base en las disposiciones aplicables.

Toda persona gozará del derecho fundamental a la educación bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana [LGE, 2019].

El primer párrafo de este artículo es claro y preciso al manifestar que la educación es el único medio que contribuye al bienestar, a la transformación y al mejoramiento de la sociedad. Además, en el segundo párrafo resalta diciendo que la educación permite el desarrollo integral de las personas y la transformación social, por lo que, es necesario una formación significativa e integral para la vida, con pertinencia social y cultural, basada en la diversidad que permita la construcción de una sociedad equitativa y solidaria. Como complemento al análisis e interpretación del presente artículo se hace alusión al último párrafo, donde justifica que la educación superior en México debe ser totalmente gratuita. Bajo esta óptica legal, “toda persona gozará del derecho fundamental a la educación bajo el principio de la intangibilidad de la dignidad humana” (LGE, 2019, artículo 5). Dignidad humana, que debe ser considerada como un elemento más allá del derecho fundamental, que las personas deben gozar a plenitud para su desarrollo integral, pertinente, familiar y social en armonía con su contexto, su cosmovisión, por un derecho justo, pleno, equitativo y universal.

El artículo sexto, párrafo cuarto, señala que la educación superior se ajusta a lo previsto en la Constitución, bajo el siguiente argumento: “la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado en los términos dispuestos por la fracción x del artículo 3º constitucional y las leyes en la materia” (LGE, 2019). Precepto legal que quedó manifestado y argumentado en párrafos anteriores. Mientras, que en su artículo séptimo, robustece el tema que nos concierne:

2 Corresponde al Estado la rectoría de la educación; la impartida por éste, además de obligatoria, será:

I. Universal, al ser un derecho humano que corresponde a todas las personas por igual, por lo que:

a) Extenderá sus beneficios sin discriminación alguna, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y

b) Tendrá especial énfasis en el estudio de la realidad y las culturas nacionales;

II. Inclusiva, eliminando toda forma de discriminación y exclusión, así como las demás condiciones estructurales que se convierten en barreras al aprendizaje y la participación, por lo que:

a) Atenderá las capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los educandos;

b) Eliminará las distintas barreras al aprendizaje y a la participación que enfrentan cada uno de los educandos, para lo cual las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adoptarán medidas en favor de la accesibilidad y los ajustes razonables;

c) Proveerá de los recursos técnicos-pedagógicos y materiales necesarios para los servicios educativos [...]

2 III. Pública, al ser impartida y administrada por el Estado, por lo que:

a) Asegurará que el proceso educativo responda al interés social y a las finalidades de orden público para el beneficio de la Nación,

12 IV. Gratuita, al ser un servicio público garantizado por el Estado, por lo que:

a) Se prohíbe el pago de cualquier contraprestación que impida o condicione la prestación de este servicio en la educación que imparta el Estado;

b) No se podrá condicionar la inscripción, el acceso a los planteles, la aplicación de evaluaciones o exámenes, la entrega de documentación a los educandos al pago de contraprestación alguna, ni afectar en cualquier sentido la igualdad en el trato a los educandos [LGE, 2019].

Al respecto, destaca de este artículo, lo siguiente: abona fuertemente a la educación superior gratuita por derecho, por estos términos: universal, inclusiva, pública y gratuita, enfatizando el último, por ser el centro de análisis, discusión y reflexión del presente trabajo, del que se alude diciendo que la narrativa establecida en la fracción IV, incisos *a* y *b*, se exterioriza en términos generales, que el Estado ha quedado a deber profundamente el cumplimiento irrestricto de la LGE, así como de la CPEUM, al saber que se sigan cobrando cuotas o costos por servicios educativos, contrarias a las disposiciones legales. Ejemplo de ello, el caso de la UIET, donde actualmente se paga ficha de ingreso, inscripción, reinscripción y otros servicios, cuando están prohibidos.

Para cerrar categóricamente el análisis y la reflexión de la educación superior como derecho en México, se pasa al estudio de la Ley General de Educación Superior (LGES) con el fin de encontrar los eslabones que fortalezcan la postura de una educación superior gratuita en el país. Para ello, cito primeramente a la fracción I del artículo primero que a la letra dice: “Establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior” (2021, artículo 1). Mientras que el artículo tercero cita los siguientes:

La educación superior es un derecho que coadyuva al bienestar y desarrollo integral de las personas. La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado conforme a lo previsto en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en los Tratados Internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte y las disposiciones de la presente Ley [LGES, 2021].

Este artículo fortalece la idea de una educación superior gratuita que coadyuva al bienestar y al desarrollo integral individual y, en consecuencia, a la satisfacción de la familia, así como a contribuir al adelanto comunitario, regional y nacional. El último párrafo del artículo cuarto, cita lo siguiente:

16

Para contribuir a garantizar el acceso y promover la permanencia de toda persona que decida cursar educación superior en instituciones de educación supe-

rior públicas, en los términos establecidos en esta Ley, el Estado otorgará apoyos académicos a estudiantes, bajo criterios de equidad e inclusión [LGES, 2021].

En este sentido, cabe destacar que el apoyo que pudiera contribuir a la permanencia de las personas en el proceso académico o educativo de nivel superior bien puede ser, quitando las cuotas o costos que se ha narrado con antelación, mismas que pudiera subsanarse con el ejercicio o puesta en marcha, lo que prevé la fracción VII, del artículo sexto, que a letra dice “Fondo, al Fondo Federal Especial para la obligatoriedad y gratuidad de la educación superior, disposición que puede fortalecerse con lo establecido en la fracción VIII” (LGES, 2021). Asimismo:

Gratuidad, a las acciones que promueva el Estado para eliminar progresivamente los cobros de las instituciones públicas de educación superior a estudiantes por conceptos de inscripción, reinscripción y cuotas escolares ordinarias, en los programas educativos de técnico superior universitario, licenciatura y posgrado, así como para fortalecer la situación financiera de las mismas, ante la disminución de ingresos que se observe derivado de la implementación de la gratuidad [LGES, 2021].

Por último, se agregan a este apartado los fines de la educación superior en México, enlistados en el artículo noveno, como sigue:

3 Los fines de la educación superior serán:

- I. Contribuir a garantizar el derecho a la educación establecido en el artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y al aprendizaje integral del estudiante;
- II. Formar profesionales con visión científica, tecnológica, innovadora, humanista e internacional, con una sólida preparación en sus campos de estudio, responsables y comprometidos con la sociedad y el desarrollo de México, con conciencia ética y solidaria, pensamiento crítico y creativo, así como su capacidad innovadora, productiva y emprendedora;

- III. Promover la actualización y el aprendizaje a lo largo de la vida con el fin de mejorar el ejercicio profesional y el desarrollo personal y social;
- IV. Fomentar los conocimientos y habilidades digitales a fin de coadyuvar a la eliminación de la brecha digital en la enseñanza;
- V. Coadyuvar, a través de la generación, transmisión, aplicación y difusión del conocimiento, a la solución de los problemas locales, regionales, nacionales e internacionales, al cuidado y sustentabilidad del medio ambiente, así como al desarrollo sostenible del país y a la conformación de una sociedad más justa e incluyente;
- VI. Contribuir a la preservación, enriquecimiento y difusión de los bienes y valores de las diversas culturas;
- VII. Ampliar las oportunidades de inclusión social y educativa para coadyuvar al bienestar de la población;
- VIII. Desarrollar las habilidades de las personas que cursen educación superior para facilitar su incorporación a los sectores social, productivo y laboral, y
- IX. Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario [LGES, 2021].

Si se lograra establecer la educación superior en México como se vislumbra en el artículo octavo de la LGES, se estaría encaminando a un país más próspero, innovador y competitivo en todos los ámbitos pero, mientras tanto, se sugiere ir trabajando día con día en las prácticas violatorias a los derechos humanos y a la dignidad humana para convertir a la educación superior mexicana en una institución innovadora, humanística y de talla internacional. La formación académica es un instrumento viable para el cambio y la evolución social, económica, cultural y lingüística de las personas, las familias y las comunidades por un desarrollo armónico, sostenible y sustentable.

Conclusión

El presente trabajo buscó enfatizar la gratuidad de la educación superior en el país para dar cabida a una educación de derecho, por ser el medio idóneo para generar sujetos expertos en alguna disciplina que coadyuve en la formulación de proyectos de desarrollo de los pueblos, entre los pueblos y para los pueblos, bajo los argumentos del pedagogo Paulo Freire (1921-1997): “la educación no cambia al mundo, sino que cambia a las personas que cambiarán al mundo”. De tal razonamiento se ilumina que la educación es el único medio que tienen las personas para transformarse y transformar su realidad, en pro de un desarrollo sustentable y sostenible de su pueblo y de los pueblos como derecho al libre desarrollo armonioso con su entorno, con apego a los principios de libertad y autonomía de los pueblos y las comunidades en general.

Por otro lado, se destaca que la educación superior en México debe ser gratuita para que las juventudes del hoy y de las futuras generaciones, tengan la oportunidad de ingresar libremente a una educación superior de calidad, sin importar clases sociales, económicas, políticas, culturales y lingüísticas, privilegiando a una educación superior, de derecho y por derecho, para encaminar a una cultura educativa de paz.

También, se agrega que de la consulta de las teorías y, particularmente de las leyes tanto nacionales e internacionales, se tuvo alguna dificultad a la hora de la interpretación; aprietos que resaltaron en el aprendizaje y actualización en los preceptos legales, porque los términos que usa el legislativo en la redacción jurídica no son tan familiares o comunes para el discurso cotidiano. Para cualquiera que no conozca el campo jurídico es natural tener dificultad a la hora de una revisión o un estudio legal. Se destaca de esta reflexión que cualquier persona que desee conocer los contenidos legales, tenga presente la experiencia y no se desanime en el primer intento, porque es la única forma de indagar el contenido legal, y no sólo eso, sino de los objetivos, los alcances y las finalidades de las leyes de cualquier disciplina. Asimismo, no olvidar que solamente leyendo y estudiando, es posible transformarnos como personas sociales y colectivos por naturaleza.

Finalmente, se advierte que este trabajo no está limitado a su observancia y mejora. Cualquier lector que desee ampliarlo y actualizar el contenido puede hacerlo, porque sólo así será posible crecer en comunidad. Es decir, agregando, ampliando y mejorando el trabajo, pero con el firme compromiso de insertar las novedades jurídicas que resultan de las reformas que salen día con día en el país y en las instancias internacionales.

Referencias

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de 1917 (2023, 6 de junio). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- “El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe” (2007). *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- Ley General de Educación (LGE) (2019). Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 30 de septiembre de 2019. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Ley General de Educación Superior (2021). Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 20 de abril de 2021. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- Muñoz, V. (2005). *Informe del relator especial sobre el Derecho a la Educación* (E/CN.4/2005/50).
- Murillo, F. J. y Cuenca, R. (2018). Construyendo consensos en torno al concepto de educación de calidad. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10138>.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1976, 3 de enero). Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. ONU.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO.

V. Competencia intercultural en la formación integral de la Licenciatura en Idiomas

SARA MARGARITA ALFARO GARCÍA²
IRMA ALEJANDRA COETO CALCÁNEO³
MARIO RUBÉN RUIZ CORNELIO⁴

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.05>

Resumen

La convivencia entre personas de diferentes referentes culturales se desenvuelve a través de la comunicación, el lenguaje y la cultura. Así, se tiene una representación social cuya interpretación varía en función de las características propias de cada colectivo, así como por sus prácticas discursivas y de interrelación. Estas particularidades no son ajenas para el sector educativo, ya que en cualquier nivel se puede y se debe impulsar una formación académica con enfoque inclusivo que apunte hacia la diversidad, la pluriculturalidad y la mundialización per se. Desde un enfoque cualitativo, en el presente trabajo se analiza el plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas y cómo abona para formar una competencia intercultural (CI) que favorezca interacciones respetuosas ante las sociedades actuales. Los resultados más significativos derivados de la revisión indican que el desarrollo de la CI conlleva un alto grado de sensibilidad intercultural para robustecer la flexibilidad y adaptabilidad cultural como estrategias de aceptación de lo diverso y lo desconocido.

² Doctora en educación. Docente en la licenciatura en idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0814-6082>

³ Autónoma de Tabasco (UJAT), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3494-7119>

⁴ Maestro en didáctica del francés. Docente en la licenciatura en idiomas de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8623-354X>

Palabras clave: *intercambio cultural; lengua internacional; plan de estudios; universidad.*

Introducción

La competencia intercultural (CI) es un conjunto de habilidades y características cognitivas, afectivas y conductuales que apoyan la interacción apropiada y efectiva en una variedad de contextos. Se consideran dos competencias básicas que debe tener el estudiantado universitario: el desarrollo de la eficacia intercultural (entre culturas diversas) y la comprensión de las diferencias y respeto hacia la diversidad (De Santos, 2018; Nigra, 2020; Villa, 2008, citado en Cano *et al.*, 2016).

En este sentido, es preciso destacar el marco conceptual y operativo para las competencias interculturales de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el cual se fundamentan, contextualizan y delinear sugerencias para el desarrollo de propuestas educativas que tengan por objeto el aprendizaje intercultural bajo el supuesto de que, en la época contemporánea, no basta con el aprendizaje tradicional en los procesos de socialización [...] ya que la enorme diversidad cultural de nuestro mundo contemporáneo nos compromete con el desarrollo de competencias para aceptar la presencia de los otros diversos y aprender a construir opciones de futuro desde esa alteridad diversa (Leeds-Hurwitz, 2017, p. 7).

Para mayor soporte de esta política internacional se debe mencionar el *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*, también publicado por la UNESCO, donde se presenta una propuesta estructurada y flexible para desarrollar las competencias interculturales en una variedad de contextos, tanto formales como informales [...] que puede considerarse un recurso importante para cualquier persona interesada en la forma de gestionar eficazmente la creciente diversidad cultural en nuestras sociedades, para garantizar un desarrollo incluyente y sostenible (Deardorff, 2020).

Así como la UNESCO, existen muchas otras organizaciones internacionales que respaldan la relevancia de fortalecer una formación integral que

contemple el desarrollo de la CI, entre las cuales se pueden mencionar las siguientes:

- *Association of International Education Administrators (EAIE/Líderes en Educación Superior Internacional)*. Asociación global de líderes en educación internacional que promueve la cooperación y el intercambio de conocimientos en educación internacional, que a través de sus iniciativas subraya la importancia de la CI en el ámbito universitario y aboga por su integración en los currículos y programas de estudio.
- *European Association for International Education (EAIE/Asociación Europea de Educación Internacional)*. Organización europea que trabaja para fomentar la educación internacional y la movilidad estudiantil, quienes destacan la importancia de la CI en el ámbito universitario y promueven recursos para su desarrollo.
- *International Association of Universities (IAU/Asociación Internacional de Universidades)*. Organización mundial que promueve la cooperación y el intercambio en el ámbito de la educación superior considerando una educación superior inclusiva y equitativa, y reconociendo la CI como un componente esencial para preparar a los estudiantes para un mundo globalizado.

Entre muchas otras, estas organizaciones desarrollan diversas acciones para el fomento de la formación en CI en el contexto universitario, lo cual se evidencia en recursos, conferencias, investigaciones y colaboraciones. Para el universo de estudio en el que se sitúa la presente investigación, existe también un modelo que funge como estándar común para el aprendizaje de idiomas: el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (*Common European Framework of Reference for Languages [CEFR]*) donde se expresa que en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas se debe tener presente lo siguiente:

- ¹³ Qué experiencia y conocimiento sociocultural previo se supone que tiene el estudiante y cuál se le exigirá.
- Qué ¹³ experiencia y qué conocimiento de la vida social de su comunidad y objeto de estudio tendrá que adquirir cada estudiante con el fin de cumplir los requisitos de la comunicación en la segunda lengua.

- Qué consciencia de la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio necesitará el alumnado para desarrollar una competencia intercultural apropiada [Consejo de Europa, 2001].

En las instituciones de educación superior, la CI debe promoverse a través de diversas iniciativas y actividades. Una de las más comunes es la movilidad estudiantil, la cual posibilita al alumnado estudiar en contextos educativos afines (nacionales o internacionales) brindándoles la oportunidad de desarrollar una mayor sensibilidad intercultural, aprender a adaptarse a nuevos entornos, y por supuesto, sumergirse en una cultura diferente.

En el caso de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, el Programa de Movilidad Estudiantil (PIME) se rige desde el reglamento escolar que, a través del artículo 75, indica que consiste en que el estudiantado de la universidad curse, como máximo, dos ciclos escolarizados, con reconocimiento de créditos académicos equivalentes de su plan de estudios de licenciatura o técnico superior universitario, en otras divisiones académicas o instituciones de educación superior, nacionales o extranjeras, públicas o privadas (UJAT, 2023). El objetivo del PIME es fortalecer el perfil profesional, elevar la calidad de la formación académica y la competitividad nacional e internacional de sus estudiantes, promoviendo la diversidad y el fortalecimiento del entendimiento intercultural (UJAT, 2016).

