



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

Egresados hoy:

Retos, logros y proyección futura



Manuel Becerra Polanco
Ricardo Moreno Espinosa
María Leonor Mandujano Rodríguez
Coordinadores

Novelungos
Editorial

Egresados Hoy: retos, logros y proyección futura



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO

Egresados hoy: retos, logros y proyección futura

Manuel Becerra Polanco
Ricardo Moreno Espinosa
María Leonor Mandujano Rodríguez
Coordinadores

Novelungos 
Editorial

Egresados hoy: retos, logros y proyección futura

Autores: Alcázar López Leonel Juan, Ávila Mayen Juan Carlos, Bautista Ortiz José Israel, Becerra Polanco Manuel, Cárdenas Novoa Vanessa, Collí Novelo Deymi, Valdez Hernández Sandra, Elie Sebire Raphaël Hubert, Mares Cerón David de Jesús, Mandujano Rodríguez María Leonor, Melchor Espinosa Fernando Eleazar, Moreno Espinosa Ricardo, Núñez Soto Diana Magali, Rivera Reyes Alejandro, Rodríguez Burgos Juan Carlos.

© 2026 Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Blvd. Bahía s/n, esq. Ignacio Comonfort,

Col. Del Bosque, C. P. 77019

Chetumal, Quintana Roo, México

www.uqroo.mx

Primera edición: 2026

ISBN: 978-607-8792-96-2

DOI: Pendiente

Edición, corrección de estilo, diseño y maquetación:

Novelungos Editorial, Cabezuela 24 L,

Real Segovia, Huejotzingo, Puebla. C. P. 74160

novelungos@gmail.com

“Esta obra fue dictaminada por pares bajo la modalidad de doble ciego, conforme a la normativa institucional y las mejores prácticas editoriales. El CEFIE de la DCMCOZ, a través del Secretario Técnico de Investigación y Extensión, supervisaron el proceso y validaron los procedimientos internos para garantizar el cumplimiento de los estándares de calidad académica y editorial.”

El contenido de los textos es responsabilidad exclusiva de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial de esta obra, siempre que se cite la fuente y no se altere su contenido.

Edición impresa en México

COMITÉ DE ARBITRAJE

Universidad Veracruzana

Rubén Sampieri Cabal
David Martínez Cerqueda
Griselda Hernández Méndez
Alma Eloísa Rodríguez Medina
Silvia Ivette Grappin Navarro
Esteban Juan Bautista Zárate Mejía
Aimé Samara Flores Hernández
Ana María del Socorro García

Centro Regional de Educación Normal de Iguala, Guerrero

Rocío Anthinea Cortés Díaz
Itayetzi Cortés Díaz
Luis Antonio Rabadán Miranda

Universidad Autónoma de Querétaro

Melissa Yareth Juárez Olivo

Universidad Autónoma de Baja California

Jesús Eduardo Fong Flores
Tanya Odette Pedraza López

Universidad Autónoma de San Luis Potosí

Araceli Camacho Navarro
José de Jesús Rodríguez Sánchez
Universidad Autónoma del Estado de México

Emmanuel Ruiz Zamora

Centro de Actualización del Magisterio Acapulco

Ma. Lourdes Santana Salgado

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Alberto Gabriel López García

Leonel Juan Alcázar López

Prólogo

La formación docente en México se encuentra en un momento de profunda reestructuración. En un contexto marcado por transformaciones sociales, educativas y laborales, las instituciones formadoras de docentes incluidas las Escuelas Normales y las universidades enfrentan el reto de repensar sus procesos formativos, sus mecanismos de acompañamiento académico y su vinculación con un sistema educativo cada vez más complejo y demandante. La docencia ya no puede comprenderse únicamente como una etapa de preparación inicial, sino como una trayectoria profesional dinámica, atravesada por procesos de inserción laboral, profesionalización continua, evaluación, condiciones de empleo y resignificación constante de la práctica educativa.

En este escenario, la investigación educativa adquiere un papel central como herramienta para comprender, problematizar y resignificar las experiencias de formación y ejercicio profesional de quienes eligen la docencia como proyecto de vida. Más allá de ofrecer diagnósticos aislados, la investigación permite visibilizar las trayectorias reales de estudiantes, egresados y docentes, así como las tensiones entre las políticas educativas, las condiciones institucionales y las prácticas cotidianas en el aula.

La presente obra se inscribe en esta necesidad de análisis crítico y reflexión sistemática. A través de un conjunto de capítulos articulados desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas, el libro ofrece una mirada integral sobre la formación docente, las trayectorias escolares y profesionales, la inserción laboral, el seguimiento a egresados y los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas en contextos multilingües. Los trabajos aquí reunidos recuperan evidencias empíricas y marcos conceptuales que permiten comprender la realidad educativa desde una perspectiva

situada, reconociendo la diversidad de contextos institucionales y las particularidades de los sujetos que los habitan.

Uno de los ejes centrales de la obra es el análisis de las trayectorias formativas y profesionales de estudiantes y egresados, entendidas no como recorridos lineales ni homogéneos, sino como procesos complejos, atravesados por factores académicos, institucionales, sociales y personales. El estudio de la satisfacción con la formación recibida, la eficiencia terminal, la permanencia, la inserción laboral y las condiciones de empleo permite identificar tanto avances como rezagos que interpelan directamente a las instituciones formadoras de docentes. Estos análisis evidencian la necesidad de fortalecer estrategias de acompañamiento académico, orientación profesional, vinculación institucional y seguimiento sistemático a egresados como parte de una política integral de formación docente.

Otro aporte relevante del libro se encuentra en la exploración de las experiencias de egresados que transitan de la formación inicial al ejercicio docente, particularmente en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras. Los capítulos dedicados a este tema documentan los retos del ingreso al mercado laboral, la precarización del empleo, la exigencia de certificaciones, la formación continua y la construcción de la identidad profesional docente. Al recuperar voces de distintas generaciones, estos trabajos permiten comprender las continuidades y rupturas que caracterizan el ejercicio docente en contextos públicos y privados, así como el impacto de las condiciones estructurales en el desarrollo profesional.

De manera complementaria, la obra amplía su horizonte de análisis hacia los procesos cognitivos, lingüísticos y afectivos implicados en el aprendizaje de lenguas, particularmente en contextos multilingües. Los estudios sobre transferencia lingüística entre la lengua materna, la segunda y la tercera lengua aportan elementos fundamentales para comprender cómo el conocimiento

previo, las similitudes tipológicas y las estrategias cognitivas influyen en el aprendizaje. Asimismo, se visibiliza el papel de los factores emocionales como la ansiedad, el miedo, la frustración o la motivación como componentes centrales del proceso educativo, lo que permite cuestionar enfoques reduccionistas y promover prácticas pedagógicas más sensibles a la dimensión humana del aprendizaje.

Desde el punto de vista metodológico, los capítulos que integran el libro destacan por el uso de enfoques mixtos, cualitativos y cuantitativos, así como por la combinación de instrumentos como cuestionarios, entrevistas, análisis de trayectorias y estudios descriptivos. Esta diversidad metodológica se acompaña de una pluralidad de marcos teóricos que dialogan con la sociología de la educación, la pedagogía crítica, la teoría de la acción social, la lingüística aplicada y los estudios sobre profesionalización docente, lo que confiere a la obra un carácter transdisciplinar y una riqueza analítica significativa.

Esta obra es, una aportación significativa al campo de la investigación educativa y un testimonio del compromiso académico por analizar críticamente la realidad de la formación docente y de quienes, desde distintos contextos institucionales, participan en la construcción de las futuras generaciones de profesionales de la educación.

Índice

Formación Profesional Docente e Inserción Laboral: Expectativas y realidades en el contexto de la cultura institucional

María Leonor Mandujano Rodríguez 15

Mapeo de trayectorias escolares: del ingreso al egreso y su impacto en la permanencia en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Ricardo Moreno Espinosa, David de Jesús Mares Cerón y Fernando Eleazar Melochor Espinosa.....38

La transferencia lingüística de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3

Manuel Becerra Polanco, Deymi Colli Novelo y Sandra Valdez Hernández54

Trayectorias investigativas de egresados de posgrado en enseñanza de lenguas: desafíos de la profesionalización docente en México

Vanessa Cárdenas Novoa77

Entre la evaluación y la justicia: perspectivas sobre el ingreso al servicio público docente y sus efectos en la vida de un egresado.

Un estudio de caso

José Israel Bautista Ortiz104

De la formación inicial al aula: experiencias de egresados en la enseñanza del francés

Raphaël Hubert Elie Serbire 127

Políticas de inserción laboral en México: experiencias de formación docente de los egresados de la EN4N

Diana Magali Núñez Soto, Leonel Juan Alcázar López y Ricardo Moreno Espinosa.....158

Transferencia lingüística: evolución conceptual y factores que la componen	
<i>Juan Carlos Rodríguez Burgos</i>	180
Discapacidad Intelectual, poder y tecnología: ¿inclusión o reproducción del capacitismo en la IA educativa?	
<i>Juan Carlos Ávila Mayer</i>	205
Satisfacción con la formación docente recibida	
<i>Alejandro Rivera Reyes</i>	225

Formación Profesional Docente e Inserción Laboral: Expectativas y realidades en el contexto de la cultura institucional

María Leonor Mandujano Rodríguez
Escuela Normal de Teotihuacán

Resumen

Este estudio aborda la formación profesional docente e inserción laboral de egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán. Se analiza el contraste entre expectativas y realidades en el contexto de la cultura institucional enmarcada en una misión histórica que concibe la docencia como una profesión de Estado. El objetivo general es analizar la cultura institucional a partir de los bajos resultados de ingreso al servicio público educativo de las generaciones 2020-2024 y 2021-2025 y establecer estrategias que promuevan procesos de cambio y transformación. La metodología es cualitativa, se sitúa en el paradigma sociocrítico, utiliza un análisis documental (Planes de estudio, Plan de Desarrollo Institucional, informes, entre otros) y entrevistas semiestructuradas a directivos, docentes, grupos focales con estudiantes de nuevo ingreso y egresados. El análisis se fundamenta en los referentes teóricos de Freire, Bourdieu, Morín, Schultz, Becker, Doeringer y Piore. El desarrollo argumental se centra en que la tradición de la Normal y su dominio disciplinar histórico influyen en la inserción laboral de las generaciones actuales. Los resultados demuestran que la tasa de inserción laboral de las dos últimas generaciones es extremadamente baja (11.8%), con solo 26 de 220 egresados que cumplieron con los criterios de evaluación que establece la USICAMM. Este contraste genera una ceguera interpretativa en la comunidad, donde la alta satisfacción de los egresados y el prestigio de la institución no permiten

identificar la relación entre el proceso de formación docente y la inserción laboral. Uno de los hallazgos demuestra que la persistencia de una visión identitaria obsoleta y la resistencia al cambio ponen en riesgo la permanencia de la Escuela Normal, por lo tanto, la transformación es necesaria y requiere que el colectivo docente adopte una nueva conciencia profesional que trascienda el rol áulico y posicione a la escuela como una verdadera institución de educación superior capaz de afrontar la complejidad de un mundo globalizado.

Palabras clave: formación profesional docente, inserción laboral, cultura institucional

Abstract

This study examines teacher professional training and job placement among graduates of the Escuela Normal de Teotihuacán. It explores the gap between expectations and realities within an institutional culture rooted in a historical mission that defines teaching as a state profession. The main objective is to analyze this institutional culture in light of the poor job placement outcomes of the 2020-2024 and 2021-2025 cohorts in the public educational system, with the aim of developing strategies that foster processes of change and transformation. The research adopts a qualitative approach grounded in the socio-critical paradigm. Data were collected through documentary analysis (curricula, institutional development Plan, reports, among other), semi-structured interviews with principals and teachers, and focus groups with incoming students and graduates. The analysis is informed by the theoretical frameworks of Freire, Bourdieu, Morin, Schultz, Becker, Doeringer and Piore. The argument centers on how the Escuela Normal de Teotihuacán long-standing tradition and historical disciplining expertise influence the job placement of current generations. Findings reveal an alarmingly low job placement rate among the last two cohorts (11.8%), with only 26 of 220 graduates meeting the evaluation criteria established

by USICAMM. This situation creates an “interpretive blindness” with the community: High levels of graduate satisfaction and the institution’s strong reputation obscures the connection between teacher training processes and employment outcomes. One key finding is that the persistence of an outdated, identity based institutional version and a strong resistance to change threaten the future viability of the Teacher Training School. Consequently, transformation is essential. This transformation requires the faculty to embrace a renewed professional consciousness—one that moves beyond a traditional classroom role and positions the institution as a genuine higher education center capable of meeting the challenges of a globalized world.

Keywords: teacher training, job placement, institutional culture

Introducción

Para comprender las expectativas y realidades en torno a la formación profesional docente es necesario analizar el contexto histórico-social que transformó a la educación normal en un referente identitario basado en la vocación, compromiso y responsabilidad profesional. Cabe mencionar que, por su origen, la docencia en México tiene una estrecha relación con la filantropía, debido a que la Compañía Lancasteriana se convirtió en el primer referente para explicar la misión de la Educación Normal. «Esta institución se fundó en México en 1822 y para 1823 la compañía estableció la segunda de las escuelas, expidiendo simultáneamente el *Reglamento de la Escuela Mutua Normal titulada Filantropía*» (Rojas Moreno, 2013, p. 81). Este reglamento se considera el primer modelo de formación docente, la Compañía Lancasteriana en México es «la primera institución que se preocupa de la enseñanza primaria popular. Fue el gran medio para llegar tanto a los niños sin maestro, como para formar docentes» (García 2015, p. 61). Desde esta perspectiva, se reconoce no solo la importancia de la

educación pública, sino la relevancia histórica de la formación docente como un pilar de desarrollo social.

Otro momento histórico de gran significado en el contexto de la educación normal fue la profesionalización del magisterio, la cual se consolidó durante el gobierno de Porfirio Díaz. En esta etapa, Enrique C. Rébsamen impulsó la creación de las Escuelas Normales. La primera Escuela Normal para Profesores se fundó 1887 en la Ciudad de México. De acuerdo con Galván (2016), durante la República Restaurada y el Porfiriato:

el magisterio “se expandió y creció cualitativamente” además de que “dejo de ser una profesión casi libre para convertirse en una profesión de estado”. Las Escuelas Normales, entonces, se preocuparon tanto por las “materias pedagógicas” como por la forma de enseñarlas. Este hecho llevó a un cambio en su “identidad profesional”. Así las normales fundadas en el Porfiriato e incluso algunas de ellas varios años antes, se empeñaron en que uno de los principales saberes debería ser la pedagogía (p. 68).

El punto central en esta etapa de profesionalización es la pedagogía, entendida como el dominio disciplinar que contribuye a la construcción de la identidad docente. No obstante, este periodo también evidenció la pérdida de autonomía del magisterio al convertirse en una profesión controlada por el Estado. Estos acontecimientos permiten comprender las brechas académicas que existen entre la formación normalista y la universitaria, especialmente en cuanto a su organización y funcionamiento como instituciones de educación superior. Cabe señalar que, en un mundo globalizado, el alto grado de especialización puede poner en riesgo a las profesiones al convertirlas en grupos reducidos o minorías, como es el caso de la educación normal. Aunque, desde su origen, su misión es la formación de docentes para la educación básica, su campo de acción se ha ampliado por decreto a la

educación media superior. Sin embargo, en la práctica, su formación sigue estando delimitada a la educación básica, lo que provoca una brecha entre lo establecido legalmente y la realidad.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, José Vasconcelos transformó el papel del maestro al destacar la figura del maestro-misionero, es decir, el maestro que promovía la cultura y el progreso en las diferentes comunidades. En esta etapa se impulsó a las Escuelas Normales Rurales con mayor énfasis para combatir el analfabetismo. Este periodo histórico fue determinante para fortalecer la misión social del maestro y darle una figura femenina al magisterio, porque «antes de Vasconcelos, el magisterio era un apostolado masculino, herencia de los liberales Ignacio Ramírez, Ignacio Altamirano y Justo Sierra. Con Vasconcelos, el mito del maestro se vuelve espacio de la mujer» (Arreola, 2009, p. 6). Las sociedades actuales desmitifican este ideal con el de la diversidad; no obstante, sigue siendo un referente de identidad profesional que permite comprender la función social del docente en el siglo XXI en un mundo globalizado en donde las profesiones se reconstruyen para permanecer.