Considerando lo anterior, se distingue una aproximación general a lo que establecen las políticas internacionales, sin dejar a un lado que el alcance de la CI se debe infundir desde el diálogo y la convivencia cotidiana que se propicia en el centro escolar. En el caso de la licenciatura en idiomas (LI) se deben puntualizar las particularidades del enfoque de desarrollo de competencias interculturales para precisar las expectativas a considerar en la formación integral, con lo cual se garantiza un proceso continuo, que se traduzca al progreso armónico de las dimensiones del ser humano (intelectual, profesional, humana y social).

Desarrollo

El Centro Virtual Cervantes expresa que, por CI, ²¹ se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad.

Las investigaciones sobre la competencia intercultural tienen su origen en la enseñanza tradicional de la cultura, para la cual la lengua y la cultura son realidades dissociables. Sin embargo, desde los años 80 del siglo xx, se apuesta por la existencia de un fuerte vínculo entre ambas realidades; tanto es así que en la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras se presta una atención cada vez mayor al componente cultural. A esta nueva concepción de la relación entre lengua y cultura hay que añadir la constatación de la necesidad de redefinir la competencia comunicativa, dadas las nuevas necesidades comunicativas de los aprendientes en los encuentros interculturales. Según M. Byram (1995; 2001), la competencia sociolingüística, la competencia estratégica y la competencia sociocultural, descritas por J. Van Ek (1986) en su modelo de los componentes de la competencia comunicativa, son las antecesoras del concepto de competencia intercultural [Centro Virtual Cervantes, s.f.].

Al respecto ⁶⁵ el programa académico de la LI de la UJAT sostiene como meta el logro de la competencia comunicativa de sus estudiantes y, en el marco de la reestructuración del plan 2010 al 2017, sumó la CI al planteamiento explícito de su diseño curricular con el propósito de fortalecer la enseñanza-aprendizaje de los contenidos disciplinares que lo constituyen. Los cambios derivados de dicha reestructuración se fundamentan en que:

para lograr la comunicación entre las personas, grupos y comunidades con una diversidad cultural y lingüística en el mundo, la competencia intercultural es una capacidad indispensable para que el aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera se desenvuelva adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuen-

cia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad [...] La interculturalidad reivindica características bien definidas, tales como el reconocimiento de culturas diferentes, la relación respetuosa entre culturas, la igualdad, la equidad, no admite asimetrías (que un grupo de poder se beneficie de otro), así como favorece la integración y la convivencia de las personas [UJAT, 2017].

En su planteamiento, este programa académico contempla principalmente dos enfoques para el desarrollo de la CI:

- a) **Enfoque de las destrezas sociales (Social Skills Approach)**. Basado en el modelo del hablante nativo que parte de la dimensión pragmática de la competencia lingüística para defender la utilización de técnicas de asimilación cultural, la importancia de la comunicación no verbal y la necesidad de desarrollar en el aprendiente destrezas sociales en los encuentros interculturales. El objetivo de este enfoque es lograr que el aprendiente se comporte de tal manera respecto a las normas y a las convenciones de la comunidad de habla en cuestión que pase por ser un miembro más de ésta.
- b) **Enfoque holístico (Holistic Approach)**. Consiste en desarrollar en el aprendiente ciertos aspectos afectivos y emocionales, entre los que destaca una actitud, una sensibilidad y empatía especiales hacia las diferencias culturales, entendiéndose que sólo así aquél superará el etnocentrismo sin renunciar a su personalidad o identidad; y al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto. En este enfoque la lengua se entiende como un elemento integrante de la cultura [UJAT, 2017, pp. 49-50].

Vinculado a esto, se estableció el requerimiento de abordar la competencia intercultural desde los campos de español e inglés y desde las dos áreas de especialización: 1) enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, y 2) traducción e interpretación. Adicionalmente, se creó el campo de lengua y cultura, cuyo propósito es facilitar la interacción del alumnado con algunos aspectos de otras sociedades y sus culturas, para revitalizar la comprensión de los propios valores culturales, creencias y comportamientos en su entorno más inmediato o en el contexto que la internacionaliza-

ción y la globalización han traído a su mundo (UJAT, 2017, p. 98). Este campo se conforma por cuatro asignaturas: lengua, cultura e identidad; comunicación intercultural; globalización, lengua y cultura; lenguas emergentes. Estos contenidos se imparten en español e inglés (según los contenidos de la planeación didáctica y recursos a disposición).

7 De la misma manera, a través del campo metodológico se delimitaron tres líneas de investigación: 1) estudios de la didáctica de segundas lenguas; 2) estudios de la traducción e interpretación, y 3) estudios de la lengua y la cultura.

De este modo es que se fundamenta el objetivo oficial del plan de estudios:

Formar licenciados en idiomas críticos y reflexivos con competencias para comprender, interpretar, comunicar y difundir los idiomas: español, inglés, francés o italiano desde una perspectiva interdisciplinaria con visión innovadora y amplia cultura que le permitan desarrollarse con ética y calidad en los campos de la docencia o la traducción e interpretación [UJAT, 2017, p. 83].

Por su parte, el perfil de egreso expresa puntualmente que

el profesional egresado de esta licenciatura será capaz de: desarrollar competencias comunicativas en una segunda lengua: inglés, francés o italiano con el fin de realizar actividades de docencia y traducción e interpretación, considerando la relación lengua y cultura; desarrollar competencias en inglés, francés o italiano para comprender, interpretar, comunicar y difundir los idiomas español, inglés, francés o italiano, con base en estándares internacionales; expresar apropiadamente las lenguas estudiadas, considerando la relación lengua y cultura, así como respetando la diversidad y las características particulares de cada una de ellas en los ámbitos de la docencia, la traducción y la interpretación; y desarrollar proyectos de investigación en el campo de las lenguas, la docencia, la traducción, la interpretación y la cultura, para generar una práctica crítica y reflexiva con el fin de lograr una mejora del ejercicio profesional permanente, con base en los resultados obtenidos [UJAT, 2017, p. 83].

Lo anteriormente expuesto permite caracterizar la existencia del proyecto educativo que prospecta una formación integral, cuyas bases se alinean con el desarrollo de competencias interculturales propias para garantizar un adecuado desempeño profesional en escenarios donde se manifiestan y contraponen las diferencias derivadas de la diversidad cultural, lo cual no sólo tiene implicaciones relacionadas con la lengua meta, sino que está íntimamente relacionada con la individualidad del ser. Se involucran, además, las interrelaciones o asociaciones derivadas de los diversos colectivos culturales que convergen en el ambiente escolar y emanan del interés común por una lengua y/o cultura específica, lo cual no sólo se relaciona con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de un idioma extranjero, sino también con la constante e ineludible oportunidad que, en todo momento, se tiene para conectar con personas de culturas diferentes, aprender sobre diversas tradiciones y expandir su perspectiva global. Se propicia con ello, la creación de ambientes inclusivos en los que se promueven la sensibilidad, el respeto, la comprensión, la mediación, la comunicación y, consecuentemente, la competencia intercultural.

Perspectiva metodológica del estudio y resultados

La revisión de literatura se instituyó en una aproximación teórico-conceptual derivada de la búsqueda, la revisión y la selección de recursos que posibilitaron la comprensión de los temas pluriculturalidad, competencia intercultural, sensibilidad intercultural, formación integral y mundialización, que es un término enfocado en la creación de un mundo globalizado más adaptado a los fines de la LC. La globalización es un proceso de interdependencia mundial con rasgos capitalistas que se desarrolla a expensas de la diversidad de las culturas, mientras que la internacionalización se conduce en función de las relaciones y cooperación entre naciones independientes, sin que esto derive en un sistema global unificado.

Para caracterizar la dinámica prospectada para el desarrollo de competencias interculturales desde el escenario en el que se sitúa este estudio, se exploró el plan de estudios de la licenciatura en idiomas de la UJAT. Así,

se determinaron los elementos que fueron reestructurados para consolidar la competencia intercultural en el marco de la formación integral. Igualmente, se identificaron los cambios significativos en la creación de un nuevo campo disciplinar (lengua y cultura), la ampliación de contenidos en los campos de español e inglés, así como la creación de tres líneas de investigación en las que, además de los campos de especialización (docencia y traducción/interpretación), se añadió un eje temático orientado al abordaje de problemas para la generación de conocimientos que aporten resultados significativos para el nuevo campo.

Finalmente, con el abordaje cualitativo se exploraron opiniones y perspectivas de seis docentes integrantes del campo disciplinar de lengua y cultura quienes, a partir de sus experiencias en materia de planeación pedagógica enfocada a la consolidación del desarrollo de la CI como aprendizaje esperado, participaron en una entrevista semiestructurada, adaptada a las aportaciones de Pujiyanti y Fatkhunaimah (2014). Dicha técnica se aplicó con el objetivo de obtener respuestas a las preguntas específicas que orientaron el rumbo de la indagación, mismas que a continuación se exponen.

1. ¿Cuáles son las implicaciones de la CI?

Se identificó que el aporte de las opiniones y perspectivas del personal docente varía según su experiencia académica con la asignatura. Ello porque la totalidad no ha participado en el campo desde su creación o imparten los contenidos eventualmente. No obstante, las opiniones en común se situaron en una valoración positiva que hace énfasis en la relevancia de apreciar la diversidad cultural en la educación profesional. Ello es esencial porque garantiza la formación de profesionistas en idiomas capaces de identificar —en una sociedad globalizada y en toda situación intercultural— oportunidades para enriquecer sus aprendizajes en un contexto de respeto, responsabilidad, tolerancia e inclusión; todas necesarias para preparar al alumnado para una sociedad globalizada. Otras implicaciones mencionadas por el personal académico participante fueron:

- El fortalecimiento del pensamiento crítico y de una sensibilidad intercultural, a partir de una actitud receptiva, flexible y empática, permite observar a los demás y auto-observarse para reflexionar sobre las propias creencias y puntos de vista.
- Desarrollo de habilidades para la comunicación efectiva, lo que necesariamente implica una escucha activa, la mediación y consolidación tanto de significados como de situaciones, así como la capacidad de adaptación del lenguaje y la comunicación verbal y no verbal, aun cuando no se maneja el mismo sistema de creencias y/o de códigos lingüísticos.
- Disminución de barreras y estereotipos culturales, lingüísticos y/o sociales, lo que idóneamente resultaría en la eliminación de prejuicios y discriminación.
- Contribución para la edificación de una sociedad más incluyente, respetuosa y tolerante a las diferencias, lo que beneficia el desarrollo personal (habilidades para la vida) y académico; por consiguiente, en la institución y la sociedad.

2. ¿Qué competencias interculturales deben desarrollarse en el contexto universitario en general?

El personal académico participante coincide en que la CI es esencial y debe promoverse en todos los niveles educativos. Una vez más armonizaron una perspectiva que se proyecta en la preparación profesional de ciudadanía capaz de vivir y desenvolverse adecuadamente en los procesos de mundialización, implícitos tanto en la globalización como en la universalización, pero enfocada en las dimensiones del ser humano. Cabe mencionar que algunos términos se manejaron en forma indistinta, casi como sinónimos, pero este fenómeno deriva de una complejidad relacionada más con el discurso que con el conocimiento etimológico de los conceptos.

Al respecto de las competencias interculturales que deben desarrollarse en el contexto universitario general, docentes señalaron las siguientes:

- Adaptabilidad cultural
- Alfabetización intercultural
- Comunicación intercultural efectiva
- Conciencia cultural
- Conocimientos interculturales diversos (historia, religión, política, economía)
- Empatía cultural
- Flexibilidad cultural
- Mediación intercultural para la resolución de conflictos interculturales
- Pensamiento crítico intercultural
- Sensibilidad intercultural

En este punto, cabe referir que las competencias señaladas guardan estrecha relación con las que se presentan en el árbol de competencias interculturales de la UNESCO.

3. ¿Qué competencias interculturales se contemplan en el plan de estudios de la licenciatura en idiomas (LI) de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT)?

Como se mencionó previamente, el programa académico no despliega de forma específica una lista de las competencias interculturales por desarrollar en su currículo. Sin embargo, los docentes hacen referencia general sobre la significancia y los alcances de la CI señalada en el plan de estudios donde, con fundamentos y argumentos, se contextualiza el panorama curricular, lo que posibilita la visualización de la presencia sobrentendida (tácita) de la CI, principalmente en la descripción del objetivo del plan de estudio, la explicación de los campos disciplinares en general, en la caracterización de los contenidos de las asignaturas del campo de lengua y cultura y las del campo metodológico (a través de la línea de investigación sobre la lengua y cultura), así como por la definición del perfil de egreso.

4. ¿Qué características tienen las estrategias pedagógicas implementadas por docentes para el desarrollo de la CI en la LI de la UJAT?

Sobre las estrategias desarrolladas desde sus planeaciones didácticas, quienes participaron en el estudio compartieron las siguientes:

- Por la naturaleza del plan de estudios, a través de la producción oral y escrita, se privilegia el enfoque comunicativo. Lamentablemente aquí la balanza o tendencia se enfoca en la cultura meta, por lo que los propios docentes auto reflexionan sobre la importancia de generar procesos comunicativos bidireccionales en términos de la lengua y cultura materna vs la lengua y cultura de los idiomas que se pretenden enseñar, aprender y evaluar. Para esto indican que desarrollan debates, presentaciones o desarrollo de temáticas y trabajo en comunidades de aprendizaje (equipos).
- El uso de metodologías activas permite que el alumnado se involucre y responsabilice de sus propias situaciones de aprendizaje, en un marco proactivo que les permite construir aprendizajes significativos, siendo el *Task-based learning* (aprendizaje basado en tareas) para investigar y explorar diferentes culturas y contextos. El *Flipped Classroom* (aula invertida) para analizar textos culturales. El aprendizaje basado en proyectos, para propiciar el aprendizaje por descubrimiento y, la gamificación, para hacer más interactivas las clases. Estas son las estrategias más identificadas e implementadas.
- Uso de recursos propios de la lengua meta, tal como literatura, películas, canciones, notas de internet y/o redes sociales, propicia que estudiantes exploren la diversidad cultural a través de fuentes originales.
- Análisis de casos para la reflexión y análisis crítico de sus propias creencias y perspectivas ante determinadas situaciones o conflictos culturales.
- Desarrollo de actividades que divulguen la CI en la comunidad académica y estudiantil a través de foros, encuentros, conferencias, exposiciones, concursos y/o festivales para promover la participación y comprensión intercultural.

Conclusión

Aunque el desarrollo de la CI es relevante en todos los niveles educativos, en la formación integral de la licenciatura en idiomas conlleva la creación de un entorno educativo con enfoque inclusivo y diverso que garantice el fomento de la interacción, promueva el respeto y la tolerancia entre estudiantes de diversos contextos culturales. Esto requiere la combinación de competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales para que el alumnado pueda sensibilizarse ante las diferencias culturales derivadas entre su lengua materna y la lengua meta. Se toma conciencia de la importancia de la empatía, la comunicación efectiva, la mediación y conciliación ante los posibles conflictos y necesidad ineludible de aprender a adaptarse ante cualquier circunstancia o contexto derivado de la interculturalidad.

El programa académico de la licenciatura en idiomas se proyecta como una propuesta curricular que contempla, a través de sus contenidos, las herramientas necesarias para comprender y apreciar la diversidad cultural, y para interactuar de manera efectiva en un mundo cada vez más mundial, global e internacional en el que se valora de forma muy positiva a los ciudadanos con habilidades interculturales que sean capaces de adaptarse y trabajar en contextos internacionales respondiendo eficientemente a los retos que se les presenten.

A partir de estas afirmaciones, puede decirse que la CI enriquece las experiencias de aprendizaje y prepara al estudiantado para que, desde su desempeño profesional respondan adecuadamente a las exigencias de un contexto laboral que demanda prácticas comunicativas y relaciones interpersonales efectivas que pueden presentarse en cualquier contexto. En el caso de la licenciatura en idiomas pueden identificarlas no sólo en el campo de la docencia y/o traducción/interpretación, sino también los contextos profesionales relacionados con cuestiones internacionales: turismo, asesorías culturales, entre otras, en los que más allá del dominio de la gramática y conocimiento de amplio vocabulario de un segundo idioma, se privilegie el entendimiento cultural y la cooperación entre diferentes culturas.