Otro periodo fundamental en la historia de la educación normalista fue 1984 cuando la educación normal se elevó a nivel de licenciatura. Esta decisión modificó las expectativas con relación a la función docente, lo que generó un intenso debate y cuestionamientos en torno al reconocimiento profesional de los maestros en México y de las Escuelas Normales como instituciones de educación superior. Cabe destacar que actualmente las instituciones formadoras de profesionales de la educación siguen en busca de este reconocimiento, porque un decreto constitucional no eliminó las brechas académicas, al tratarse de una profesión de Estado y, por ende, carente de autonomía. La transición de profesor a licenciado, al ser un proceso forzado, tuvo serias consecuencias estructurales con impacto en el sentido y significado de la educación normal convirtiéndose en rezago académico, al no

cumplir con los estándares de autonomía, investigación y desarrollo de las funciones sustantivas de una institución de educación superior.

Esta necesidad de reconocimiento como Institución de Educación Superior se convirtió en una prioridad para el Sistema Educativo Mexicano, por tal razón, en 1996 se implementó el *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales* durante el gobierno de Ernesto Zedillo a partir de cuatro líneas: 1. Transformación curricular. 2. Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales. 3. Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico. 4. El mejoramiento de la planta física y del equipamiento de las Escuelas Normales.

En este Programa se estableció que las Escuelas Normales:

deben seguir formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho en el pasado, pero respondiendo a las demandas cada vez mayores y más complejas que se deriven de las necesidades de una educación suficiente para todos, de alta calidad formativa y que distribuya con equidad sus beneficios (Secretaría de Educación Pública, 2002, p. 25).

Esta reforma, que pretendía lograr el posicionamiento de las Escuelas Normales en el ámbito de las Instituciones de Educación Superior, priorizó la cultura normalista tradicional; por lo tanto, las estrategias y mecanismos para el cambio no fueron suficientes para promover un cambio estructural, al prevalecer el «como lo han hecho en el pasado» esta condición pierde rigurosidad académica, administrativa y de gestión en un contexto social de constante transformación. Probablemente las brechas de inserción laboral, al servicio público educativo de los egresados normalistas en contraste con los perfiles universitarios, sugieren

una desarticulación estructural. Esta disparidad corresponde a la persistencia de una nostalgia formativa anclada en modelos del pasado, la cual entra en conflicto con un presente que establece nuevas expectativas y reglas de competencia. De este modo, se produce una ruptura con las condiciones actuales del mercado laboral, donde la identidad profesional heredada basada en la estabilidad garantizada se confronta con una realidad económica segmentada que demanda mayor flexibilidad y una lectura crítica de las nuevas políticas de ingreso.

A partir de este escenario de identidad, cambio y transformación en la educación normal, se perfila el planteamiento del problema al reconocer que los resultados de ingreso al servicio público educativo de la generación 2020-2024 y 2021-2025 de la Escuela Normal de Teotihuacán están estrechamente relacionados con el contexto histórico del normalismo en México. Las expectativas y realidades de una misión y visión institucional se justifican en procesos históricos de cambio y transformación, dando origen al siguiente tema de estudio: «Formación Profesional Docente e Inserción Laboral: Expectativas y Realidades en el contexto de la cultura institucional».

Objetivo General: Analizar la cultura institucional y los procesos de inserción laboral de los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán, contrastando la misión histórica de la profesión de Estado y las realidades del mercado laboral segmentado, para el establecimiento de estrategias de transformación institucional.

Objetivos particulares:

1. Identificar los rasgos de la cultura institucional que devienen de la tradición histórica del normalismo y analizar cómo estos influyen en la visión identitaria del estudiante frente a su futuro profesional

2. Interpretar las expectativas de inserción laboral de los egresados a la luz de la Teoría de la Segmentación y el Capital Humano y contrastarlas con las tasas reales de ingreso al servicio público educativo.
3. Analizar cómo la dependencia normativa y administrativa de la Escuela Normal, en su carácter de profesión de Estado, condiciona y limita el diseño de trayectorias laborales alternativas para sus egresados
4. Proponer estrategias de transformación institucional, a partir de la decodificación crítica de Freire, que permitan a los egresados reconocer y navegar con éxito a través de un mercado de trabajo heterogéneo y estructuralmente limitado

Mediante el logro de estos objetivos será posible dar respuesta a los siguientes cuestionamientos: ¿De qué manera el contexto histórico social ha configurado los rasgos de la cultura institucional en la Escuela Normal de Teotihuacán?, ¿Cuál es la tensión dialéctica que existe entre las expectativas de formación docente de los estudiantes de nuevo ingreso y los resultados de inserción al servicio público educativo?, ¿Qué relación existe entre las necesidades de formación docente de las sociedades contemporáneas y la misión institucional heredada?, ¿Bajo qué procesos de reflexión crítica se puede reconstruir la cultura institucional a partir de los resultados de inserción laboral? y ¿De qué forma las expectativas y significados construidos por los diferentes actores educativos condicionan la percepción de éxito o fracaso en el proceso de formación e inserción laboral?

La resolución de estos cuestionamientos se desarrolla a partir de las voces de los distintos actores educativos porque la visión de cada uno está relacionada con diversos momentos históricos sociales que dan cuenta de los alcances de los fines de la Escuela Normal de Teotihuacán, al considerar que esta institución

formadora de profesionales de la educación tiene 50 años de experiencia en la formación docente y 41 como institución de educación superior.

La perspectiva heredada mencionada en este estudio se define como el modelo de identidad basado en el apostolado y la garantía del empleo estatal, lo cual construye una visión identitaria rígida que entra en crisis con el sistema de plazas actual. Esta herencia cultural choca con las políticas actuales de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Por otro lado, la visión identitaria se entiende como el constructo simbólico y subjetivo que el estudiante normalista desarrolla sobre su futuro profesional; una visión que, según los hallazgos, entra en crisis con la precariedad laboral y provoca una ceguera interpretativa que les impide reconocer las nuevas reglas de un mercado laboral segmentado.

A partir de esta premisa, la cultura institucional en la Escuela Normal no solo se entiende como un conjunto de normas, sino como una tradición que genera sentidos y significados sobre el quehacer docente. En este estudio se utiliza el término perspectiva heredada de forma descriptiva para referirse al sustrato histórico de dicha cultura, caracterizado por la identidad del maestro como funcionario de Estado y el compromiso social derivado del normalismo tradicional. Esta noción permite comprender cómo los valores forjados en el pasado continúan influyendo en la visión identitaria de los estudiantes actuales y en sus expectativas de inserción laboral.

Marco Teórico

Los procesos de cambio y transformación, a partir del contexto histórico de la educación normal, se explican a partir del pensamiento de Paulo Freire (2010) quien, al proponer una posición crítica para leer las distintas realidades, sugiere «la lectura crítica de los textos y del mundo» (p. 57). Esta interpretación de los contextos históricos-sociales ofrece una oportunidad para

comprender los resultados de ingreso al servicio público educativo, trascendiendo el análisis superficial de la prelación o la comparación directa con la formación universitaria. Los procesos de cambio y transformación de la Normal se explican a partir de distintas aristas que dan cuenta de la compleja relación que existe entre los contextos educativos y sociales a partir de la misión encomendada a la educación normal, sin obviar que la cultura institucional se reconstruye por diversos factores internos y externos que favorecen o limitan su desarrollo.

Para profundizar en esta cultura, se retoma a Bourdieu al considerar la violencia simbólica y la reproducción como categorías de análisis que permiten comprender los mecanismos de reproducción cultural que asume la institución de manera directa e indirecta a partir de su misión social constituida a lo largo de 50 años. Esta perspectiva ayuda a vislumbrar la forma de apropiación necesaria para posicionarse como una Institución de Educación Superior formadora de profesionales de la educación. No obstante, los resultados de ingreso de dos generaciones al sistema público educativo son el medio para reconstruir la cultura institucional a partir de las características y necesidades de las sociedades actuales. Al respecto, Bourdieu (1996) señala que:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado (SE) debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por lo medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social) (p. 95).