Referencias

- Cano, J., Ricardo, C. y Del Pozo, F. (2016). Competencia intercultural de estudiantado de educación superior: un estudio en la Universidad del Norte (Barranquilla. Colombia). *Encuentros*, 14(2), 159-174. <https://www.scielo.org.co/pdf/encu/v14n2/1692-5858-encu-14-02-00159.pdf>.
- Centro Virtual Cervantes (CVC). (s.f.). Competencia intercultural. En *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm.
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. Instituto Cervantes). Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya. (Obra original publicada en 2001). <https://cvc.cervantes.es/obref/marco>.
- De Santos Velasco, F. J. (2018). La interculturalidad como competencia en educación superior: validación de un instrumento con alumnado universitario. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 12(2), 220-236. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.729>.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual para el desarrollo de competencias interculturales: círculos de narraciones*. UNESCO y Cátedra UNESCO "Diálogo intercultural" de la Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373828>.
- Leeds-Hurwitz, W. (2017). *Competencias interculturales: marco conceptual y operativo*. UNESCO y Cátedra UNESCO "Diálogo intercultural" de la Universidad Nacional de Colombia. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251592>.
- Nigra, S. (2020). Competencias interculturales en estudiantes universitarios. *Diálogos sobre Educación*, (21). <https://doi.org/10.32870/dse.vi21.648>.
- Pujyanti, U. y Fatkhunaimah, R. (2014). *Cross cultural understanding: A handbook to understand others' cultures (Comprensión intercultural: un manual para comprender otras culturas)*. CV.Hidayah.
- Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT) (2016). *Programa institucional de movilidad estudiantil*. UJAT.
- (2017). *Plan de estudios de la Licenciatura en Idiomas*. UJAT.
- (2023). *Reglamento escolar*. UJAT.

VI. Vinculación comunitaria en las licenciaturas en Desarrollo Rural Sustentable y en Desarrollo Turístico de la UIET

GUADALUPE MORALES VALENZUELA¹

JAIME CARRILLO CONTRERAS²

OCTAVIO ZENTELLA GÓMEZ³

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.06>

Resumen

La misión de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET, 2023) reza: “Formar profesionistas intelectuales que contribuyan a elevar el nivel de desarrollo humano de su región mediante la generación y gestión de proyectos autogestivos que promuevan la conservación y difusión de su patrimonio cultural y natural, respetando la diversidad cultural y su entorno”. En los fundamentos institucionales se cuenta con la función de vinculación con la comunidad. El propósito de este trabajo es describir los cambios en el abordaje de la vinculación comunitaria en las licenciaturas de Desarrollo Rural Sustentable (LDRS) y Desarrollo Turístico (LDT), desde la fundación de la universidad (2006) hasta los últimos años. En el eje formativo de Vinculación Comunitaria se identifica una orientación con mayor peso hacia la investigación, de carácter independiente entre asignaturas y, en algunos casos, sin congruencia metodológica respecto de la misión ins-

¹ Doctor en recursos genéticos y productividad. Docente en la licenciatura en desarrollo rural sustentable de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4289-5415>

² Maestro en ciencias ambientales. Docente en la licenciatura en desarrollo turístico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6343-8761>

³ Maestro en ciencias gestión del desarrollo regional. Docente en la licenciatura en desarrollo turístico de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8266>

titucional. La experiencia muestra que el sistema de enseñanza modular permite abordar la vinculación comunitaria de manera integral; sin embargo, las condiciones institucionales actuales no favorecen el desarrollo de este sistema.

Palabras clave: *desarrollo humano; enseñanza modular; investigación; misión.*

Introducción

Las Universidades Interculturales (UI) en México abrieron sus puertas en 2004. Particularmente, la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco comenzó sus actividades en 2005. De acuerdo con el modelo educativo de estas universidades, deben cumplir por lo menos con tres funciones sustantivas, de las cuales dos son similares a las de otras instituciones de educación superior, a saber: docencia e investigación; además, las UI cuenta con la función sustantiva de vinculación comunitaria (Casillas y Santini, 2006).

De acuerdo con Segura Cardona (2008), la docencia y la investigación son los ejes de la vida académica de la universidad y, ambas, se articulan con la extensión para lograr objetivos institucionales de carácter académico o social. En ese sentido, la articulación de la investigación y docencia en la universidad es fundamental para el desarrollo de la institución y para el beneficio de la sociedad.

En la UIET se contempla desarrollar las funciones sustantivas de manera articulada, partiendo del trabajo académico de las y los estudiantes (figura 1). En este sentido, la vinculación es un proceso que integra y articula la investigación y docencia con el fin último de contribuir al mejoramiento del nivel de desarrollo humano del área de influencia de la universidad, mediante la conjunción de los intereses y esfuerzos comunitarios con financiamientos gubernamentales, fundaciones y organizaciones no gubernamentales, nacionales e internacionales, para la realización de proyectos de investigación compartidos.

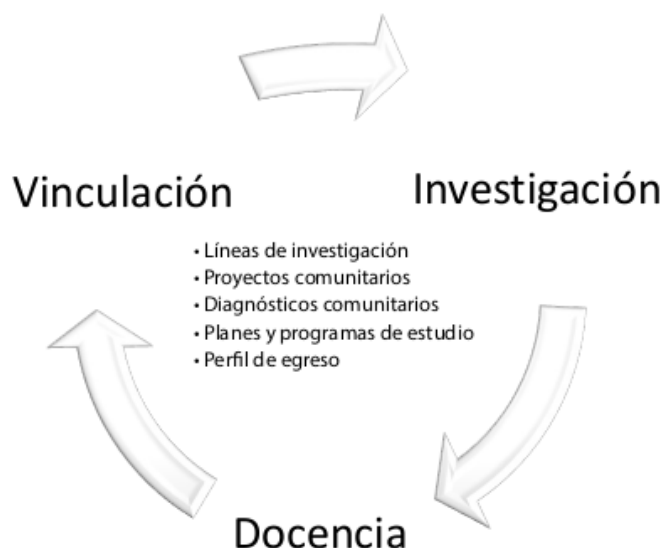
Considerando lo anterior, los modelos, enfoques y los planes y programas de estudio juegan un papel relevante en la articulación de las tres fun-

ciones sustantivas. No obstante, de acuerdo con Morales *et al.* (2015), la articulación docencia-investigación-vinculación en la UIET se observa en muy pocas actividades, porque existe nula planeación integral para lograrla.

En el caso de los programas académicos de las licenciaturas en desarrollo rural sustentable y desarrollo turístico, comparten un perfil similar en cuanto a su orientación al desarrollo, aunque con distintos ejes formativos por las temáticas que abordan. Desde su apertura y hasta la fecha, se han modificado respecto de sus planes de estudio y mallas curriculares, pretendiendo cumplir en cada momento con las tres funciones sustantivas de la universidad y tomando en cuenta los cambios institucionales, sociales, económicos y ambientales que se dan en el contexto y su trayectoria. Como se mencionó, el propósito de este trabajo es analizar los cambios en el abordaje de la vinculación comunitaria de los programas de estudio de dichas licenciaturas.

Es importante señalar que los procesos de vinculación en la UIET conocen y reconocen el sentido y el significado cultural de las actividades cotidianas en las comunidades de origen de las y los estudiantes, así como de su área de influencia, en tanto que significan fuentes de conocimientos

Figura 1. Articulación de las funciones sustantivas en la UIET



Fuente: elaboración propia.

y experiencias que son reconstruidas, revaloradas y confrontadas con otras alternativas vitales o teóricas. Así, se toman decisiones sobre su ser y hacer cotidiano, generar proyectos autogestivos entre las autoridades y la comunidad y entre ésta y la universidad, fuera y dentro de los esquemas formales de formulación, en aras de promover la construcción de alternativas de intervención con carácter transdisciplinar que atiendan las problemáticas identificadas en estos procesos.

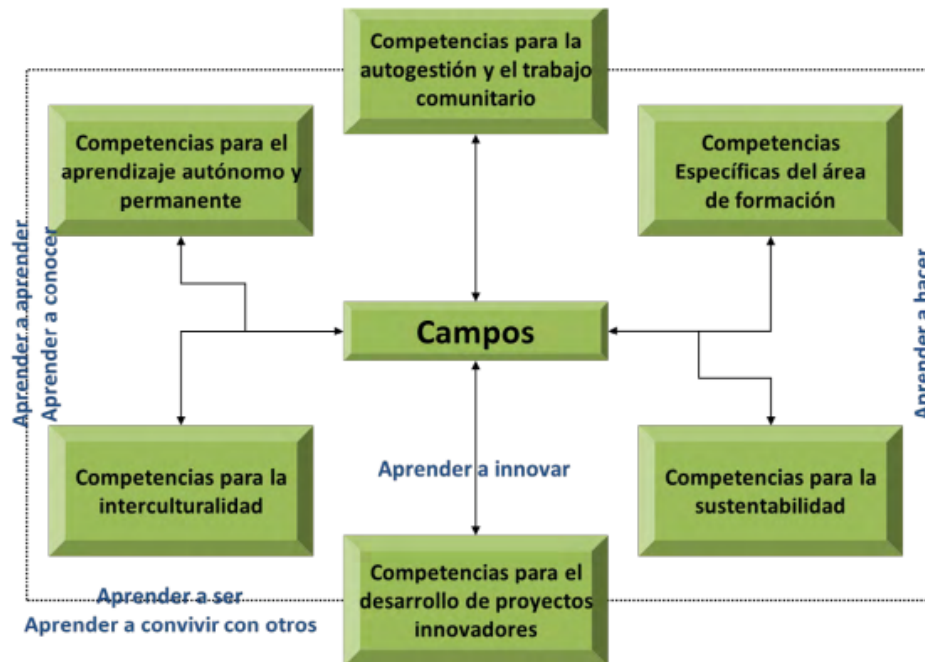
Los inicios: transversalidad de la vinculación

La UIET abrió sus puertas en 2005. Ofreció en ese primer momento las licenciaturas en desarrollo rural sustentable, desarrollo turístico, y lengua y cultura. Las propuestas iniciales de los planes de estudio de las dos primeras fueron realizadas por un grupo experto de diversas instituciones de Tabasco. Sin embargo, las academias de cada carrera realizaron modificaciones, considerando la contextualización y las necesidades institucionales, en ese momento, a fin de garantizar la pertinencia.

Los planes de estudio en desarrollo rural sustentable y desarrollo turístico de 2005 se diseñaron bajo el enfoque de competencias (figura 2) estructurándolos en tres áreas de formación: Formación Básica, Formación Intermedia y Formación Profesional. En el Área de Formación Básica se impartían cursos y talleres que tenían como propósito fortalecer el aprendizaje autónomo y la vinculación comunitaria. En el Área de Formación Intermedia los espacios formativos se basaban en un sistema modular, a fin de atender las problemáticas del contexto. Finalmente, en el área de formación profesional se impartían cursos integradores para fortalecer las competencias profesionales. No se consideraban los ejes formativos porque los aspectos socioculturales, vinculación comunitaria, investigación y las lenguas originarias se abordaban de manera transversal en cada espacio formativo.

Durante el primer año de operación, el sistema modular jugó un papel importante para la vinculación comunitaria, porque el proceso educativo se conjugaba con la elaboración de diagnósticos participativos con las comunidades, así como de sus sistemas de producción, servicios y organiza-

Figura 2. Campos de competencias en la UIET

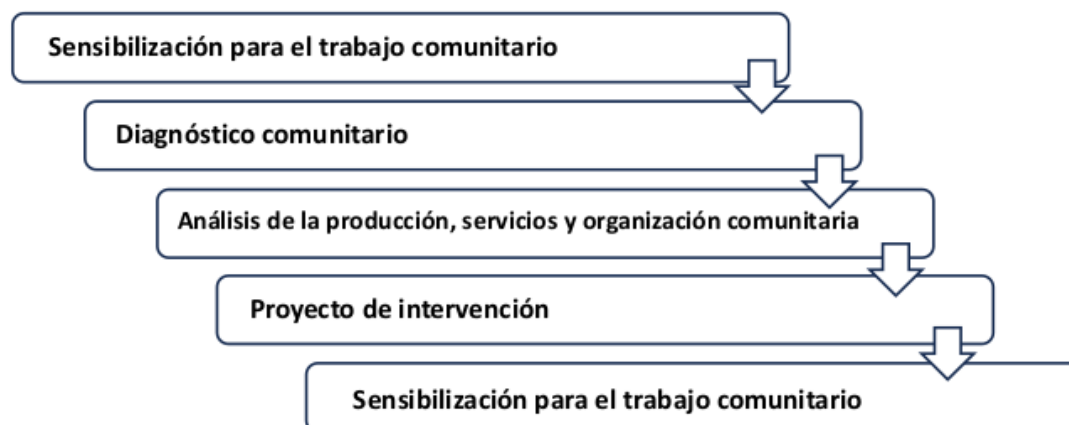


Fuente: elaboración propia.

ción; una vez detectada la situación y problemáticas comunitarias, se realizaba la formulación y gestión de proyectos comunitarios; esto con el fin de atender las problemáticas identificadas (figura 3). Con el paso de los años, el crecimiento natural de la institución —en cuanto al número de estudiantes y docentes, la creación de unidades académicas y programas de estudio no escolarizados, así como la movilidad del personal docente—, fueron mermando la capacidad de operación del sistema modular.

No obstante, la experiencia muestra que el sistema modular posibilita la articulación de las funciones sustantivas porque, tal como lo señala Mandujano-Valdés (2015), cada módulo está ligado a una práctica profesional e íntegra, en forma simultánea, las tres funciones sustantivas. Así se evita fragmentar desde una disciplina en particular, sino de la necesaria contribución de varias disciplinas articuladas en forma interdisciplinaria y no como suma de diversos campos del conocimiento. Es importante mencionar que el proceso de enseñanza-aprendizaje se organiza con base en problemas de la realidad, donde éstos se convierten en objetos de estudio (conocidos como objetos de transformación), los cuales se abordan de for-

Figura 3. Proceso de vinculación en las licenciaturas en desarrollo rural sustentable y desarrollo turístico de la UET, mediante el sistema modular



Fuente: elaboración propia.

25 ma interdisciplinaria y mediante la investigación científica. Ello permite que docente y estudiantes conozcan, discutan y experimenten los diversos elementos que intervienen en el proceso de construcción del conocimiento.

El sistema modular pretende que el estudiantado vaya construyendo su propio aprendizaje, a través de diversas situaciones educativas, donde cada docente interviene en la coordinación y actúa en el momento en que se necesite problematizar el contenido. Así, se guía al alumnado en su propio proceso de construcción del conocimiento.

Entre las ventajas del sistema modular se encuentran:

- Cada estudiante es protagonista de su propio aprendizaje y construye su conocimiento a través de diversas situaciones educativas.
- Cada docente coordina y guía a estudiantes en su propio proceso de construcción del conocimiento.
- El sistema modular permite que los estudiantes vayan construyendo su propio aprendizaje a través de diversas situaciones educativas.
- El sistema modular facilita la educación basada en competencias, porque el proceso E-A se realiza con base al abordaje de un problema, no es disciplinario y organiza sus diseños curriculares alrededor de un conjunto de problemas relevantes de cada campo profesional.

Es importante mencionar que, ⁷⁰ diferencia de la propuesta del sistema modular de la unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma de México (referente metodológico para el diseño de los programas de estudio en la UIET) donde la investigación es la que articula las otras funciones sustantivas, en la UIET fue la vinculación comunitaria ¹⁰ la actividad integradora.

La vinculación comunitaria en las UI ⁶ se constituye a partir de considerar que existen formas de pensamiento que, por una parte, están distribuidas entre los diferentes actores sociales que conforman la comunidad, así como ⁶ en los distintos espacios comunitarios. En este sentido, la vinculación comunitaria es el eje articulador que permite conjuntar las bases teóricas, aprendidas y ejercitadas en el aula, de todas las asignaturas con una parte práctica que posibilita un diálogo intercultural y el desarrollo de alternativas ⁶ junto con las comunidades (Ávila-Romero *et al.*, 2016).

Por otra parte, en las primeras etapas de implementación del sistema modular se observaron logros relacionados con los aprendizajes de las y los estudiantes, como mayor interés por el trabajo comunitario, mejores habilidades comunicativas y ⁵⁴ capacidad de diálogo. En este sentido, López-Lobato (2018) señala que ⁵⁴ la experiencia ha demostrado que la significatividad del aprendizaje ha resultado de la vinculación comunitaria realizada a través de la investigación e intervención, confrontándolos con problemas reales y contextualizados.

Con relación a lo anterior, en la licenciatura en desarrollo rural sustentable se ofrecieron orientaciones en agroecología, desarrollo comunitario y agroindustria, lo cual permitía incidir y aprender-haciendo en las comunidades. El módulo funcionaba desarrollando la parte teórica con personas expertas de las diversas áreas. Se planeaba y se realizaba trabajo de campo para después, regresar al aula a contrastar con la teoría. Por su parte, en la licenciatura en desarrollo turístico no se consideraron orientaciones, pero sí módulos relacionados con el turismo alternativo como Ecoturismo, turismo rural y turismo de aventura.