Esta reproducción social se materializa en los planes y programas de estudio de la educación normal y en el modelo

educativo que representa los ideales de distintas sociedades, pero también en las intenciones generacionales de los actores educativos que dan sentido y significado al proceso de formación docente desde la nostalgia o desde las distintas realidades. No obstante, el actor principal es el egresado, quien explica su resultado en su proceso de formación, mientras que los docentes lo justifican en el desempeño individual de los estudiantes. Ambas posturas obvian que el proceso de selección se basa en una prueba estandarizada que «excluye a través del anonimato la posibilidad de tomar en consideración las desigualdades reales ante la cultura» (Bourdieu, 2009, p. 104).

A partir de esta lógica, el proceso de formación e inserción laboral de los egresados de la Escuela Normal de Teotihuacán representan escenarios complejos; desde la postura de Edgar Morín, la complejidad va más allá de la simplicidad, porque los resultados de egreso están vinculados al origen de la educación normal y a los acontecimientos históricos que favorecieron la construcción de su misión. Para Morín (2001) la complejidad es:

un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre (p. 17).

Esta complejidad se manifiesta en la persistencia de lo que en este estudio se denomina *perspectiva heredada*, donde la nostalgia por la profesión de Estado se contrapone a la incertidumbre de un mercado laboralmente segmentado. Para comprender esta problemática, es necesario trascender el análisis histórico y situarse

en la dimensión económica del mercado de trabajo. Desde la *Teoría del Capital Humano* (Schultz y Becker), la formación normalista se concibe como una inversión que debería traducirse en una inserción laboral inmediata basada en la productividad. Sin embargo, este enfoque resulta limitativo frente a la realidad estructural. Como plantean Doeringer y Piore (1971) en su *Teoría de la Segmentación*, el mercado laboral no es homogéneo, ya que los egresados aspiran a insertarse en el segmento primario independiente, caracterizado por estabilidad, estatus y reglas profesionales claras. No obstante, en el contexto mexicano, autores como Buitrago y Ordoñez (2020) advierten que la heterogeneidad estructural y las barreras de entrada del Estado actúan como filtros que bloquean el flujo de este capital humano. Esta perspectiva permite concluir que la brecha entre la expectativa de una profesión de Estado y la realidad de una tasa de inserción del 11.8% no es una falla del egresado, sino una consecuencia de un mercado laboral segmentado donde la formación tradicional ya no garantiza, por sí sola, el acceso al empleo estable.

Si bien, la educación se concibe como una inversión que transforma conocimientos y habilidades para incrementar la productividad, los resultados de inserción laboral de los normalistas contradicen este supuesto. La especialización académica no se traduce necesariamente en mayores oportunidades de empleo en el actual sistema de selección. Odriozola (2008) refiere que «las personas se educan y esta educación tiene como principal efecto transformar sus conocimientos y habilidades. Así, cuanto más estudia una persona, mayor es su habilidad cognitiva y en consecuencia, mayor su productividad, la que a su vez le permite al individuo recibir mayores ingresos» (p. 241). A partir de esta lógica, los egresados de Escuelas Normales tendrían un capital humano de alta especialización que los debería posicionar ventajosamente en el sistema educativo, sin embargo, esta premisa de meritocracia técnica se debilita al contrastarla con la realidad estructural del

mercado, donde la sobreoferta y la segmentación laboral imponen barreras que el capital humano, por sí solo, no lograr trascender.

Mientras que el capital humano pone énfasis en la oferta (el individuo), la teoría de la segmentación sostiene que la inserción no depende solo de la formación, ya que cada egresado compite por lograr una posición en un segmento laboral específico. En el caso de los profesionales de la educación, estos buscan integrarse al grupo de los trabajadores primarios independientes, quienes se caracterizan por poseer «un estatus más elevado, una estabilidad ocupacional» (Doeringer y Piore, 1971, p. 82) y reglas de trabajo definidas por la propia profesión. De este modo, la formación en las Escuelas Normales actúa como el mecanismo de acceso necesario para aspirar a este segmento primario. No obstante, la inserción final está condicionada por las barreras de entrada propias de la estructura del sistema educativo estatal, la cual opera mediante mecanismos de selección que regulan y, en ocasiones, restringen el flujo de capital humano hacia el empleo estable, evidenciando que la formación profesional es un requisito de entrada, pero no una garantía de permanencia en el sector primario.

Metodología

El enfoque de este estudio de caso intrínseco es cualitativo, se sitúa en el paradigma sociocrítico y se orienta a la reflexión y transformación de la realidad institucional. El diseño es transversal con un alcance descriptivo-explicativo y se enfoca en la comprensión profunda de las dinámicas institucionales y laborales. La muestra se constituye mediante un muestreo no probabilístico intencional, compuesto por diferentes actores escolares que representan las voces de la institución. La selección incluye a docentes con antigüedades distintas para recuperar la historia oral y la evolución de la identidad profesional, particularmente durante la transición de profesor a licenciado. Para contrastar expectativas y realidades, participan 50 estudiantes de nuevo ingreso de la generación 2025-2029 y una muestra de 20 egresados por

programa educativo, diferenciado entre quienes logran la inserción al servicio público y quienes no y, asimismo, se considera la prelación alcanzada. Con el fin de analizar la organización y el funcionamiento de la escuela en el marco de la cultura escolar, se incorporan 3 directivos, 9 coordinadores de departamento, así como al responsable de la Unidad de Planeación, Seguimiento y Evaluación Institucional.

Para el análisis documental y estadístico, se recuperan los resultados de las evaluaciones de admisión al servicio público educativo (USICAMM) de las generaciones 2020-2024 y 2021-2025. La incorporación de datos estadísticos no busca una generalización probabilística, la intención es establecer un referente contextual y empírico que permita objetivar la brecha de inserción laboral (11.8%), sirviendo de base para el análisis crítico de la cultura institucional. El análisis de contenido abarca planes de estudio de la educación normal, el documento de Perfiles Profesionales, Criterios e Indicadores, el Plan de Desarrollo Institucional, relatorías de colegios, academias y grupos de investigación. Se realizan entrevistas a profundidad semi-estructuradas a directivos, docentes, administrativos y personal de apoyo, mediante interrogantes sobre la historia oral de la institución, la autonomía, la percepción del decreto de 1984, el significado de la misión social del docente; así como el compromiso con la responsabilidad social. En los grupos focales conformados por estudiantes y egresados, las preguntas giran en torno a la brecha entre la formación teórica (la expectativa) y las demandas reales del aula y el sistema de evaluación (la realidad). La observación no participante permite registrar las prácticas, tradiciones y rituales que constituyen la cultura institucional y la cotidianeidad normalista.

El análisis de datos se realiza mediante la decodificación crítica propuesta por Paulo Freire, orientada a identificar si existe una conciencia ingenua frente a la segmentación laboral o si se logra una lectura del mundo que permita comprender el empleo

docente como una estructura compleja. Este proceso busca categorizar la nostalgia del profesorado, la resistencia al cambio y las limitaciones de la gestión institucional.

Bajo los conceptos de Pierre Bourdieu, se realiza un análisis estructural para determinar los vínculos entre la cultura institucional (cotidianidad), los resultados de la USICAMM y los contextos de formación de los egresados. La integración de los hallazgos se realiza bajo el principio de la complejidad de Edgar Morín y entrelaza las variables históricas, sociales y formativas para profundizar en la relación entre el ideal y la realidad. Este enfoque evita explicaciones simplistas y permite que la investigación trascienda la descripción, promueva la construcción de estrategias de transformación institucional fundamentadas en la realidad del contexto global.

Análisis y discusión de resultados

Al aplicar la metodología de Freire para la decodificación de los grupos focales, se observa que los egresados transitan por una conciencia ingenua. Los testimonios revelan una percepción de la inserción laboral como un azar burocrático, lo cual omite la lectura crítica de las estructuras de poder que rigen el actual sistema de plazas:

El problema es que asignan pocas plazas, espero que me otorguen un lugar, pero hasta ahorita solo han llamado a muy pocos... Algunos de nuestros compañeros en la lista de prelación quedaron muy mal, dudo que los llamen y al parecer deben presentar nuevamente el examen, hasta que se queden, el detalle que muchos mejor se van a escuelas particulares (Participante 6, comunicación personal, grupo focal formadores, 07 de octubre de 2025).

Esta visión se complementa con una resistencia a la apertura del campo profesional, donde el egresado normalista apela

a una exclusividad histórica que ya no existe en el marco legal actual:

En el examen no deberían participar universitarios, solo egresados de normales, porque nos quitan las plazas, pero al final no aguantan el ritmo en las escuelas primarias, porque ser maestro no es fácil... los que presentan examen de otras instituciones ven a la docencia como su última opción, porque no encuentran trabajo (Participante 3, comunicación personal, grupo focal egresados, 25 de noviembre de 2025).

En los alumnos de nuevo ingreso, la expectativa se construye sobre una premisa de ventaja institucional que el sistema USICAMM ha neutralizado «Si estudio en una escuela normal, tengo más oportunidades para pasar el examen de USICAMM» (Participante 8, comunicación personal, grupo focal alumnos de nuevo ingreso, 5 de septiembre de 2025). Bajo la noción de lectura del mundo de Freire, se evidencia que la cultura institucional de la Normal prioriza la transmisión de saberes pedagógicos, pero descuida la formación para la comprensión crítica en un mercado laboral competitivo. Esto deja al egresado con herramientas limitadas para transformar su realidad frente a las dinámicas de exclusión del servicio profesional. Esta desconexión refleja la persistencia de un habitus institucional (Bourdieu, 2011) que se resiste a caducar, que perpetúa una identidad docente ligada al Estado que choca frontalmente con las actuales reglas de competencia del campo educativo.

La tasa de inserción laboral para las dos últimas generaciones de la Escuela Normal de Teotihuacán (2020-2024 y 2021-2025) es significativamente baja, con un 12.5% (14 de 112) y 11.1% (12 de 108 egresados), respectivamente. En conjunto, el promedio de inserción efectiva es de 11.8% (26 de 220 egresados). A pesar de la sólida trayectoria histórica de la institución, estos resultados demuestran un desfase entre el modelo de formación y las demandas del Sistema Educativo Mexicano. Al enmarcar los

resultados en el contexto histórico-social, se identifica que la transición al nivel superior en la década de los ochenta generó brechas académicas que se agudizan bajo un modelo económico excluyente; así la misión histórica, por sí misma, deja de ser un referente de calidad en el contexto actual de la excelencia educativa.

Las expectativas de los estudiantes de nuevo ingreso (Generación 2025-2029) se sitúan en el idealismo de la docencia, esperan que la institución les brinde las herramientas necesarias para ejercer la profesión docente y, en la mayoría de los casos, eligen la escuela por el prestigio que tiene en la comunidad; para este grupo, los bajos índices de inserción laboral no representan un factor determinante en su elección. De manera similar, la mayoría de los egresados manifiestan satisfacción con la formación recibida y consideran que la escuela cumplió con su misión de formar a los profesionales de la educación que demandan las sociedades actuales, por lo que la baja empleabilidad, tampoco modifica su percepción positiva. Este contraste entre la percepción subjetiva y la realidad objetiva del mercado laboral evidencia una ceguera interpretativa respecto a la relación directa entre el trayecto de formación y las posibilidades reales de empleo.

En la Escuela Normal de Teotihuacán predomina una visión identitaria situada en la función docente. Esta identidad se constituye por el conjunto de representaciones simbólicas que entran en crisis ante la reducida tasa de inserción, se revelan como una perspectiva heredada de un paradigma que considera la docencia exclusivamente como una profesión de Estado. Este modelo, basado en la lealtad histórica y el apostolado, manifiesta una clara discrepancia frente a las políticas de evaluación de USICAMM. El análisis sugiere que la investigación no se integra como una función sustantiva prioridad, lo cual limita la capacidad del egresado para competir en el sistema actual. Para transitar hacia un modelo de educación superior que alcance parámetros de excelencia académica, se requiere que el colectivo docente adopte una nueva conciencia profesional. Esta debe formar profesionales

de la educación capaces de reconocer su función social en un mundo globalizado y enfrentar la complejidad del sistema educativo, asumiendo roles que trasciendan el espacio áulico.

Conclusiones

La presente investigación, en su etapa de desarrollo actual, permite establecer que existe una tensión dialéctica entre la misión constituida a lo largo de la educación normal y las exigencias del mercado laboral segmentado. Al contrastar los objetivos planteados con los hallazgos iniciales, se presentan las siguientes conclusiones:

Se identifica que los rasgos de la cultura institucional, anclados en la tradición del normalismo, establecen una visión identitaria basada en la profesión de Estado. Esta perspectiva heredada genera en el estudiante una expectativa de estabilidad garantizada que no corresponde con los mecanismos actuales de ingreso, lo cual deriva en una conciencia ingenua frente a su futuro profesional.

Al evaluar las trayectorias de las últimas generaciones bajo la Teoría de la Segmentación, se muestra un desfase crítico. Mientras el capital humano de los egresados es altamente especializado, la tasa de inserción del 11.8% revela que el mercado laboral actúa como una estructura segmentada con barreras de entrada que la formación tradicional no logra trascender. El idealismo docente inicial se enfrenta con una realidad de exclusión burocrática.

La Escuela Normal de Teotihuacán, como institución dependiente de la estructura estatal, limita su autonomía para diseñar trayectorias laborales alternativas. Esta subordinación administrativa impide que la institución responda con agilidad a la complejidad global, y perpetúa una formación que asume al Estado como único empleador, lo que constituye un obstáculo para la flexibilidad profesional.

Los hallazgos preliminares sugieren que la transformación de la Normal requiere transitar de la ceguera interpretativa hacia una praxis decodificadora. Es indispensable que el colectivo docente y los estudiantes realicen una lectura del mundo que trascienda el aula, y permita el desarrollo de estrategias de gestión y resiliencia para permanecer con éxito en un mercado de trabajo heterogéneo.

La experiencia histórica de 50 años de la institución, aunque valiosa, ya no es un referente de calidad suficiente ante los estándares de excelencia educativa contemporáneos. La investigación confirma que el reto de las IES formadoras de docentes es evolucionar hacia un modelo de autonomía intelectual y profesional que garantice la relevancia social del egresado en un mundo globalizado.

La Escuela Normal de Teotihuacán, si bien cumple con su misión histórica de formar profesionales, carece de la capacidad estratégica para gestionar la inserción de sus egresados, y depende enteramente de la estructura estatal. Esta falta de autonomía de las Instituciones de Educación Superior formadoras de profesionales de la educación limita la creación de trayectorias alternativas, y perpetúa una formación para un mercado de trabajo que ya no garantiza la absorción total de la oferta docente.

Referencias

- Arreola Martínez, B. (2009). José Vasconcelos: El caudillo cultural de la Nación. *Casa del Tiempo*, (25), 4-10. https://calacoayan.uam.mx/difusion/casadel tiempo/25_iv_nov_2009/casa_del_tiempo_eIV_num25_04_10.pdf
- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara. (Obra original publicada en 1970).

- Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1964).
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social*. Siglo XXI Editores.
- Buitrago, A. M., y Ordoñez, E. J. (2020). La segmentación del mercado de trabajo colombiano. Nuevas *miradas sobre el mercado de trabajo en Colombia (Vol. II)* (pp. 15-45). Editorial Universidad Santiago de Cali.
- Doeringer, P. B., y Piore, M. J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social. (Obra original publicada en 1971).
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Galván Lafarga, L. E. (2016). *Derecho a la educación*. Secretaría de Gobernación; Secretaría de Cultura; Instituto de Estudios Históricos de las Revoluciones de México; Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.
- García Benavente, J. F. (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la Iglesia. *Revista Redipe*, 4 (7), 48-66. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371/368>
- Morín, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. (Obra original publicada en 1990).
- Odrizola Guitart, S., (2008). Análisis crítico de la teoría del capital humano: apuntes para una concepción alternativa para la construcción del Socialismo. *Economía y Desarrollo*, 143 (1), 237-268.
- Rojas Moreno, I. (2013). Los retos de la escuela normal: De la filantropía a la profesionalización docente. En P. Ducoing

Watty (Coord.), *La escuela Normal: Una mirada desde el otro* (pp.75-92). UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Secretaría de Educación Pública. (2002). Plan de estudios 1997. *Licenciatura en Educación Primaria. (Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales)*. Autor.