Primer rediseño: eje de vinculación comunitaria

El primer rediseño se realizó en 2014 con el propósito de atender las exigencias del mercado laboral y los cambios en el modelo educativo. A petición de la extinta Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) se establecieron tres ejes comunes para todos los programas académicos de la UIET, además de los ejes disciplinares en cada caso. La vinculación comunitaria fue uno de los ejes transversales, el cual fue diseñado por un colectivo integrado por personal académico de las diversas licenciaturas que se imparten en la institución. En el proceso de implementación se establecieron tres asignaturas comunes, correspondientes a los tres primeros semestres para todos los programas educativos. Tal como lo señalan Ávila-Romero *et al.* (2016), el eje de vinculación articula de manera vertical las actividades académicas de las asignaturas de cada semestre con una secuencia y seguimiento horizontal; además, permite conjuntar los conocimientos y habilidades que estudiantes adquieren en el aula a través de un proyecto integrador.

Este eje se desarrollaba mediante cursos y talleres (tabla 1). En el primer semestre se impartía el curso de vinculación comunitaria, en el que se establecía un primer acercamiento a la comunidad. En el segundo semestre se impartía el curso herramientas para el trabajo comunitario con el propósito de fortalecer las competencias para la vinculación; en tercer semestre se impartía el curso de Diagnóstico comunitario, que permitía realizar un análisis participativo de la realidad comunitaria. En los semestres posteriores se impartían cursos para el diseño, la implementación, la evaluación y la sistematización de proyectos que atendieran las problemáticas comunitarias.

Lo anterior coincide con lo mencionado por Navarro-Martínez (2016)²⁸ quien señala que, en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), el proceso educativo considera la implicación de estudiantes en la vida comunitaria a través de métodos y técnicas de investigación cualitativas y cuantitativas para propiciar, gradualmente, procesos de planeación participativa.

Al igual que en los inicios de este programa, el perfil de egreso estaba basado en competencias. Sin embargo, se operaba mediante asignaturas y

Tabla 1. *Fases y asignaturas del eje de la vinculación comunitaria en la UIET (2014)*

Fase	Semestre / Asignatura	Producto académico
Inserción en el espacio comunitario	Primero y segundo / Vinculación comunitaria y herramientas para el trabajo comunitario	Informe de acercamiento a la comunidad o monografía comunitaria
Análisis de la realidad comunitaria	Tercero / Diagnóstico comunitario	Diagnóstico rural participativo
Diseño de acciones	Cuarto / Diseño de proyectos sociales	Proyecto comunitario
Implementación, seguimiento y evaluación de proyecto	Quinto y sexto / Seguimiento y evaluación de proyecto social	Informe de actividades y reporte parcial
Sistematización	Séptimo y octavo / Seminario de investigación y Seminario de titulación	Informe de vinculación y servicio a la comunidad

Fuente: elaboración propia.

objetivos, lo cual dificultaba el trabajo de vinculación comunitaria. Además, se priorizó el producto por encima del proceso. Lo anterior se muestra en la escasa presencia de las y los estudiantes en comunidades de la región y un incremento importante de productos académicos, principalmente monografías comunitarias y trabajos de titulación que, en muchos casos, no son completamente comprendidos por las y los estudiantes.

En este mismo sentido, el Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria creó el Programa “Docentes en Vinculación” donde se estableció, como prioridad, el trabajo del personal docente y el involucramiento de estudiantes sin que se dieran las acciones de manera articulada con las otras funciones sustantivas. Así, se convirtió en algunas ocasiones, como una acción independiente, con poca incidencia en los procesos sociales o comunitarios. Además, se quita centralidad y protagonismo de las y los estudiantes en su propio aprendizaje.

Segundo rediseño: ¿vinculación o investigación?

El rediseño ⁶⁴ actual comenzó en 2019. Sin embargo, aún no cuenta con la autorización de la Dirección General de Educación Superior Universitaria e Intercultural (DGESUI). La propuesta mantiene los ejes del rediseño 2014;

sin embargo, en los comunes hubo cambios, tanto en las asignaturas como en los contenidos de los programas. En el caso del eje de vinculación se observa una intención de generar procesos reflexivos y orientados a la investigación. Se mantienen algunas asignaturas y su intencionalidad; sin embargo, éstas cambian de semestre y algunas de nombre, como se plasma en la tabla 2.

Tabla 2. *Asignaturas relacionadas con la vinculación comunitaria*

<i>Semestre</i>	<i>Asignatura</i>
Primero	Sujeto y comunidad
Segundo	Investigación vinculada al territorio
Tercero	Paradigmas de investigación
Cuarto	Diseño de proyectos sociales
Quinto	Gestión de proyectos sociales
Sexto	Seguimiento y evaluación de proyectos sociales
Séptimo	Informe de vinculación

Fuente: elaboración propia.

En este segundo rediseño del Plan de Estudios realizado en 2019 (Plan C, 2019-2024) se decidió conservar la organización por asignaturas e integrar aquellos elementos del modelo de Aprendizajes Basados en Proyectos (ABP), pertinente al enfoque intercultural; además, se estableció la asignatura actividades extracurriculares, espacio formativo que permitirá al estudiante realizar una estancia profesional de tres semanas en el sector productivo u organizaciones n^o gubernamentales. Esto derivado de las observaciones realizadas por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES).

Es importante señalar que el área responsable del rediseño del eje de vinculación fue el Departamento de Vinculación Social y Extensión Universitaria. De este modo, no hubo mucho aporte de docentes y los cambios fueron acordados por quienes participaron en reuniones virtuales organizadas por la DGESUI. Por lo que, de manera interna, se menciona que se deben seguir considerando las monografías, los diagnósticos y los proyectos comunitarios como productos académicos de las asignaturas de este eje.

Conclusión

La experiencia muestra que el sistema modular permite un mejor aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cuanto a la formación de las y los estudiantes. Sin embargo, las condiciones institucionales no favorecen el desarrollo de este sistema, dado el crecimiento de la institución en cuanto al número de estudiantes y docentes, la distribución y presencia de los programas en distintas unidades académicas, las características de los planes de estudio no escolarizados, así como la movilidad del personal docente entre unidades.

El enfoque que se ha dado al proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el eje de Vinculación Comunitaria, ha sido orientado a la función de investigación en los dos programas académicos, siendo que deben reforzarse las acciones y los procesos de vinculación, acercamiento a la comunidad, gestión de procesos sociales, así como de proyectos que contribuyan al bienestar comunitario y la experiencia de estudiantes en el ejercicio de integración, con énfasis en la reflexión.

Referencias

- Academia de Desarrollo Rural Sustentable (2010). *Documento base de la Licenciatura en Desarrollo Rural Sustentable*. Universidad Intercultural del Estado de Tabasco.
- Ávila Romero, L. E., Betancourt Posada, A., Arias Hernández, G. y Ávila Romero, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 759-783. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300759&lng=es&tlng=es.
- Casillas Muñoz, M. L. y Santini Villar, L. (2006). *Universidad intercultural: modelo educativo*. SEP y CGEIB.
- López Lobato, E. (2018). La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica. *CPUE: Revista de Investigación Educativa*, 27, 230-246. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i27.2564>.
- Mandujano Valdés, M. A. (2015). El sistema modular, modelo universitario de articulación interdisciplinaria docencia-investigación-servicio. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 1, 351-356. <https://doi.org/10.33064/ippd1667>.
- Morales, G., Arcos, N., Carrillo, J. y Reyes, E. (2015). Articulación de las funciones sus-

tantivas en la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco. *Revista de Sistemas y Gestión Educativa*, 2(4), 920-935.

- Navarro Martínez, S. I. (2018). Perspectivas y alcances de la vinculación comunitaria. El caso de la Universidad Intercultural de Chiapas, Unidad Oxchuc. *Liminar: Estudios Sociales y Humanísticos*, 16(1), 88-102. <https://doi.org/10.29043/liminar.v16i1.566>.
- Segura Cardona, A. M. (2008). ¿La docencia y la investigación son aspectos complementarios? *Investigaciones Andina*, 10(17), 46-57. <https://www.redalyc.org/pdf/2390/239016505004.pdf>.

VII. Experiencia de diseño de un curso-taller a distancia para la planeación de proyectos para fortalecer y enseñar lenguas indígenas

DAFNE RODRÍGUEZ GONZÁLEZ¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.07>

19

Saber leer y escribir es relativamente fácil, pero tener la capacidad para desarrollar un constante proceso cognoscitivo para pronunciar el mundo es un esfuerzo mayor; es necesario que [los individuos] asuman un papel creativo y pensante de su realidad.

PAULO FREIRE

Resumen

El sistema educativo en México ha fomentado una diversidad de estrategias para propiciar una visión integral de la lengua escrita en las aulas, con el fin de dar acceso a diversos textos en las distintas zonas del país, entre ellas las rurales y vulneradas. Asimismo, las instancias gubernamentales culturales se sumaron a los esfuerzos con el objetivo de difundir textos y prácticas para promover el hábito de la lectura y la escritura. Así, se describe el proceso en el diseño instruccional de un taller que permita fortalecer y enseñar las lenguas indígenas, con la finalidad de compartir conocimientos producidos en diálogo que puedan servir como base para esbozar otros productos educativos de formación continua, en una modalidad virtual o mixta, que a su vez permitan impactar en una diversidad de comunidades educativas, sin importar los recursos tecnológicos disponibles. La propuesta que se presenta es flexible y adaptable a otros contextos; en el presente caso, se aplicó a una población hablante de la lengua yokot'an.

¹ Maestra en tecnologías para el aprendizaje y estudiante del doctorado en educación. Universidad de Guadalajara, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5619-5247>

Palabras clave: *aprendizaje; formación; lenguaje; método de enseñanza.*

Introducción

A finales del año 2021 la Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER), con financiamiento del programa de Redes Regionales en Humanidades, Ciencia, Tecnología e Innovación del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONHACYT), creó el Capítulo Sureste con el objetivo de producir material para apoyar la enseñanza rural e indígena desde y para la zona sureste de México. En este esfuerzo se crearon, entre otros productos, el libro *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México* (Santos y Espinoza, 2021). En la obra se plasmaron estrategias didácticas situadas que fueron diseñadas y documentadas por un grupo multidisciplinario de docentes,² con el fin de socializarlo entre sus pares.

Además, se produjeron los videos “Importancia de las estrategias didácticas en las lenguas originarias en escuelas multigrado”³ y “Estrategia didáctica multigrado: revista comunitaria para armar”.⁴ En estos videos se recopilaron las experiencias, no sólo en la aplicación de los proyectos del libro, sino en el desarrollo de los productos del Capítulo Sureste.

También se diseñó un curso-taller para el fortalecimiento y la enseñanza de las lenguas indígenas. En este capítulo se comparten las experiencias del proceso de construcción del taller, las metodologías utilizadas, los saberes incluidos en el programa de estudios y las acciones de implementación con estudiantes de la licenciatura de lengua y cultura de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) en 2022.

El equipo de trabajo, coordinado por mi persona, estuvo conformado por María Asunción Guerra Balan, José René Torres Cuc, Selene Irasema

² Participaron Nicolás Arcos, Eliseo Ramírez, Georgina Pech, Irma Peña, Edgar Pérez, Lily Lara, Silvia de la Cruz, Gilmer Pech. Se transcriben sus nombres como aparecen en la portada del libro.

³ <https://www.youtube.com/watch?v=E1-P3JSVs3M>.

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=VRX0sGbVZxI>.

Pérez Alcocer, María Eliud Reyes Pinzón, Ena Rosa Suárez Hernández, docentes de escuelas normales rurales de Campeche y Quintana Roo. Además de las asesorías de Ramos Martín Silva Castro, Luis Fernando Che Dzib, Landy Aracelly Loeza Rosado y Sergio Iván Navarro Martínez, profesorado normalista y universitario en los estados de Veracruz y Yucatán.

El objetivo del presente escrito es hacer énfasis en el diseño instruccional del taller con la finalidad de compartir los conocimientos que puedan servir como base para esbozar otros productos educativos de formación continua, en una modalidad virtual o mixta, que permita impactar en una diversidad de comunidades educativas, sin importar los recursos tecnológicos que tienen disponibles.

Aprender la lengua escrita en México

Si revisamos la historia educativa de nuestro país, durante la primera mitad del siglo xx en educación básica se dio prioridad al dominio técnico de la gramática, la pronunciación y el vocabulario, postergando el desarrollo de habilidades de interpretación, comprensión y análisis para niveles superiores (UNESCO, 2016).

Se utilizaron métodos sintéticos de enseñanza de la lectoescritura que parten de la fragmentación de la palabra en unidades (la letra o la sílaba) en busca de “consolidar y afirmar la mecanización de la lectura” (Greaves, 1997, p. 340). Con estos métodos se aprende a leer y escribir a fuerza de repetir ejercicios apoyados con incentivos (Delval, 1999) y una evaluación basada en la velocidad de la mecanización. De esta forma, en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, la comunicación y la interacción son la consecuencia de la alfabetización y no la causa.

Más adelante, se realizó una reforma educativa que conceptualizaba la ⁴³lectura como la comprensión de la lengua escrita, por lo que se comenzó a enseñar a leer a partir de la visualización de frases relacionadas con un significado y un tema de conversación del interés de las y los estudiantes (Greaves, 1997). No obstante, la lectura y la escritura se consideraron habilidades que, si bien están relacionadas, se desarrollan en procesos independientes.

En esta época se promovieron prácticas pedagógicas con base en la premisa de que, para leer y escribir, primero se debe “aprender” a pensar. Se priorizó el desarrollo cognitivo con una visión piagetiana en la que los reflejos del organismo son la base sobre la que se construyen las conductas posteriores, siendo que el conocimiento es creado por el sujeto cognoscente, que va asimilando y acomodando lo que aprende, para ir conformando esquemas mentales que le sirven como base operativa para continuar el proceso de aprendizaje (Delval, 1999).

Años más tarde, la teoría sociocultural del aprendizaje añadió enfoque en el contexto social del individuo que se relaciona con la historia cultural del objeto de conocimiento. Es decir, al aprender a codificar y decodificar el texto, se acciona un marco actitudinal, cognitivo, social y afectivo que proviene del mundo cotidiano de quien lee. La escuela no es el único espacio donde adquieren los saberes que le dan sentido a lo que leemos y escribimos.

En consecuencia, el sistema educativo ha fomentado una diversidad de estrategias para propiciar una visión integral de la lengua escrita en las aulas, con el fin de dar acceso a diversos textos en las distintas zonas del país, entre ellas rurales y vulneradas (Brambila, 2007; Hernández, 2007). Asimismo, las instancias culturales gubernamentales se sumaron a los esfuerzos con el objetivo de difundir textos y prácticas para promover el hábito de la lectura y la escritura (DGB, 2018; Secretaría de cultura, 2018; DOF, 2008, 2019).

Es notorio que las aproximaciones educativas han evolucionado rápidamente, a pesar de que la alfabetización masiva es relativamente reciente en la historia de la humanidad⁵. No obstante, en México se continúa priorizando el aprendizaje del español sobre la pluralidad de lenguas originarias, a pesar de las acciones que se han tomado para fortalecer la educación indígena.

México fue el primer país del continente en institucionalizar la educación bilingüe al crear la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1978, con la finalidad de impulsar el acceso equitativo de educación de

⁵ El objetivo de erradicar el analfabetismo a gran escala se planteó en la Conferencia Mundial de Ministros de Educación de Teherán, en 1965, como una herramienta para el desarrollo de los países, así como una forma de alcanzar la liberación personal y política (UNESCO, 2017).

“calidad” (ELEM, 2022). Más adelante, en 2001 en la búsqueda de impulsar el respeto ⁴¹ diversidad cultural y lingüística del país en todo el sistema educativo, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) como una dependencia dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2015).

Es preciso puntualizar que, además de pertenecer al subsistema indígena, en algunas comunidades las escuelas también son multigrado. Así, se atiende a una minoría de estudiantes de diferentes grados con el mínimo posible de recursos humanos. Es decir, con un docente que tiene a su cargo a la comunidad escolar y que, muchas veces, también cumple la función de director de la escuela.

Actualmente, a partir de la reforma educativa de 2019 y la reestructuración ⁶⁷ de la SEP, se fusionan los organismos antes mencionados para conformar la Dirección General de Educación Indígena Intercultural y Bilingüe (DGEIIB, 2022) encargada de la atención educativa de la población originaria, migrante, afroamericana y jornaleros agrícolas, cuidando la pertinencia cultural para su reconocimiento y reivindicación. Además, desde esta dirección se busca la transversalización del enfoque intercultural en la educación básica del sistema ⁶⁶ educativo mexicano.

En el mismo sentido, en la propuesta del Marco Curricular y el Plan de estudios 2022 para educación básica (DGDC, 2022) se integran como ejes articuladores la inclusión y la interculturalidad crítica en la búsqueda de apoyarse en la comunidad como elemento de construcción del currículo y el reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, sus efectos aún no pueden ser reportados.

Sin embargo, los esfuerzos históricos mencionados conservan una dinámica “bancaria” de la educación desde hace muchos años. En esta interacción, quien enseña “deposita” el conocimiento en quien aprende como si se tratara de un “recipiente vacío” que se debe llenar de saberes, y no de individuos (Freire, 2005).

De esta manera se ha orientado la enseñanza de diversos conocimientos, habilidades y prácticas como lengua escrita, de una forma fragmentada y descontextualizada organizadas bajo “un discurso tecnocrático” (Virginia Zavala, 2019). La autora señala que así se promueve la “igualdad de oportunidades” y la “calidad educativa”; la primera amplía la brecha “bajo

la ilusión de que todos somos iguales y de que las desventajas sólo existen a nivel de logros individuales y pueden superarse con esfuerzo y determinación” (Zavala, 2019, p. 5), invisibilizando las desventajas estructurales y, por tanto, el rol del lenguaje en ellas. Mientras que la segunda, bajo la premisa de universalidad, se inclina a la estandarización de las realidades, limitando las posibilidades de lo diverso.

En consecuencia, estas acciones no impactan de la misma forma al estudiantado de las comunidades originarias, quienes deben aprender el lenguaje escrito no sólo de su lengua materna, sino en español, debido a que, desde hace más de 100 años, a través del sistema educativo se ha buscado integrar a la población indígena a la “mexicanidad” conformada no sólo por una lengua dominante, sino una cultura cada vez más globalizada y homogénea (Corona, 2008).

En años más recientes (2018), se institucionalizan algunos trámites y servicios gubernamentales a sólo 30 lenguas de las 68 que hay en nuestro país (ANALI, 2018), pese a la existencia, desde 2003, de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (DOF, 2022). En ese sentido, se puede afirmar que sigue siendo imperativo para la población indígena el dominio del español, además de aprender a leer y escribir en su lengua materna para conservar su cultura ante la imposibilidad de ejercer sus derechos. Sin embargo, apropiarse de un lenguaje que no es cercano, que representa a “otro”, llega a ser conflictivo (Hernández-Zamora, 2014). El estudiantado de comunidades originarias requiere de un andamiaje situado durante el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje escrito en las lenguas que domine, así como estrategias que contemplen las prácticas de lectura y escritura, integrando los saberes culturales y comunitarios que ya han adquirido en su vida cotidiana.

Fortalecimiento de las lenguas originarias

Con base en lo expuesto, la propuesta de diseño del curso que aquí se presenta se orientó a incidir en la comunidad docente rural/indígena/multi-grado a partir de los tres objetivos que plantea Zavala (2019) para promover la justicia sociolingüística:

1. Valoración, para el reconocimiento de las prácticas propias relacionadas con la lengua escrita que provienen de las comunidades que acogen al profesorado con apoyo de la teoría relacionada con el tema;
2. Legitimación, para registrar los saberes que surjan de ese reconocimiento desde las voces de sus estudiantes;
3. Acceso, para proporcionar herramientas de enseñanza-aprendizaje a su comunidad escolar que apoyen en la transmisión de los saberes que emerjan del curso.

En consecuencia, se requiere un trabajo en colaboración de quienes diseñen recursos de educación continua con base en sus experiencias docentes con las comunidades objetivo para producir conocimiento sobre el tema. Además, incluir herramientas que permitan la construcción social del conocimiento entre las personas que cursen el taller y que orienten sobre cómo propiciarlo entre sus estudiantes. Por ello, se consideró el uso de métodos horizontales de investigación que tienen como base los principios de autorreflexividad, la generación de conocimientos en comunidad y la participación política. Lo último orientado a la visibilización de los saberes y culturas originarias.

Producción horizontal del conocimiento

Sarah Corona-Berkin (2020), con base en sus trabajos con comunidades wixáritari, hace una propuesta para generar conocimiento “en diálogo con las diversas formas de entender el mundo” (p. 11), la llama Producción Horizontal de Conocimiento (PHC). Se apoya en tres ejes:

- a) El conflicto generador, como punto de partida para buscar soluciones en el proceso de diseño e incluir actividades estratégicas para generarlos en el curso;
- b) La igualdad discursiva, el equipo de diseño que dialogue desde lo que saben y discutan sus ideas para llegar a acuerdos, además de incluir actividades que propicien esta igualdad discursiva en el diseño del curso, sin importar quién lo tutore;

- c) La autonomía de la propia mirada que permita tomar decisiones sobre el proceso compartido de construcción del curso, además que propicie la dinámica enseñanza-aprendizaje y la expresión de los productos de las actividades. En este proceso se busca que no se reproduzca una dinámica bancaria, sino una relación horizontal en donde todas/os las/os participantes tenemos algo que aprender y algo que enseñar, el cómo lo haremos se decide en consenso.

Por tanto, para enseñar y aprender la lengua escrita podemos apoyarnos en estos conceptos fundadores para ubicar el punto de partida con base en el contacto con las culturas, las lenguas y los procesos que se han invisibilizado de alguna manera para ampliar y enriquecer el conocimiento existente. Como diseñadores del curso, podemos iniciar el diálogo horizontal a través de la planeación donde cada una/o aprenda de la otra/o y, en comunión, se encuentre respuesta a la pregunta que cada una/o tiene. En consecuencia, se requiere intercambiar y producir, en diálogo, estrategias que atiendan los diversos escenarios sociolingüísticos en donde se contemple: 1) el nivel de desarrollo de la oralidad en la lengua originaria y el español; 2) la redacción y lectura de textos en lengua indígena o bilingües; 3) desarrollo de la conciencia metalingüística, fonética y habilidades lingüísticas, y 4) creación de estrategias de enseñanza para escenarios multigrado.

Es relevante tomar en cuenta que los contenidos sobre lengua originaria se deben abordar desde una perspectiva sociocultural, entendiendo que la lectura no puede separarse de la escritura. Ambas son elementos base del leguaje escrito y una tecnología de la lengua que requiere instrumentos y medios para su uso (Ong, 1989). La escritura no es natural, como sí lo es el habla, y es un recurso para la transmisión de la lengua que mantiene la cultura viva a través de prácticas sociales e individuales. A partir de los escritos el ser humano se descubre que tiene un lugar en su cultura.

No hay que olvidar que la comprensión del mundo a través de la perspectiva propia y de los demás, es fundamental para que el individuo se relacione con su contexto de forma empática. La capacidad de encontrarle sentido al mundo, como Vygotsky (1979) apunta, se desarrolla en etapas iniciales de la vida a través de los gestos, los signos visuales, el dibujo, el juego y la oralidad que anteceden a la escritura, y son herramientas del

lenguaje. Por lo que el autor manifiesta que “a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras” (p. 119).

Sobre lo anterior, la producción teórica se ha consolidado bajo el concepto de “literacidad” en la búsqueda de un término que diferencie el proceso de aprendizaje de los signos escritos de las prácticas implícitas en los procesos de lectura y escritura que le dan sentido a lo que se lee y se escribe. En ese sentido, Gee (2008) sostiene que el significado se negocia y disputa socialmente, con sus raíces en la “cultura” como una forma de encontrar un espacio compartido; que las personas no necesitan tener una “cultura compartida” para comunicarse, sino negociar los puntos en común en el aquí y ahora de la interacción social y la comunicación.

Las literacidades

Los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) han puesto el foco sobre el estudio de la lectura como algo más que una habilidad involucrada en la alfabetización. Orientando a reconocer su rol en la interacción social como una tecnología de la comunicación (Barton y Hamilton, 2004) que, si bien parte de los textos escritos, se extiende a otras formas de modalidades del discurso.

Por consiguiente, las prácticas sociales a través de las cuales se gestan los procesos de la lengua escrita, se apoyan en la diversidad de cosmovisiones de los individuos que, innegablemente, entran en contacto para producir significado. Leer y escribir también implica reconocer la otredad. Al leer, se comprende la conciencia de quien escribió el texto, con todo su mundo, no para mezclarlo con el nuestro, sino para que se enriquezcan mutuamente.

Aprender la lengua escrita es un proceso cultural que transforma la identidad de quien lo adquiere. La lectura como proceso continuo de aprendizaje no es neutral ya que a través de ella el individuo se apropia de la cultura de su contexto y se integra en la sociedad formando representaciones del entorno en el que participa (Delval, 1999).

En consecuencia, en este proceso se precisa de una relación respetuosa entre culturas, donde se reconozca la diversidad de prácticas que tiene

cada persona en cada uno de los contextos en los que se desenvuelve. Es decir, no hay una única literacidad, sino múltiples literacidades; tantas como contextos sociales existan (Gee, 2008).

Por lo tanto, para enseñar y aprender la lengua escrita es indispensable reconocer los espacios donde se practica, incluyendo aquellos que se encuentran fuera de los ambientes escolares y culturales, que forman parte de su permanencia en la comunidad que los promueve (Street y Street, 2004). Así como reconocer la multiplicidad de literacidades (Gee, 2008) que pueden emerger del diálogo, profundizando lo más posible en ellas.

En síntesis, se propone indagar en horizontalidad sobre las maneras en las que se podría enseñar a enseñar la lengua de forma dialógica. Es decir, que quienes tomen el curso reconozcan, junto con las infancias, las prácticas de la lengua escrita implícitas en sus culturas para llevarlas al aula y apoyar la alfabetización. Y a partir de sus hallazgos, diseñar estrategias, programas y actividades para apoyar la enseñanza y el fortalecimiento de las lenguas originarias.

Diseño instruccional dialógico

El curso-taller para el fortalecimiento y la enseñanza de las lenguas indígenas que proponemos, tiene como fin proporcionar herramientas para orientar a actores involucrados en la enseñanza de las lenguas originarias, y educación intercultural y multigrado. Por tanto, está dirigido a personal docente en campo y en formación, además de formadores de docentes, personal directivo y promotores culturales que se encuentran en contacto con comunidades originarias o grupos donde hay estudiantes que hablan lenguas indígenas.

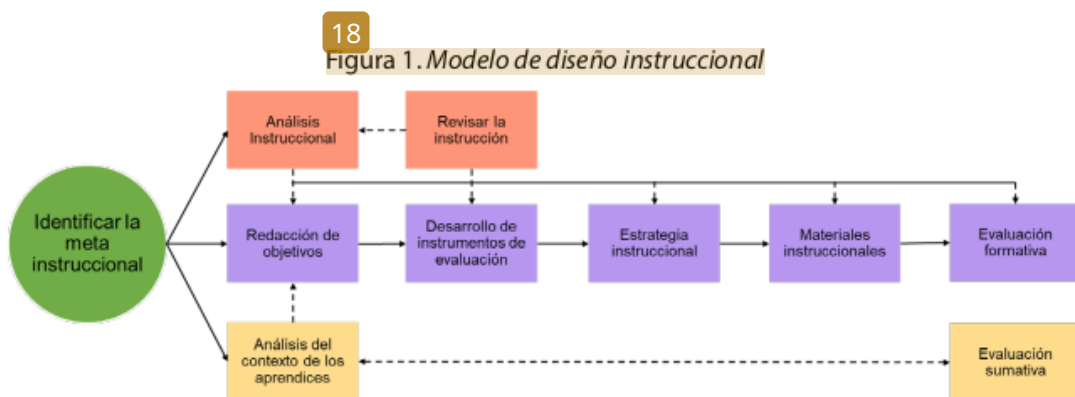
La propuesta tiene como objetivo que quienes lo cursen puedan contar con un andamiaje para diseñar estrategias educativas multigrado para la enseñanza de la lengua indígena que contemplen los diferentes escenarios sociolingüísticos de las comunidades donde se implementan.

En consecuencia, se parte de:

- La reflexión sobre el lenguaje como parte de la identidad comunitaria.
- La relevancia de las prácticas de lectura y escritura para comunicarse en comunidad.
- La interculturalidad como una herramienta para respetar la identidad y diversidad del estudiantado.
- El reconocimiento de esta pluralidad de características en las infancias y/o juventudes que se encuentran en el aula.

Lo anterior como ejes para el diseño de estrategias situadas que promuevan el uso de la lengua originaria y el aprendizaje de los códigos para su expresión escrita.

Para el construir el curso-taller, nos apoyamos del modelo de diseño instruccional de Dick y Carey (2015) como una guía para el diálogo horizontal entre el grupo de diseñadores del curso (figura 1). Cada paso se tomó como un conflicto generador para tomar decisiones sobre la estructura, las estrategias, los materiales y la evaluación del mismo. Cada determinación se discutió en igualdad discursiva y respetando la autonomía de la propia mirada del profesorado participante.



Fuente: elaboración propia con base en Dick, Carey y Carey (2015).

Experiencia de diseño en comunidad

A continuación se describe cada paso del modelo articulado con las experiencias del grupo. Cabe señalar que se inició el diseño del curso en línea y se continuó en dos encuentros presenciales. El diseño se realizó en un tiem-

po aproximado de seis semanas. Como coordinadora, de forma previa comencé a planear una ruta de diseño que permitiera comenzar en línea, mas al entrar en contacto con el equipo de trabajo y las coordinadoras del grupo del libro, se optó por hacer dos reuniones presenciales.

Para identificar la meta instruccional realizamos un par de reuniones virtuales. En ella, se hizo una lluvia de ideas sobre los conocimientos que el profesorado normalista ha observado que requiere el estudiantado con los que conviven en su día a día en relación con la enseñanza y el fortalecimiento de la lengua indígena. Se acordó que el objetivo del taller sería compartir conocimiento teórico y estrategias didácticas sobre la enseñanza de la lengua, la interculturalidad y la escuela multigrado. A partir de ello, se sugirió un temario con un nivel de subtemas que permitiera comenzar a buscar material que orientara sobre la viabilidad de la ruta de aprendizaje propuesta.

Posteriormente, fui invitada a la primera reunión presencial para el diseño del libro que también fue producto de este proyecto, que se realizó en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. En esta reunión las coordinadoras de ese grupo presentaron cómo escribirían la obra, así como una propuesta de desarrollo para los proyectos que lo integrarían. Al compartir las experiencias intercambiadas en San Cristóbal con el grupo de diseño instruccional, tomamos la decisión de articularnos a los saberes del libro e integrar en el curso material teórico que sustentara el diseño de proyectos similares.

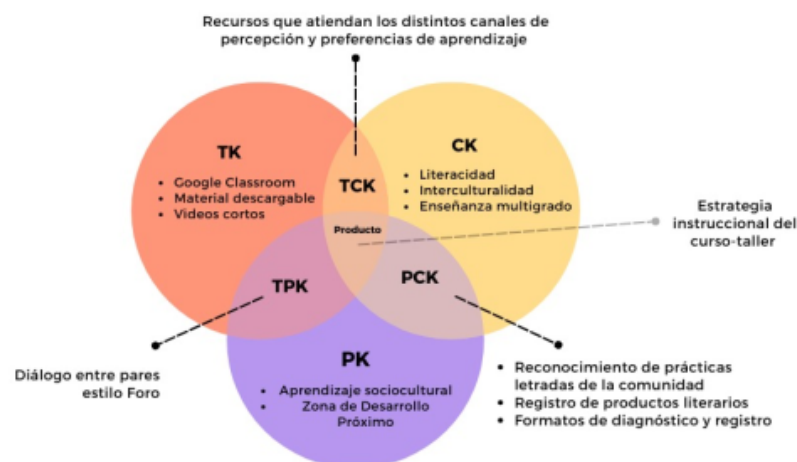
De esta forma decidimos que el público más relevante sería el personal docente multigrado frente a grupo, así como quienes se encuentran en proceso de formación de las normales rurales. Ello permitió profundizar en el análisis del público objetivo en las reuniones presenciales a lo largo de todo el diseño. Se contempló realizar un curso que pudiera ser adaptado del diseño asincrónico propuesto, a uno sincrónico en el aula o híbrido que permitiera administrar su tiempo, y a la par, que pudiera interactuar con el grupo a través de foros y retroalimentaciones a sus avances del proyecto integrador. Con base en esta decisión se redactó el objetivo general del curso: el diseño de un proyecto integrador que potenciara y fortaleciera la enseñanza de la lengua indígena con la finalidad de que el mencionado proyecto se aplicara en un grupo multigrado.

Este avance permitió escribir los objetivos de cada módulo y volver al temario para realizar los cambios que se consideraron pertinentes, tomando en cuenta las características de aprendizaje, contextuales y digitales (acceso y competencias) del público definido. Se concordó que, para nuestra primera sesión presencial en Villahermosa, Tabasco, llevaríamos propuestas de actividades y material que fuera útil para alcanzar los objetivos de cada módulo. Esta decisión se tomó con el fin de encontrarnos con el grupo del libro (que tendría su segunda reunión) para compartir saberes.