Mapeo de trayectorias escolares: del ingreso al egreso y su impacto en la permanencia en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Ricardo Moreno Espinosa
David de Jesús Mares Cerón
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl
Fernando Eleazar Melchor Espinosa
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Resumen

La Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, fundada en 1974, cuenta con una trayectoria de más de cinco décadas en la formación de docentes en diferentes niveles de educación básica. Esta investigación busca responder dos cuestionamientos centrales: ¿Cuáles son las características de las trayectorias escolares de los estudiantes de la cohorte 2021-2025 de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl en los programas de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Licenciatura en Educación Primaria? y ¿qué factores institucionales y académicos inciden en la eficiencia terminal, el rezago y la deserción escolar dentro de dicha cohorte? El estudio emplea un diseño descriptivo y longitudinal, con un enfoque cuantitativo, basado en el mapeo de trayectorias escolares, de los cuales se analizó la cohorte completa del 2021-2025. La población objeto de estudio está conformada por 173 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 35 estudiantes pertenecientes a ambos programas. Se utilizaron indicadores como eficiencia terminal, promedio general, rezago, aplicando las metodologías de análisis propuestas por Chain y Jácome (2007) y ANUIES (2019). Los hallazgos permiten identificar avances significativos en la Escuela Normal No. 2 de

Nezahualcóyotl en relación con la calidad educativa y sus implicaciones en los procesos de la formación docente.

Palabras Clave: formación docente, educación superior, trayectorias escolares

Abstract

The Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, founded in 1974, has more than five decades of experience in training teachers for different levels of basic education. This research seeks to address two central questions: What are the characteristics of the academic trajectories of students in the 2021–2025 cohort of Nezahualcóyotl Teacher Training School No. 2 enrolled in the Bachelor's Degree in Teaching and Learning of Mathematics and the Bachelor's Degree in Primary Education programs? and What institutional and academic factors influence completion rates, academic delay, and dropout rates within this cohort? The study employs a descriptive and longitudinal design with a quantitative approach, based on mapping students' academic trajectories. The entire 2021–2025 cohort was analyzed. The study population consisted of 173 students, from which a sample of 35 students across both programs was selected. Indicators such as completion rate, academic delay, and dropout rate were used, applying the analytical methodologies proposed by Chain and Jácome (2007) and ANUIES (2019). The findings reveal significant progress at Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl regarding educational quality and its implications for teacher education processes.

Keywords: teacher training, higher education, school trajectories

Introducción

Con el surgimiento de las Escuelas Normales en el Estado de México, estas fueron numeradas de acuerdo con su orden de fundación. En este marco, la Escuela Normal No. 19 del Estado de México fue creada el 1 de septiembre de 1974, iniciando sus

actividades en la Escuela Secundaria No. 165 “Ricardo Flores Magón”, ante la falta de instalaciones propias. Posteriormente, el 31 de mayo de 1976, los edificios actuales fueron entregados a la directora escolar, C. Profesora Zoila Esperanza Sánchez Narváez. En la actualidad, esta escuela lleva el nombre de Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, 1976).

A lo largo de los 51 años de existencia, la institución ha implementado diferentes planes de estudio en los que los egresados obtienen el título de profesores tras cursar entre cuatro a cinco años. No obstante, fue hasta la Reforma Educativa en 1983 cuando se graduó la primera generación licenciados en Educación Primaria, con un plan de estudio escolarizado de cuatro años. De acuerdo con la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (s.f.), su misión está orientada a formar docentes de Educación Básica, profesionales reflexivos con un alto nivel académico, a través de desarrollo de un conjunto de rasgos definidos por habilidades, conocimientos, valores y actitudes que favorecen los procesos de aprendizaje de las nuevas generaciones.

En este sentido, Rembado, Ramírez, Viera, Ros y Wainmaier (2009) señalan que es importante analizar las trayectorias escolares, ya que constituyen una herramienta analítica que permite conocer los itinerarios reales de los estudiantes, sus logros, interrupciones y deserciones, así como las condiciones institucionales que influyen en dichos procesos. Coincidiendo con lo anterior, Martínez Rizo (2009), establece que las trayectorias permiten identificar factores institucionales y pedagógicos que influyen en el rendimiento, la eficiencia terminal y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. A continuación, se presenta la evolución de la matrícula de nuevo ingreso a la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl en los últimos diez años.

Tabla 1. Evolución de la matrícula de nuevo ingreso en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (últimos diez años).

Año	Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES)	Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI)	Total
2015	15	S/N (sin apertura)	15
2016	S/N (sin apertura)	18	18
2017	S/N (sin apertura)	12	12
2018	20	30	50
2019	29	70	99
2020	36	65	101
2021	26	28	54
2022	19	30	49
2023	27	31	58
2024	21	26	47
2025	15	27	42

Fuente: Elaboración propia con base en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. (s.f). Registros de escolaridad de inicio de semestre.

No obstante, tal como se observa, la matrícula inicial de ingreso de cada ciclo escolar es variable. Ese fenómeno se presenta debido a las necesidades educativas y a las convocatorias emitidas por la Dirección General de Educación Normal. Del ciclo escolar 2018 al 2019 se registra un incremento del 98%, manteniéndose constante durante el siguiente ciclo. Posteriormente, se observa un descenso de la matrícula de ingreso nuevamente; esto puede deberse a múltiples causas; tales como el inicio de la pandemia por SARS-CoV-2, la falta de aulas en la institución, la edad requerida para ingresar a las licenciaturas, entre otras.

Guzmán (2011) señala que los sistemas de educación superior están siendo sometidos a fuertes presiones para elevar la calidad de su enseñanza hasta el punto que ésta se ha convertido en una prioridad estratégica para las instituciones educativas. En consecuencia, resulta necesario hacer un mapeo de las trayectorias escolares de una generación con el fin de medir la calidad educativa o, en su caso, analizar indicadores institucionales. Por su parte Acevedo, Menese, y Da Silva Muñoz (2024), menciona que la

calidad de la educación superior se centra en aspectos multidimensionales tales como el contexto institucional, como la formación docente, la infraestructura y la vinculación con el entorno.

En este sentido, esta investigación se orienta a responder dos cuestionamientos centrales: ¿Cuáles son las características de las trayectorias escolares de los estudiantes de la cohorte 2021-2025 de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl en los programas de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Licenciatura en Educación Primaria? y ¿qué factores institucionales y académicos inciden en la eficiencia terminal, el rezago y la deserción escolar dentro de dicha cohorte?

Metodología

Esta investigación emplea un diseño descriptivo y longitudinal, con un enfoque cuantitativo, basado en el mapeo de trayectorias escolares de los estudiantes de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, pertenecientes a los programas educativos de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Licenciatura en Educación Primaria. La población del objeto de estudio está conformada por 173 estudiantes; sin embargo, se trabajó con la totalidad de la cohorte de ingreso 2021-2025; que corresponde a una muestra de 35 estudiante entre ambos programas.

La recolección de datos para este estudio se realizó mediante el análisis de la base de datos institucional del Departamento de Control Escolar, donde se retomaron los historiales académicos, actas de calificaciones desde el primer hasta el octavo semestre, reportes de inscripción y reinscripción, así como las bajas y egresos de la generación correspondientes.

Se definieron indicadores como avance curricular, eficiencia terminal, retención, tasa de deserción, promedio general, índice de reprobación, duración de plan de estudios, rezago y

abandono escolar, los cuales se calcularon mediante la metodología propuesta por Chain y Jácome (2007) y ANUIES (2019). A continuación, se presenta la Tabla 1, en la cual se muestran las dimensiones, indicadores y los instrumentos de recolección utilizados, así como la fuente de información correspondiente.