En el encuentro escuchamos los avances del grupo de trabajo del libro, para conocer sus aprendizajes y dificultades. A partir del intercambio de experiencias, se revisaron los objetivos y los temarios para realizar cambios. Compartimos los insumos que cada integrante llevó y decidimos cuáles resultaban viables. Organizamos las propuestas de actividades por módulo, intentando no diseñar más de cinco para cada uno. Contemplamos que cada apartado tuviera una actividad preliminar, dos o tres de aprendizaje y una actividad integradora donde se utilizaran los productos de las actividades previas como insumos para su desarrollo.

Con base en lo anterior, decidimos utilizar listas de cotejo para evaluar las tareas preliminares y una rúbrica para cada integradora. Determinamos los objetivos y bosquejamos las rúbricas de evaluación de cada una de ellas con el fin de que tuvieran coherencia.

Figura 2. Modelo *TPACK* del curso-taller de fortalecimiento de las lenguas indígenas



Fuente: elaboración propia con base en Koehler, Mishra, Kereliuk, Shin, y Graham (2014).

Después comenzamos a desarrollar la estrategia instruccional, con base en el modelo de integración de tecnología educativa TPACK (Koehler *et al.*, 2014) que brindó elementos que consideramos como conflictos generadores para la toma de decisiones (figura 2).

Descripción del diseño

71

Como se observa en la figura 2, el modelo de conocimiento tecnológico, pedagógico y de contenido (TPACK⁶) se fundamenta en los tipos de conocimiento que se requieren para desarrollar proyectos de Conocimiento de Contenidos Tecnológicos Pedagógicos; Conocimiento Tecnológico (TK⁷), Conocimiento del Contenido (CK⁸) y Conocimiento Pedagógico (PK⁹). De la relación de estos elementos se derivan más componentes a considerar: el Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPK¹⁰); el Conocimiento de Contenido Pedagógico (PCK¹¹); el Conocimiento de Contenido Tecnológico (TCK¹²).

Para la estrategia instruccional de esta propuesta tomamos como base pedagógica PK el aprendizaje sociocultural para las actividades con el uso de la zona de desarrollo próxima (ZDP) (Vygotsky, 1979). Integramos en todos los módulos actividades preliminares que pusieran en contacto al docente participante del curso no sólo con sus estudiantes, sino con la comunidad a la que pertenece la escuela. Además, integramos material relacionado con la importancia de este contacto sociocultural para que las actividades que las/os participantes del curso también tomaran como base la ZDP de las/os niñas/os con los que trabajen.

El elemento de contenido CA se observa en el temario como se muestra en la figura 3. Con esta selección de temas buscamos atender las necesidades del reconocimiento de las prácticas lingüísticas orales y escritas de

⁶ Por sus siglas en inglés: Technological Pedagogical Content Knowledge.

⁷ Por sus siglas en inglés: Technological Content.

⁸ Por sus siglas en inglés: Content Knowledge.

⁹ Por sus siglas en inglés: Pedagogical Knowledge.

¹⁰ Por sus siglas en inglés: Technological Pedagogical Knowledge.

¹¹ Por sus siglas en inglés: Pedagogical Content Knowledge.

¹² Por sus siglas en inglés: Technological Content Knowledge.

las comunidades en las que están insertas las/os docentes, con apoyo de la teoría sobre el lenguaje, la literacidad y el aprendizaje sociocultural. Con el mismo fin, se aborda la interculturalidad en articulación con las prácticas de enseñanza. Además, se revisan las metodologías de diseño de proyectos integradores multigrado para que las/os profesoras/es puedan construir el producto final del curso, evaluarlo entre pares y socializar sus resultados.

Cabe señalar que el material teórico se seleccionó con el fin de brindar herramientas para las/os docentes y poder guiar el aprendizaje en una lengua originaria, aunque ellas/os mismas/os no hablen la lengua, porque en la mayoría de las ocasiones, la/el profesora/or no es originaria/o del lugar donde enseña.

En cuanto al conocimiento tecnológico TK, decidimos utilizar la plataforma de Google classroom por sus facilidades de navegación en la red y en los teléfonos móviles de todos los sistemas operativos y porque es gratuita. Su facilidad de acceso radica en que se puede enviar un código de clase, enlace o invitación por correo electrónico, y son los usuarios con rol de profesor quienes administran estos accesos. Además, el soporte técnico lo da directamente Google e integra el uso del Google Drive para guardar todos los materiales para y generados en el curso. Sólo requiere de red de internet, un dispositivo para ingresar y correo electrónico. No se tiene que descargar, ni adquirir ninguna extensión o producto adicional. Lo anterior facilita el acceso y desarrollo del curso para el público objetivo.

Figura 3. Contenido temático del curso-taller de fortalecimiento y enseñanza de las lenguas indígenas



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, consideramos integrar videos cortos de YouTube como material grabado por el equipo de diseño instruccional que puede sustituirse por clases presenciales o a través de videoconferencia. En adición, decidimos que todos los materiales fueran descargables para que las personas que tengan acceso limitado a internet puedan utilizarlos sin necesidad de estar conectados todo el tiempo a la red.

En cuanto al resto de los componentes de modelo TPACK, consideramos como TPK el énfasis en el diálogo entre pares a través de los “comentarios de la clase” como un foro en cada una de las actividades para compartir reflexiones y avances, y promover el aprendizaje significativo a través del diálogo informal (Cabero, 2011). Cada actividad integradora, además es comentada por la/el tutora/or para realizar los cambios que se consideran pertinentes.

Para el TCK, se tomaron en cuenta las características del estudiantado normalista con el que tienen contacto las/os participantes del grupo de diseño instruccional. Consideramos incluir una diversidad de actividades y materiales que tomaran en cuenta los canales de percepción y las preferencias de aprendizaje, dando libertad de realizar los productos como se les facilitara, apoyándonos en sus prácticas individuales de aprendizaje.

Finalmente, PCK relaciona la socioculturalidad de la literacidad y la enseñanza a través de actividades que orienten al/la docente para conocer e integrar las prácticas de lectura y escritura de las comunidades en sus actividades, así como sus productos literarios (leyendas, canciones, rimas...) con el apoyo de las infancias de la escuela. Asimismo, diseñamos formatos de diagnóstico y registro de información sobre el nivel de vitalidad de la lengua de las infancias y el nivel de dominio que tienen de la lengua oral y escrita con base en los trabajos del equipo del libro (Santos y Espinoza, 2021). Integramos estrategias para trabajar con infancias que no escriben la lengua, apoyándose de su expresión oral o gráfica que les permita crear productos en la lengua indígena.

En resumen, la propuesta fue diseñada tomando en cuenta la diversidad de contextos en los que se encuentran los formadores. Se desarrolló una guía para su implementación en modalidad virtual, presencial y mix-

ta, que se encuentra en el sitio de la RIER¹³. La autonomía del estudiante es un elemento central en el diseño para que pueda administrar su tiempo en lo individual, a la vez que dialoga con sus pares, para enriquecer su aprendizaje, fomentando la construcción colaborativa del conocimiento y la retroalimentación constante. El producto final es un proyecto integrador que puede ser aplicado en un aula multigrado con la finalidad de crear productos con las infancias y juventudes en su propia lengua.

Experiencia de implementación

El diseño de este taller fue completado al ponerlo en marcha y evaluarlo en colaboración con la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) en el primer semestre del 2022. Participaron estudiantes del programa de lengua y cultura y docentes de la Unidad Académica de Villa Tamulté de las Sabanas. A lo largo de 12 semanas (40 horas lectivas y 50 de trabajo autónomo) se realizaron dos sesiones semanales en modalidad virtual, a la par del trabajo individual y grupal. En la tutoría participamos Nicolás Arcos López, docente de la UIET, y yo. Además, se contó con una conferencia de Sergio Iván Navarro Martínez, asesor del equipo de diseño y profesor investigador de la Universidad Veracruzana.

La implementación del curso sirvió para evaluar la propuesta. Observamos que las personas participantes en el taller reconocieron el uso de la lengua en las comunidades con las que trabajaron de una forma horizontal, discutiendo con las infancias sobre la relevancia del fortalecimiento de la lengua. Los proyectos fueron diseñados en beneficio de las lenguas yokot'an y ch'ol de Tabasco.

Además, quienes participaron pudieron identificar el nivel de dominio de la lengua originaria de forma oral y escrita entre las infancias asistentes. A partir de ello, se diseñaron e implementaron las actividades para establecer su producto integrador, e incluso, atender las diferencias que surgieron en el aula, a partir de la escucha activa.

También lograron reflexionar en diálogo con las infancias sobre sus

¹³ <https://rededucacionrural.mx/>.

culturas y observar cómo interactúan en el aula y en la comunidad. Interactuaron, propusieron y ejecutaron actividades de enseñanza-aprendizaje que diseñaron en las escuelas multigrado; reportaron sus resultados y sus reflexiones.

Conclusión

Se observó que el diseño del proyecto entusiasmó a estudiantes para producir conocimiento sobre las prácticas propias de las comunidades donde trabajaron que, en algunos casos, es su localidad originaria. Les motivó para continuar en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena, pues en algunos casos no son hablantes. Cabe señalar que lo anterior no les impidió aplicar los proyectos y les permitió aprender de las comunidades que tienen mayor dominio de la lengua.

Esa experiencia de implementación requirió de ajustes al diseño inicial para integrar las sesiones en videoconferencia con el fin de profundizar en los temas y el material de lectura propuesto para el curso. De esta forma el estudiantado pudo reforzar las lecturas con la clase, realizar preguntas específicas para el diseño de sus actividades que les permitieran trabajar de forma autónoma y dialogar sus avances con sus pares.

En conclusión, la propuesta de diseño del curso-taller de fortalecimiento y enseñanza de las lenguas indígenas es pertinente para ponerlo en marcha en contextos universitarios rurales de forma virtual. Es flexible para adaptarlo a las necesidades formativas y tecnológicas de las comunidades. Se considera que es una propuesta de educación continua que puede robustecer, organizar y registrar los saberes que ya se tienen sobre las lenguas originarias, su enseñanza y la educación multigrado.

La experiencia de diseño del curso en diálogo produjo los conocimientos que aquí se comparten y cambió mi perspectiva de lo que implica la enseñanza de la lengua escrita cuando la cultura es principalmente oral, el reconocimiento de las prácticas propias de cada comunidad (originaria o no) y el impacto de la enseñanza estandariza la lengua. En adición, me permitió observar y aprender a planear y aplicar estrategias diferenciadas en grupo heterogéneo; me introdujo a la teoría sobre la interculturalidad y la

enseñanza multigrado; y me permitió explorar nuevas formas de diseño instruccional en comunidad.

Referencias

- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (eds.), *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- Brambila Medrano, B. (2007). Políticas de institucionalización de la lectura en México. En J. L. Mariscal Orozco (comp.), *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural* (pp. 73-86). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/85>.
- Cabero Almenara, J. (2011). *Mirando las redes sociales desde una perspectiva educativa: visiones para su incorporación a la formación* [Conferencia en Eduweb 2011]. Universidad de Carabobo. <https://es.slideshare.net/ifiirequena/conferencia-julio-cabero>
- Corona, S. (2008). Políticas educativas y libros de la SEP para indígenas. *Sinéctica*, (30), 1-12. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/191/184>.
- Corona-Berkin, S. (2020). *Producción horizontal del conocimiento*. Bielefeld University.
- Delval, J. (1999). *Los fines de la educación*. Siglo Veintiuno.
- Dick, W., Carey, L. y Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction*. Pearson.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2008, 24 de julio). Ley de Fomento de la Lectura y el Libro. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LFLL_190118.pdf.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2019, 15 de septiembre). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2022, 24 de abril). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf>.
- Dirección General de Bibliotecas (DGB) (2018). *Memoria 2013-2018*. Secretaría de Cultura.
- Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) (2022). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana* (Documento de trabajo). SEP. https://www.sep.gob.mx/marocurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf.
- Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe (DGEIIB) (2022, noviembre). *Quiénes somos*. SEP. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/direccion-general-de-educacion-indigena-intercultural-y-bilingue/>.
- Enciclopedia de la Literatura en México (ELEM)* (2022, noviembre). Dirección General de Educación Indígena (DGEI). <https://www.elem.mx/institucion/datos/3576>.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno.

- Gee, J. P. (2008). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses (Lingüística social y alfabetizaciones. Ideología en los discursos)*. Routledge.
- Greaves, C. (1997). *La Secretaría de Educación Pública y la lectura. 1960-1985*. En *Historia de la lectura en México* (pp. 338-372). El Colegio de México.
- Hernández Hernández, Ó. M. (2007). Desde la CONAFE: cultura y educación comunitaria en México. En J. L. Mariscal Orozco, *Políticas culturales: una revisión desde la gestión cultural* (pp. 107-128). Universidad de Guadalajara, Sistema de Universidad Virtual. <https://observatoriocultural.udgvirtual.udg.mx/repositorio/handle/123456789/85>.
- Hernández Zamora, G. (2014). Por la desfeticización de la lectura. En J. D. Argüelles, *Historias de lecturas y lectores: los caminos de los que sí leen* (pp. 144-173). Océano.
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2018, 1º de noviembre). *Se institucionalizan trámites y servicios traducidos a lenguas indígenas nacionales*. INALI. <https://www.inali.gob.mx/en/comunicados/683-2018-11-01-17-43-10.html>.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. y Graham, C. R. (2014). The technological pedagogical content knowledge framework. En *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 101-111). Springer.
- Ong, W. J. (1989). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. UNESCO.
- Santos, T. y Espinoza, D. (coords.) (2021). *Estrategias didácticas para el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias en escuelas rurales de organización multigrado del Sureste de México*. Red Temática de Investigación de Educación Rural, Capítulo Sureste. <http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-especificas/estrategias-didacticas-para-el-desarrollo-de-la-lectura-y-la-escritura-en-lenguas-originarias-en-escuelas-rurales-de-organizacion-multigrado-del-sureste-de-mexico/>.
- Secretaría de Cultura (2018). *¿Qué es el Programa de Salas de Lectura?* <https://observatorio.librosmexico.mx/files/2018/salas/triptico-salas-lectura.pdf>.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). *Identidad institucional*. SEP, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- Vygotsky, L. S. (1979). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>.
- Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Íkala: Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(2), 343-359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>.

VIII. Experiencias de gestión directiva en una institución superior

ELIZABETH PARCERO MARTÍNEZ¹

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.189.08>

Resumen

La educación enfrenta procesos de actualización y reformas que implican que el personal directivo y docente estén a la vanguardia para afrontar las situaciones que se suscitan diariamente. El nivel superior enfrenta ajustes en la estructura organizacional, la rotación de personal y la asignación de roles de acuerdo con el perfil académico o administrativo. Para afrontar estas transformaciones, es importante ejercer las competencias idóneas para dirigir una institución. El director o directora ejerce la gestión para cumplir con los logros institucionales y esto requiere, además, la colaboración del equipo de trabajo. La presente propuesta se basa en conocer la experiencia de la Dirección Académica de una universidad en Tabasco y cómo ello tiene implicaciones en la práctica docente, a fin de describir las actividades académico-administrativas, así como las competencias requeridas para el desempeño de tal gestión. Algunas aptitudes requeridas son la identificación, delimitación y atención de problemas, y la evaluación de soluciones. Asimismo, es preciso que haya capacidad para la escucha, la comunicación asertiva, el liderazgo, así como el compromiso y la responsabilidad.

Palabras clave: *administración de la educación; organización y gestión; técnica administrativa; universidad.*

¹ Maestra en Gestión educativa. Docente en el Centro de Estudios e Investigaciones en Lenguas de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), México. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-4639-6698>

Introducción

El sistema educativo está conformado por diferentes niveles educativos. Cada uno posee diferente estructura de trabajo organizacional, cuyo propósito es lograr la formación y preparación de las personas. La educación superior se caracteriza por mejorar la calidad formativa que se imparte, y cada una de las instituciones desarrolla trabajos académicos de acuerdo con sus propias características y políticas estratégicas encaminadas al alcance de sus objetivos.

En los últimos años la educación ha suscitado varios procesos de actualización y reformas educativas. Estos cambios implican que el personal directivo y docente esté a la vanguardia para afrontar las situaciones que se suscitan día con día. A partir de esta reflexión nadie se exenta de la dinámica de reajustes educativos.

Así como acontecen cambios en los sistemas educativos, el nivel superior enfrenta ajustes en la estructura organizacional, rotación del personal, asignación de roles de acuerdo con el perfil académico o administrativo. Para afrontar estas transformaciones es importante ejercer las competencias idóneas para dirigir la institución. El director o la directora ejerce la gestión para el cumplimiento de los logros institucionales y lograrlo requiere, además, colaboración del equipo de trabajo.

Es fundamental la gestión que realiza el personal directivo para fortalecer los procesos pedagógicos. No es una tarea fácil porque implica compromisos y dedicación, capacidad para ejercer la labor y afrontar los cambios. Asimismo, conocer las experiencias de trabajo que permitan conocer las áreas de oportunidades y fortalezas para desempeñar esta noble labor.

El sistema educativo mexicano es sumamente complejo; presenta un sinnúmero de objetivos, metas y logros a ejecutar para lograr la enseñanza de sujetos competentes ante el ejercicio de la educación. Los organismos presentan modelos a seguir para lograr los objetivos planteados. Requiere la participación del colectivo docente, alumnado, el involucramiento de padres y madres, asociaciones civiles, entre otros. Así, las instituciones y subsistemas que lo integran son elementos clave para enfrentar los retos y de-

mandas educativas exigidas por el modelo educativo.

Las actualizaciones educativas no sólo ocurren a nivel estatal. Cada país o Estado adopta nuevos modelos pedagógicos, y México también se ajusta a los requerimientos que se diseñen. En ese sentido, cuando hay reestructuras curriculares, surge la preocupación de cómo actualizar la práctica pedagógica. Por ello, se realizó un proyecto para identificar los retos que se enfrentan desde la dirección académica de una institución de educación superior en Tabasco ante los ajustes organizacionales, actualizaciones educativas y de la gestión pedagógica.

La educación es uno de los pilares fundamentales en la sociedad que provee el desarrollo del conocimiento, la mejora intelectual y moral del ser humano. También permite el enriquecimiento de la cultura y los valores que debe expresar la persona ante una sociedad. El campo educativo comprende aspectos significativos para abordar los elementos y procesos que permiten educar a la población. El sistema educativo es un conjunto de estructuras formadoras que incluyen la participación de un todo, donde se involucran personas educadoras y las autoridades. Con la finalidad de responder a un entorno social cambiante, las políticas públicas han permeado en el ámbito educativo para el desarrollo de las acciones requeridas por el mismo. Ante dicha dinámica, la gestión gubernamental pretende satisfacer la demanda educativa en relación con los programas educativos, los recursos humanos y materiales y la actualización del quehacer docente, entre otras consideraciones importantes.

El sistema educativo no sólo incluye la docencia como aspecto relevante para facilitar la adquisición de habilidades y competencias para la enseñanza aprendizaje. Incluye también normas de comportamiento ante la sociedad inculcando valores, creencias y hábitos. Sin embargo, la pedagogía es un concepto importante para el desarrollo de las actividades, considerando la metodología y las técnicas que el docente debe ejercer en su práctica educativa. Es importante que el personal de la institución ejerza la actividad que le compete realizar.

La función son acciones propias de una persona según sea al cargo por desempeñar, por lo que deberá de guiarse con cada objetivo plasmado, con la fi-

nalidad de complementar su actividad diaria bajo un orden consecutivo al contexto en que se desenvuelve [García, 2015, p. 9].

La educación superior comprende estudios de licenciatura, maestría y doctorado, así como otras formaciones complementarias. Proporciona al estudiante la capacidad y las habilidades para prepararse para el mundo laboral. Esta etapa es el proceso de adquisición de la capacidad académica. La formación de licenciatura tiene una duración de tres a cuatro años, dependiendo del área de formación.

De acuerdo con la Real Academia Española (2021), el término de “universidad” se define como la institución de enseñanza superior que comprende diversas facultades, colegios, instituciones, departamentos, centros de investigación, escuelas profesionales, etcétera, y que otorga los grados académicos correspondientes.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) es la encargada de administrar y supervisar los diversos programas educativos en México desde el nivel básico, medio superior y superior. Las instituciones de educación superior se componen de los siguientes subsistemas: universidades públicas federales, universidades públicas estatales, institutos tecnológicos, universidades politécnicas, centros públicos de investigación, escuelas normales públicas y universidades interculturales.

La presente investigación se concentró específicamente en conocer la experiencia desde la dirección académica de una universidad en Tabasco y cómo ello tiene implicaciones en la práctica docente, a fin de describir las actividades académicas-administrativas, así como las competencias requeridas para el desempeño de la gestión. La institución donde se realizó la investigación cuenta con 16 años de servicio y ha sido representada por ocho directores académicos. Este estudio permitió conocer los retos que enfrenta la actual directora de dicha área ante la toma de decisiones y acciones en conjunto con su grupo de trabajo.

La principal problemática que se suscita en la dirección académica es la falta de organización del trabajo que se ha complicado por la rotación continua y los estilos de gestión de los diferentes directivos. Ello impide un seguimiento adecuado de los trabajos. Al respecto, una de las informantes que es docente de tiempo completo, argumenta:

Considero que no existe un plan de trabajo estructurado y sistemático que permita darle un seguimiento adecuado a mi trabajo, ya que somos varias áreas que dependemos de la Dirección Académica, y, por ende, todas deberíamos seguir un mismo fin que permita lograr un objetivo colaborativo, lo cual no se logra porque cada área trabaja de forma aislada, sólo cubriendo sus propias necesidades administrativas y académicas. Debemos tener en cuenta que para que una estructura organizacional sea funcional se requiere que el jefe inmediato tenga cualidades y actitudes que fomenten el trabajo en conjunto, lo cual también no existe en la institución donde laboro [Informante 2, comunicación personal, 2021].

La educación superior juega un papel importante para la formación de los individuos capaces de adquirir las competencias académicas para enfrentarse en el mundo laboral. De esta manera, la formación debe estar orientada bajo las competencias del saber, saber hacer y saber ser, las cuales debe alcanzar quien egresa de los programas de estudios de las de las universidades. Para que se adquieran estas competencias, el personal docente deberá tener la formación pertinente para atender a la población estudiantil. Es por ello que el personal directivo deberá asumir las responsabilidades y compromisos para gestionar la mejora del centro educativo y lograr que, quien concluye la formación universitaria, cuente con habilidades para incorporarse al mundo laboral.

Para lograr los objetivos de una institución educativa, su líder deberá conformar un equipo que privilegie el trabajo colegiado, tanto de la planta docente como administrativa. Durante los puestos ocupados por la dirección académica se han visualizado diferentes modalidades de trabajo; algunos asumen la responsabilidad, tienen experiencias como coordinar una dirección y proponen mejoras en la actualización para adquirir los compromisos que se les ostenta.

En mi trabajo como directora me veía absorbida por los aspectos administrativos y organizacionales de la escuela, habiendo muy poca intervención pedagógica en las prácticas docentes. El docente no era visitado en su grupo, no me preocupaba por conocer las prácticas de los maestros, me conformaba con que llegara a tiempo, no faltara y atendiera al grupo, por lo que el docen-

te permanecía aislado en su trabajo con el grupo, en un abandono total de mi parte en cuanto al aspecto técnico-pedagógico. Como consecuencia el docente llevaba a cabo su trabajo, como él creía conveniente y muchas de las veces los resultados eran pocos favorables [Palomar, 2001, p. 20].

Los compromisos directivos implican responsabilidad, contar con los conocimientos y los objetivos claros para orientar el trabajo académico; en el caso, una institución de educación superior. Si bien se esperaría que quien asuma un cargo posea la experiencia suficiente, no siempre se cuenta con la formación en gestión educativa. Es decir, a quienes se les presenta la oportunidad de acceder al puesto no implica que gocen de las competencias requeridas. De este modo, se planteó la importancia por conocer cómo ejerce la función pedagógica y de gestión académico-administrativa en el cargo de la dirección académica de una universidad. Ello implicaría plantear cómo enfrentar este reto. En el proceso de investigación se identificaron situaciones como la falta de un plan de trabajo que permita liderar las actividades. Al respecto, uno de los informantes, plantea:

Como maestro fundador he tenido la oportunidad de trabajar con diferentes personas que han dirigido la Dirección Académica e, incluso, cuando no existía esa figura en la universidad. Cuando iniciamos, solicitamos al rector que el puesto de Dirección Académica fuera un puesto académico y que entendiera el modelo educativo intercultural, y no un puesto político como en otras universidades. Sin embargo, hemos tenido Directores Académicos en la universidad que no tienen idea del modelo educativo y, como consecuencia, ha pasado de que quieren cambiar este modelo. Incluso uno llegó a proponer el cambio de licenciatura a ingenierías, o como dice en su discurso uno de ellos y con mucho orgullo decía “a enfermería ya por fin le pudimos quitar lo intercultural”. Entonces, como vemos, uno de los principales problemas que veo yo ante el cambio de personal en la dirección académica es el desconocimiento del modelo educativo. Otra situación con el cambio de personal es que no han podido generar un plan de trabajo académico, incluso con la actual directora no conozco su plan de trabajo. Por otro lado, al ser un grupo de maestros tan diversos consideran que la actual directora académica no ha podido tener liderazgo con los docentes [Informante 1, 2021].

En todo caso, quienes ocupan los cargos directivos como en la división académica, algunos son administrativos y tienen la formación docente y son promovidos para ocupar un puesto directivo. Ante este reto, el director del área que asume este puesto tendrá que adquirir las competencias educativas que permita el cumplimiento y desarrollo de los objetivos que marca la institución educativa. Collado (2012) opina que el “el director debe ser el encargado de promover un ideal educativo, un ideal en la organización en que se puedan desarrollar otros líderes del centro, y por lo tanto, crear y potenciar los recursos humanos ya existentes” (p. 29).

Habilidades requeridas para la Dirección Académica

Para ejercer la función pedagógica el director académico tiene la facultad de conducir los trabajos concernientes a su área, tales como las actividades docentes, la atención a estudiantes y todas aquellas realizadas por el colectivo, quienes participan por un bien común institucional y para garantizar la formación de recursos humanos a través del proceso formativo que se gesta en el aula y fuera de ella. Todo el personal que labora en una institución educativa universitaria, desde la rectoría, el personal docente, personal administrativo y las direcciones de área son partícipes para planear y ejecutar las actividades académico-administrativas. Para las cuestiones académicas, quien dirige esta función debe asumir un liderazgo que permita organizar y generar métodos y técnicas que permitan el alcance de las metas.

Las mejores habilidades que un director académico debe poseer son: 1) la constante sed de conocimiento; 2) el compromiso hacia el aprendizaje para la vida y 3) el coraje y valor para abrazar los cambios en el mundo siempre y cuando en la evolución de la educación superior [Elizondo, 2011, p. 210].

Las habilidades son las capacidades que debe desarrollar quien asume la dirección académica que le permita identificar, delimitar y atender problemas y evaluar soluciones. Asimismo, es preciso que haya capacidad de escuchar, comunicación asertiva, entre otros elementos necesarios para el trabajo institucional. Las habilidades se desarrollan y cualquier persona

puede trabajar en adquirirlas. El conocimiento es otro elemento clave y las áreas directivas no están exentas de ello. Quien asume ese cargo debe estar disponible a para aprender y actualizarse constantemente para hacer frente a los retos de la educación.

Con el desarrollo de estas habilidades, el director se prepara para abordar con mayor énfasis lo que convencionalmente se denomina la “profesionalización de la administración de la educación”. A partir de la reorganización de su capacidad de gestión con bases más amplias, más allá de lo estrictamente pedagógico, el director podrá tomar medidas para modernizar los procedimientos administrativos, crear condiciones favorables para la autogestión y, establecer metas y objetivos congruentes [Casagrande, 2016, p. 1].

Por lo tanto, las habilidades se centran en la capacidad de gestión escolar basada en la responsabilidad compartida con los grupos de trabajo. Debe haber participación de la comunidad educativa.

En la educación superior debe cumplirse con la responsabilidad que señala el *Manual de organización y responsabilidades*. Por lo general, en esos documentos se especifica una serie de procedimientos a desarrollar en el área laboral. Cabe destacar que muchas veces se cumplen algunas de las funciones, mientras que otras no enlistadas deben realizarse porque se necesitan acorde con las dinámicas institucionales. Igualmente pueden existir acciones que no se realicen, originadas por la falta de capacidades y competencias, o bien, por la falta de disposición.

El perfil de un director académico (DA) de una institución superior, debe basarse en competencias. Este trabajo describe sus funciones, responsabilidades, áreas de dominio, habilidades y hábitos; constituyendo el perfil basado en competencias siguiendo un modelo tri-circular. Las 3 áreas de competencias: 1) Hacer las cosas que son correctas (realizar tareas), 2) Hacer las cosas de manera correcta (abordaje), 3) La persona correcta haciendo las tareas (profesionalismo). Primera área, cinco competencias intelectuales y técnicas: 1. Conocimiento de la institución; 2. Conocimiento de fortalezas y oportunidades [...] 5. Preparación administrativa. Segunda área, tres competencias intelectuales, emocionales, analítica y creativa: 6. Entender los principios; 7.

Liderazgo y comunicación efectiva; 8. Habilidades razonamiento y toma de decisiones. Tercera área, 2 competencia personal: 9. Papel del DA en la institución; 10. Ética y desarrollo personal [Elizondo, 2011, p. 1].

Toda actividad profesional tiene sus propias especialidades y conocimientos para enfrentar las funciones y tareas. El perfil profesional para ocupar una dirección académica y generar éxito implica fomentar trabajo planificado, coordinado y en conjunto con todas las partes involucradas en los procesos educativos. El rol está vinculado a la función o al papel que cumple el responsable de una institución, sea docente o director.

El responsable de dirigir una institución educativa, en cualquiera de los niveles y modalidades de educación, más que un administrador tendrá necesariamente que ser un líder educacional, para lograr los objetivos que se esperan de su gestión en las condiciones actuales de vida en nuestro país [Rodríguez, 1998, p. 55].

El principal rol directivo es formar, actualizar y acompañar al profesorado. Ello es posible gracias a la gestión educativa y el direccionamiento de la labor desde un rol de formador líder. Así, el papel que se ejerza en las aulas será de mayor calidad. Asimismo, se necesitan otras competencias, además de la pedagogía, puesto que se requiere una persona que ejecute procesos administrativos complementarios, debe tener una sólida preparación, capacidad de entrega, impulsar la investigación, la participación y proponer, aplicar y evaluar en torno a la práctica pedagógica.

Práctica pedagógica, liderazgo y desempeño académico

Los directores académicos de una institución orientan y tienen bajo su responsabilidad el seguimiento de los alcances de las licenciaturas o postgrados, según sea el caso; realizan diversas actividades: entre ellas la docencia, la gestión y lo administrativo. Para ofrecer calidad de enseñanza al estudiantado —desde que ingresa hasta que egresa—, la dirección y las coordina-

ciones académicas deben tener una actitud y un compromiso académico. Es decir, tener las habilidades o adquirirlas para lograr el buen desempeño en la institución que se evidencie en el liderazgo, la gestión y la mediación ante las diversas actividades que se presentan en la institución.

Para conocer el resultado de las funciones de una directora académica es necesario realizar una evaluación de desempeño. La Secretaría de Educación Pública (2018) la define: “A la acción para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica” (p. 3).

Así, el desempeño pedagógico implica actividades de gestión, acompañada de actitudes como el compromiso, la facilitación del trabajo colaborativo, el liderazgo académico, que se refiere al conocimiento que se desarrolla a través de la práctica educativa. El liderazgo pedagógico está centrado en la organización de buenas prácticas pedagógicas y en la contribución al incremento de los resultados del aprendizaje (Freire y Miranda, 2014, p. 13). Asimismo debe fomentar la mejora continua académica que puede implicar una serie de ventajas y desventajas. Para el caso, puede existir experiencia en la docencia y se le facilitan ciertos procesos, pero no indica que tenga conocimiento en todo. En segunda, ocupa el puesto por primera vez y presenta ciertas dificultades por no conocer el proceso en su totalidad, pero no le inhibe que no pueda aprender. Se sabe que los puestos de trabajo no son permanentes y ocurren cambios acorde con las necesidades institucionales.

El perfil profesional de un director académico depende de la capacidad de organización para contribuir a las actividades pedagógicas, y para alcanzar el éxito el líder tendrá que demostrar la capacidad de planificación, dirigir y coordinar los procesos educativos. En tanto, Fernández indica que “el rendimiento académico es una medida de la capacidad de respuesta del individuo, que expresa en forma estimativa lo que una persona ha aprendido como resultado de un proceso de instrucción o formación” (2018, p. 56).

El liderazgo es la capacidad que tiene el ser humano para ejercer actividades de su competencia. Ser un líder es una capacidad que se desarrolla a través de los aprendizajes y experiencias que se van adquiriendo a lo largo de la vida.

Convertirse en un líder académico a nivel universitario, es una oportunidad significativa para el progreso del individuo y de la institución. Las personas que ocupan puestos de liderazgo académico están conscientes que van a ejercer influencia en su futuro, van a promover los valores, la misión, la visión y las metas, y adquirir experiencia profesional y crecimiento personal. Toda experiencia del liderazgo didáctico [Rivera, 2011, p. 16].