Tabla 2 : Matriz instrumental de trayectorias escolares

Dimensión	Indicador	Instrumento de recolección	Fuente de información
Avance académico	Avance Curricular	Kardex	Control Escolar
Eficiencia y permanencia	Eficiencia terminal, retención y tasa de deserción	Base de datos institucionales, registros de inscripción y reinscripción, historial de bajas, actas de calificaciones.	Informe de gestión del ciclo escolar 2024-2025 elaborado por la Dirección Escolar y el informe anual de Control Escolar
Desempeño académico	Promedio general, índice de reprobación	Actas de calificaciones	Control Escolar
Duración de estudios	Duración de plan de estudios	DGESuM planes de Estudio 2018	Control Escolar
Patrones de trayectoria	Rezago, Abandono	Análisis de cohortes	Control Escolar

Fuente: Elaboración propia con base en Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019)

Para el análisis de los datos, estos se representaron mediante tablas y gráficas, lo que permitió categorizar a los estudiantes en tres categorías: promedio general, índice de reprobación, eficiencia terminal. Se garantiza la confidencialidad de la información, al utilizar únicamente datos institucionales de manera anónima.

Análisis y discusión de resultados

Desde la perspectiva de Ponce de León (2014), la trayectoria escolar representa el recorrido que los estudiantes realizan dentro del sistema educativo determinado por su desempeño académico, las oportunidades institucionales y las decisiones personales que inciden en su avance o interrupción de los estudios. En concordancia con lo anterior, este estudio se basa en la propuesta de Chain y Jácome (2007), quienes establece diferentes fórmulas para medir los indicadores que permiten analizar las trayectorias escolares.

A continuación, se presenta los indicadores de promedio general, índice de reprobación, eficiencia terminal, así como la forma en que se calculan los resultados obtenidos por la cohorte de 2021-2025 de la licenciatura en Educación Primaria y en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, correspondientes al plan de estudios 2018.

Fórmula para obtener el promedio de calificaciones

PROM = [Suma de calificaciones de cursos acreditados/ Total de cursos o créditos cursados].

Los valores de este indicador se agrupan de la siguiente manera:

Promedio bajo: menor a 7.4

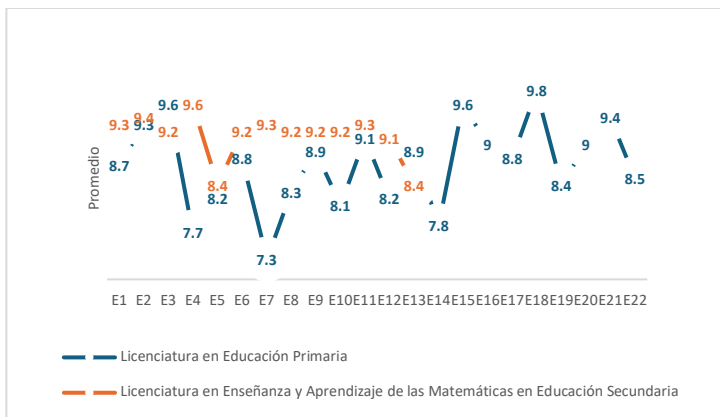
Promedio regular: de 7.5 a 8.4

Promedio alto: de 8.5 a 10.

Para determinar el promedio de calificaciones, se suma el total de evaluaciones obtenidas en cada curso a lo largo de los ocho semestres y se divide el resultado entre el número total de cursos cursados. Cabe destacar que la Licenciatura en Educación Primaria, correspondiente al Plan de Estudio 2018, contempla treinta y nueva cursos, mientras que la Licenciatura en Enseñanza y

Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria incluye cuarenta y seis cursos.

Gráfica 1. Promedio de calificaciones por programa de licenciatura



Fuente: Elaboración propia a partir del Kardex de Control Escolar. Ciclo Escolar 2024-2025 (base de datos institucionales). Departamento de Control Escolar.

Como se muestra en la Gráfica 1, el promedio general de calificaciones de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria es de 9.1, mientras que el de la Licenciatura en Educación Primaria es de 8.7. Al clasificar los promedios por nivel de desempeño, se observa que, en la licenciatura en Educación Primaria, el 4.5 % de los estudiantes se encuentran en el nivel bajo, el 31.8 % en nivel regular y el 63.6 % en el nivel alto. Por su parte, en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, el 15.3 % de los estudiantes presentan un promedio regular y el 84.6 % un promedio alto. Finalmente, considerando la generación, se registra un 2.8 % de estudiantes con promedio bajo, un 25.7 % con promedio regular y un 71.43 % con promedio alto.

Índice de reprobación

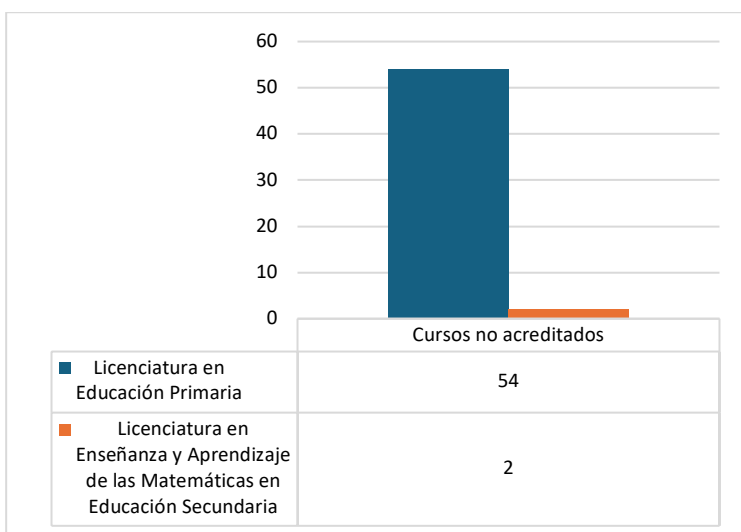
Índice de reprobación (%) = $\frac{\text{Número de cursos no acreditados por cohorte}}{\text{Número total de cursos por la cohorte}} \times 100$

Los valores de este indicador de reprobación se agrupan de la siguiente manera:

Promedio bajo	0-10 %
Promedio medio	21-35 %
Promedio alto	51-100 %

Para identificar el índice de reprobación, se tomará en cuenta la cantidad de cursos no acreditados por ambos programas educativos y, posteriormente, por generación. Cabe destacar que se considera la suma total de cursos, sin importar si un estudiante no acreditó una o más cursos, ya que el análisis se centra en comportamiento global de reprobación y calcular los porcentajes finales con base en dicho indicador.

Gráfica 2. Índice de reprobación por programa de licenciatura



Fuente: Elaboración propia a partir del Kardex de Control Escolar. Ciclo Escolar 2024-2025 (base de datos institucionales). Departamento de Control Escolar.

Con base en los datos representados en la gráfica 2, el programa de Educación Primaria presenta un 6.06% de índice de reprobación de sus treinta y nueve cursos curriculares registrados. En el caso de Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria, se observa un 0.33 % de índice de reprobación. De manera global, la Generación 2021-2025 registra un índice de reprobación de 3.85 %, lo que indica que, de un total de 1,456 cursos cursados, los estudiantes no acreditaron 56. Sin embargo, dichos cursos fueron acreditados posteriormente en la primera o segunda oportunidad, conforme a lo establecido en las normas de control escolar.

Eficiencia Terminal

Eficiencia terminal (%) = $\left[\frac{\text{Número de egresados en el periodo}}{\text{Número de estudiantes que ingresaron en el periodo}} \right] \times 100$

La eficiencia terminal de la Generación 2021-2025 es de 64.8%, dado que ingresaron cincuenta y cuatro estudiantes a ambos programas y egresaron treinta y cinco de ellos. Al analizar la eficiencia por programa, se observa que el programa en Educación Primaria presenta una eficiencia termina de 78.57%, mientras que programa en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria alcanza un 50%.

Conclusión

La mejora en la calidad de la educación debe realizarse contando con la participación activa de todos los actores implicados (Ballenato, 2008). Esta afirmación refleja la importancia de que las instituciones educativas brinden una educación de calidad, intercultural, inclusiva y con una formación integral. Por otra parte, el Sistema de Evaluaciones y Acreditaciones de la

Educación Superior (SEAES) y los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) miden la calidad en eficiencia terminal, índice de reprobación, cobertura educativa, calidad docente, inclusión, clima y gestión institucional, entre otros.

En consecuencia, la Escuela Normal No.2 de Nezahualcóyotl, como institución de nivel superior con más de medio siglo de historia formando docentes para la educación básica, fue necesario realizar un mapeo de trayectorias de una generación para poder evaluarse mediante los indicadores de calidad y determinar su posición respecto a los mismos.