Las acciones de formación se desarrollan mediante la gestión de algunos proyectos y capacitaciones para el personal docente que les permita potenciar la educación y sus fortalezas de la formación, así como identificar las fortalezas de la institución y corregir deficiencias a través del acompañamiento del equipo de trabajo mediante reuniones.

El director o directora debe de desarrollar su gestión teniendo como norte la misión de un centro educativo: proveer experiencias que aseguren aprendizajes de calidad de sus estudiantes. Es decir, sus acciones se dirigirán más a los procesos pedagógicos que a los administrativos siendo estos soportes y apoyo para el logro de aquellos [González, 2006, p. 22].

Es necesario mantener la alianza con otras direcciones para fomentar estrategias de trabajo colaborativo mediante acciones diseñadas de formación. La universidad formadora del conocimiento en las juventudes son elementos indispensables que deben evaluarse a fin de analizar los alcances de los programas educativos y mejorar las áreas de oportunidades. Hoy en día las instituciones de educación superior son evaluadas a partir de diversidad de indicadores que miden el aprendizaje y los avances en los resultados del estudiantado y del personal académico, a fin de optimizar la preparación para la actuación profesional. La competencia docente no se limita solo a los conocimientos que se poseen; se requieren de habilidades que incidan en la formación estudiantil.

Más allá de la vinculación, las instituciones de educación superior (IES) están obligadas a recordar que además de formar profesionales para desempeñarse profesionalmente en la sociedad, tendrán que formar personas capaces de transformarla. Los modelos educativos basados en competencias no de-

ben limitarse a replicar desempeños profesionales, sino exigir la formación de personas capaces de mejorar las profesiones [Farías, 2010, p. 2].

En la universidad se forman recursos humanos para desarrollar las competencias que demanda el mundo laboral, por lo que es indispensable el trabajo colaborativo e institucional para alcanzar el éxito.

Resultados

A partir de lo anterior, se expone si en el caso de estudio se evidencian las competencias directivas para desempeñar óptimamente sus funciones laborales, en las que se fortalecen a través de la práctica y la experiencia. En la universidad estas capacidades son necesarias para desarrollar las actividades académicas y administrativas. Los conocimientos se actualizan; también implica un cambio en las formas de trabajo por lo que conlleva la adquisición de habilidades y capacidades. Al hablar de competencias no sólo se hace referencia al nivel de conocimiento, también implica lo profesional, lo cual consiste en adquirir o desarrollar la capacidad de dirección, planificación, formas de trabajo y organización, entre otros aspectos fundamentales.

En ese sentido, se identificó que la directora académica —en la institución tabasqueña donde se realizó el estudio— demuestra compromiso para ejecutar las acciones académicas, cuya finalidad se centra en la atención de estudiantes a fin de que se garantice que reciban una formación idónea en su campo formativo.

Cada función realizada se aprende. Por tal motivo es crucial fomentar la actualización docente y continua que fortalezcan el trabajo académico. Con el acceso a diversidad formativa, ya sea a través de talleres, cursos y diplomados, incluso posgrados, se permite generar nuevos conocimientos y se facilita el desarrollo de funciones contempladas en el contrato laboral. En ese sentido, ello permite compartir nuevos conocimientos con los grupos a cargo para estar al día con las demandas curriculares en cuanto a los perfiles profesionales. Así, surgió el concepto de (re)aprender, el cual es relevante puesto que todo conocimiento no es estático y se tiene que apren-

der cada proceso, como por ejemplo, la planeación.

El ámbito educativo actual ha suscitado cambios que implican modificar ciertas prácticas educativas. La tecnología es uno de los factores que provocan esa dinámica, sumada a los movimientos políticos, económicos y sociales. En el campo de la educación, el modelo de competencias se ha insertado en el diseño curricular porque permite ofrecer una formación integral a quienes se forman en la institución. Al respecto, la directora opina:

Sin duda, una de las competencias que he tenido que desarrollar como directora académica es el diálogo. La toma de acuerdos, la aceptación a la diversidad de opiniones. Conocimiento sobre leyes, artículos, publicaciones oficiales que, antes como profesora, no tenía mucho sentido conocerla o revisar; en estos momentos sí son prioritarios.

Hay diversidad de acciones que se generan al interior de la institución desde el proceso de titulación, de solicitud de servicios de docentes, de servicio de profesionales, la asignación de las lenguas que van a cursar los estudiantes. Son muchos procesos y algunos no están claros.

Es muy difícil que alguien del área académica que ha sido profesor ocupe el puesto de la dirección académica; es muy complicado. Sin embargo, se necesita de las competencias, que conozca de lo que adolecen los docentes, estudiantes... porque si viene alguien que desconoce, definitivamente no va a poder. Que conozca sobre las necesidades académicas, sobre los procesos que se desarrollan al interior de una institución educativa. Muy difícilmente podrá entender las demandas de los profesores y de los estudiantes si no conoce la parte académica. Sin embargo, que sepa de academia también puede tener deficiencia en el área administrativa. Para la gestión administrativa es un poco complicado. En este espacio he aprendido nuevas competencias sobre la gestión administrativa. Podemos encontrar personas muy buenas en la cuestión académica de enseñanza aprendizaje, pero presenta ciertas deficiencias en la gestión. Estando aquí he desarrollado nuevas competencias comunicativas, conocido otros procedimientos que requieren tiempo. Considero que la persona idónea que pueda ocupar el puesto tenga las competencias académicas y esté en disposición de aprender y desaprender [Informante 4, 2021].

Las competencias se desarrollan de acuerdo con la experiencia reque-

rida en el ámbito educativo. Se adquieren conocimientos que son indispensables para desarrollar la función pedagógica, o como en el caso, la gestión educativa. Así, este entramado de conocimientos, habilidades y actitudes permitirán desempeñar actividades en el sentido escolar, pero también estrategias, propuestas, planeación, entre otras. En específico, la parte académica se muestra en el análisis relacionado con las competencias que ejerce la dirección académica, representa retos y adquisición de nuevas habilidades.

Las competencias que ejerce la directora considero que son procesos y conocimientos necesarios para el seguimiento y cumplimiento de la función técnico-pedagógica. A través de oficio, algunos estudiantes presentan inquietudes o los docentes. La directora resuelve los casos hablando con las personas, a través de las sesiones de Comité Académico las cuales son importantes para resolver estos casos. Cuando la situación se torna un poco difícil de resolver y se involucra varias áreas, el asunto se somete al Consejo de Desarrollo Institucional que lo conforma la Rectoría, Administración, Planeación, Coordinadores de Licenciatura, jefes de departamentos de Investigación, Divulgación y Dirección Académica [Informante 4, 2021].

Finalmente, el personal docente está consciente del trabajo que representa la dirección académica, de saber afrontar el compromiso. No se inicia la función sabiendo todas las buenas prácticas; se aprende cuando se asume el cargo. No es un trabajo aislado, es un trabajo colaborativo que requiere del apoyo de todas las áreas, tales como las coordinaciones de programas educativos, las jefaturas de departamento, y el personal de apoyo administrativo. A través de la organización y la coordinación se logra la gestión adecuada a todo el proceso educativo.

Conclusión

La presente investigación tuvo un alcance descriptivo a partir de la identificación de las competencias que permiten la gestión de la dirección académica.

mica de una IES en Tabasco, México. De ello se tienen las siguientes conclusiones.

La directora es quien dirige el proceso y orienta al equipo de trabajo cuando tiene dominio del tema. Cuando se presentan situaciones que no conoce demuestra la capacidad de solicitar información a otras áreas y pone de manifiesto la adquisición de nuevos conocimientos. La idea primordial es la búsqueda de apoyo en los equipos de trabajo que tienen claro los procesos académicos y administrativos.

Las competencias que ejerce la directora académica para realizar su función pedagógica consisten en desarrollar nuevos conocimientos y reaprender los procesos fundamentales en todo ejercicio académico y pedagógico. En la universidad se generan actualizaciones constantemente. Nada es estático, es dinámico. Para ello se requiere que el personal fortalezca su práctica a través de las actualizaciones permanentes y mayor preparación profesional. Las experiencias en la docencia son importantes puesto que se aprende de lo desconocido y la práctica complementa un mejor resultado en la labor educativa.

La participación del directivo es la guía clave que orienta los procesos cuya finalidad es ejercer y plasmar las acciones que requieren seguimiento, organización y planeación. En la universidad el grupo de trabajo está organizado por representantes que asumen el papel para el cumplimiento de las funciones académicas y administrativas.

Referencias

- Casagrande, R. (2016). *Las habilidades necesarias del director educativo contemporáneo*. UNOI.
- Collado, I. (2012). *El director escolar: competencias, funciones y características: propuestas de mejora del centro*. Universidad CEU.
- Elizondo, L. (2011). Competencias que debe tener un director académico universitario para la educación superior basada en competencias. *Revista de Educación Educativa*, 29(1), 205-218.
- Farías, G. (2010). Espacios de aprendizaje en educación superior: de la profesionalización a la innovación para la transformación social. *Apertura*, 2(2), 1-4.
- Fernández, S. (2018). Rendimiento académico en educación superior: desafíos para el docente y compromiso del estudiante. *Revista Científica de la UCSA*, 5(39), 55-63.

- Freire, S. y Miranda, A. (2014). *El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento*. GRADE.
- García, K. (2015). *Función técnico-pedagógica del director y la actualización docente* [Tesis]. Universidad Rafael Landívar.
- González, N. (2006). Perfil del director: competencias de la posición de director o directora de un centro educativo. *Ciencia y Sociedad*, 31(2), 240-256.
- Palomar, G. (2001). *La calidad de la educación y la función pedagógica del director del plantel de educación primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 142.
- Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2020). Universidad. *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). RAE. <https://dle.rae.es/universidad>.
- Rivera, S. (2011). *El liderazgo académico y liderazgo administrativo: competencias del director del departamento* [tesis]. Universidad de Puerto Rico.
- Rodríguez, F. (1998). *Función directiva escolar, guía de autoperfeccionamiento*. Castillo. Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Manual de organización de la oficina de la Coordinación del Servicio Profesional Docente*. SEP.

Educación superior e interculturalidad Prácticas, retos y experiencias

INFORME DE ORIGINALIDAD

10%

ÍNDICE DE SIMILITUD

FUENTES PRIMARIAS

1	lucyuseche.files.wordpress.com Internet	475 palabras — 1%
2	documents.page Internet	349 palabras — 1%
3	www.diputados.gob.mx Internet	258 palabras — 1%
4	www.cencos22oaxaca.org Internet	192 palabras — 1%
5	docplayer.es Internet	137 palabras — < 1%
6	www.scielo.org.mx Internet	124 palabras — < 1%
7	archivostransparencia.ujat.mx Internet	118 palabras — < 1%
8	hdl.handle.net Internet	116 palabras — < 1%
9	issuu.com Internet	114 palabras — < 1%
10	vsip.info Internet	98 palabras — < 1%

11	atenas.umcc.cu Internet	82 palabras — < 1%
12	app5.educacionbc.edu.mx Internet	79 palabras — < 1%
13	repositorio.umsa.bo Internet	72 palabras — < 1%
14	www.oecd-ilibrary.org Internet	69 palabras — < 1%
15	repository.pedagogica.edu.co Internet	66 palabras — < 1%
16	gaceta.diputados.gob.mx Internet	64 palabras — < 1%
17	gacetajuchiman.ujat.mx Internet	43 palabras — < 1%
18	revistas.ujat.mx Internet	39 palabras — < 1%
19	repositorio.unemi.edu.ec Internet	37 palabras — < 1%
20	archivos.ujat.mx Internet	36 palabras — < 1%
21	letteraturaartecultura.blogspot.com Internet	35 palabras — < 1%
22	repositorio.pedagogica.edu.co Internet	35 palabras — < 1%
23	iesalc.unesco.org Internet	32 palabras — < 1%

24	facultaddehumanidades.unicach.mx Internet	31 palabras — < 1%
25	rixplora.upn.mx Internet	30 palabras — < 1%
26	www.cuc.udg.mx Internet	30 palabras — < 1%
27	docencia.udea.edu.co Internet	29 palabras — < 1%
28	liminar.cesmeca.mx Internet	28 palabras — < 1%
29	www.researchgate.net Internet	28 palabras — < 1%
30	fdocuments.mx Internet	25 palabras — < 1%
31	medellin.unal.edu.co Internet	25 palabras — < 1%
32	portafolioelectronicobuapeltigre.weebly.com Internet	25 palabras — < 1%
33	www.diariopresente.mx Internet	25 palabras — < 1%
34	revistas.pedagogica.edu.co Internet	24 palabras — < 1%
35	revistas.uam.es Internet	24 palabras — < 1%
36	pt.slideshare.net Internet	22 palabras — < 1%

37	dialnet.unirioja.es Internet	21 palabras — < 1%
38	pculturales.ujat.mx Internet	20 palabras — < 1%
39	thrive.fvaweb.eu Internet	19 palabras — < 1%
40	dgsa.uaeh.edu.mx:8080 Internet	18 palabras — < 1%
41	María Eugenia Chávez-Arellano. "Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía", CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 2020 Crossref	17 palabras — < 1%
42	Quintana Munoz, Juan Jose. "Relacion entre las Competencias Digitales Docentes y la Integracion de las Tecnologias de la Informacion y Comunicacion en la Ensenanza del Idioma Ingles como Lengua Extranjera.", Pontificia Universidad Catolica del Peru - CENTRUM Catolica (Peru), 2020 ProQuest	17 palabras — < 1%
43	Alessi Molina, Maria Teresa. "Los procesos de aprendizaje y las practicas de ensenanza de la lectura en la escuela primaria", Proquest, 20111109 ProQuest	16 palabras — < 1%
44	repositorio.uta.edu.ec Internet	16 palabras — < 1%
45	unesdoc.unesco.org Internet	16 palabras — < 1%
46	www.coursehero.com Internet	16 palabras — < 1%

47	www.ecosur.mx Internet	16 palabras — < 1%
48	blue.northcentralus.cloudapp.azure.com Internet	15 palabras — < 1%
49	virtual.urbe.edu Internet	15 palabras — < 1%
50	www.comecso.com Internet	15 palabras — < 1%
51	www.ecorfan.org Internet	15 palabras — < 1%
52	Carlos Alberto Cruz González. "Expresiones del Arte Totonaco Una experiencia de gestión del aprendizaje", <i>Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento</i> , 2017 Crossref	14 palabras — < 1%
53	César Nava Escudero. "Estudios ambientales", <i>Universidad Nacional Autonoma de Mexico</i> , 2018 Crossref	14 palabras — < 1%
54	Eloy López Lobato. "La vinculación comunitaria en la educación intercultural, una estrategia pedagógica", <i>CPU-e, Revista de Investigación Educativa</i> , 2018 Crossref	14 palabras — < 1%
55	Rafael Nava Vite, Juana Santes Gómez, María Isabel Mirenda Landa. "Fortalecimiento del náhuatl en la Casa del Niño Indígena de Atlahuilco, Veracruz, México", <i>UVserva</i> , 2022 Crossref	14 palabras — < 1%
56	diverticiencia.com Internet	14 palabras — < 1%

57	lingmex.colmex.mx Internet	14 palabras — < 1%
58	comunicacion-cientifica.com Internet	13 palabras — < 1%
59	cronica.diputados.gob.mx Internet	13 palabras — < 1%
60	debate2017.eduqa.net Internet	13 palabras — < 1%
61	documents.mx Internet	13 palabras — < 1%
62	transparencia.tabasco.gob.mx Internet	13 palabras — < 1%
63	www.bbvaresearch.com Internet	13 palabras — < 1%
64	drti.uabjo.mx Internet	12 palabras — < 1%
65	fel.uqroo.mx Internet	12 palabras — < 1%
66	infosen.senado.gob.mx Internet	12 palabras — < 1%
67	revistaaula.com Internet	12 palabras — < 1%
68	ri.ujat.mx Internet	12 palabras — < 1%
69	rlee.iberomex.mx Internet	12 palabras — < 1%

70	sriagral.uabc.mx Internet	12 palabras — < 1%
71	virtualeduca.org Internet	12 palabras — < 1%
72	web.ujat.mx Internet	12 palabras — < 1%
73	www.imex-revista.com Internet	12 palabras — < 1%
74	www.itson.mx Internet	12 palabras — < 1%
75	www.psicologiacientifica.com Internet	12 palabras — < 1%
76	www.theibfr.com Internet	12 palabras — < 1%
77	www.ungs.edu.ar Internet	12 palabras — < 1%

EXCLUIR CITAS

ACTIVADO

EXCLUIR FUENTES

DESACTIVADO

EXCLUIR BIBLIOGRAFÍA

ACTIVADO

EXCLUIR COINCIDENCIAS < 12 PALABRAS