Las siguientes observaciones se derivan de los indicadores; representan tanto conclusiones iniciales como interrogantes a explorar:

- Se registró en la cohorte un 25.7% de estudiantes con promedio regular y un 71.43% con promedio alto. Sería importante realizar un estudio para indagar cuáles son los factores que contribuyen al alto aprovechamiento escolar; por ejemplo, si se debe a un proceso de acreditación flexible o a que los criterios de evaluación aplicados son menos rigurosos.
- Existe un 6.06% de índice de reprobación en el Programa de Educación Primaria y un 0.33 % en el Programa de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria. Esta diferencia podría estar relacionada con el perfil de ingreso de los estudiantes o con la planta docente responsable de los cursos de cada programa.
- Un resultado crítico es la eficiencia terminal, que en la cohorte general es de 64.8%, mientras que en el Programa de Educación Primaria alcanza 78.57% y en el Programa de Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria es de 50%. Resulta fundamental

indagar cuáles son los planes de mejora, los mecanismos de atención al ingreso, permanencia y egreso; así como las gestiones institucionales para fortalecer la eficiencia académica.

Por lo tanto, para Vaca Auz, Almuñás y Galarza (2018), la mejora permanente y sostenible solo adquiere sentido si el plan de mejora se fundamenta y se desarrolla a través de un proceso adecuadamente planificado, organizado, ejecutado y evaluado. Cabe destacar que, hasta ahora, solo se cuenta con el mapeo de la última generación, por lo que hace falta un análisis más amplio, de manera que la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl requiere replantear sus estrategias institucionales y proponer alternativas innovadoras que trasciendan las prácticas tradicionales, con el fin de alcanzar una calidad educativa verdaderamente significativa y sostenible.

Referencias

- Acevedo, F., Menese, P. y Da Silva Muñoz, M. A. (2024). La noción calidad de la educación superior y sus principales componentes. Un estado del arte. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36(1), 22-49. Doi:10.54674/ess.v36i1.867
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2019) Metodología para el estudio de las trayectorias escolares en educación superior. ANUIES. <https://www.anuies.mx/>
- Ballenato Prieto, G. (2008). Hacia una educación de calidad. *Revista Iberoamericana De Educación*, 45(6), 1-6. <https://doi.org/10.35362/rie4562022>

- Chain, R., y Jácome, N. (2007). Perfil de ingreso y trayectoria escolar en la Universidad. México: Instituto de Investigaciones en Educación-Universidad Veracruzana.
- Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. (1976). Reseña histórica de la institución (Documento institucional no publicado). Archivo escolar de la Escuela Normal No. De Nezahualcóyotl, Nezahualcóyotl, Estado de México.
- Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. (s.f.). Registros de escolaridad de inicio de semestre. (Documento institucional no publicado)
- Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl. (s.f.) Misión, visión y objetivos consultado en https://normal2neza.edomex.gob.mx/mision_vision_objetivo
- Guzmán, Jesús Carlos. (2011). La calidad de la enseñanza en educación superior ¿Qué es una buena enseñanza en este nivel educativo? Perfiles educativos, 33 (spe), 129-141. Recuperado en 16 de octubre de 2025, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500012&lng=es&tlng=es.
- Martínez Rizo, F., (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2), 1-18.
- Rembado, F., Ramírez, S., Viera, L., Ros, M., & Wainmaier, C. (2009). Condicionantes de la trayectoria de formación en carreras científico tecnológicas: las visiones de los estudiantes. Perfiles Educativos, XXXI (124), 8-21.
- Ponce de León, M. (2003). Guía para el seguimiento de trayectorias escolares. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Disponible en:

http://intranet.uaeh.edu.mx/DGP/pdf/2_guia_trayectoria.pdf

- Vaca Auz, J., Almuiñas Rivero, J. L., & Galarza López, J. (2018). Reflexiones sobre el plan de mejora en las Instituciones de Educación Superior. *Revista San Gregorio*, *1*(22), 6–13. <https://doi.org/10.36097/rsan.v1i22.611>

La transferencia lingüística de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3

Manuel Becerra Polanco

Deymi Colli Novelo

Sandra Valdez Hernández

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Campus Cozumel

Resumen

El presente capítulo examina la influencia de la lengua materna (L1) y la segunda lengua (L2) en el aprendizaje de una tercera lengua (L3), específicamente el francés, bajo el proyecto de investigación titulado "Cross-linguistic interference in language learning: L1/L2 transfer in L2/L3 learning". Mediante un enfoque mixto, se llevó a cabo una investigación con 34 estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad de Quintana Roo, quienes aprendían simultáneamente inglés (L2) y francés (L3). Se emplearon cuestionarios y entrevistas semiestructuradas, aunque para este capítulo se analizaron principalmente los datos cuantitativos. El objetivo fue identificar transferencias relacionadas con el aprendizaje del francés como L3.

Los hallazgos sugieren que la L1 y la L2 influyen en el aprendizaje del francés, presentando tanto ventajas como desventajas en términos de interferencia lingüística. Los resultados mostraron que la mayoría de los estudiantes tienden a usar el español y el inglés como recursos cuando enfrentan dificultades en la producción en francés. Además, se constató que los patrones gramaticales y la similitud tipológica entre las lenguas romances favorecen la transferencia positiva; sin embargo, en niveles iniciales pueden surgir interferencias negativas que afectan el aprendizaje. Asimismo, se evidenció que los aspectos emocionales, como la

ansiedad y la frustración, influyen en la capacidad de los alumnos para aprender la L3. En conclusión, la investigación resalta la importancia de las experiencias lingüísticas previas y su impacto considerable en la adquisición de un tercer idioma, proporcionando un marco para futuras investigaciones.

Palabras clave: aprendizaje de l3, emociones, transferencia lingüística

Abstract

This chapter examines the influence of the mother tongue (L1) and second language (L2) on learning a third language (L3), specifically French, as part of the research project titled "Cross-linguistic interference in language learning: L1/L2 transfer in L2/L3 learning." A mixed-methods approach was employed with a population of 34 students from the Bachelor of English Language at the University of Quintana Roo, who were simultaneously learning English (L2) and French (L3). Questionnaires and semi-structured interviews were utilized, but for this chapter the analysis focuses primarily on quantitative data. Consequently, was to identify the transfers related to the learning of French as L3.

Findings suggest that L1 and L2 influence the learning of French, presenting both advantages and disadvantages concerning linguistic interference. Results showed that most students tend to use Spanish and English as resources when faced with difficulties in French production. Additionally, grammatical patterns and typological similarity among Romance languages were found to favor positive transfer; however, negative interference can arise at initial levels, negatively affecting the learning process. Furthermore, emotional aspects, such as anxiety and frustration, were evident in the students' ability to learn L3. In conclusion, the research highlights the significance of previous linguistic experiences and their considerable impact on acquiring a third language, providing a framework for future research.

Keywords: emotions, interference, linguistic transfer, L3 learning

Introducción

La influencia de la L1 y la L2 en el aprendizaje de una L3 representa un área de estudio de relevancia, puesto que, es de suma importancia identificar de que manera la experiencia previa del aprendizaje de 2 idiomas pudiese afectar o beneficiar la forma de aprender un tercer idioma. Ante tal efecto, es necesario describir los conceptos de L1, L2 y L3. De acuerdo con De Angelis (2007), el uso de los términos L1, L2 y L3 en la literatura es variado. Es decir, en el área de investigación de la adquisición de un segundo idioma, el término 'segundo idioma' o 'L2' generalmente se refiere a cualquier idioma no nativo en la experiencia de un hablante, mientras que, en la adquisición de un tercer idioma, a menudo se usa para el segundo idioma cronológicamente adquirido por un hablante. En el campo de la adquisición de idiomas en un contexto multilingüe, 'tercer idioma' o 'L3' puede significar el tercer idioma cronológico, o el siguiente idioma estudiado después de la adquisición simultánea de dos idiomas durante la infancia. En consecutivo, la definición de Hammarberg (2001) interpreta la adquisición de una tercera lengua al hecho posterior al dominio de una segunda lengua L2 y a la L1 que pudiese ser comprendida como la lengua materna.

Complementando lo mencionado previamente, Hammarberg (2018) manifiesta que el tercer idioma o L3 se ha convertido recientemente en un término habitual al tratar las complejas constelaciones de idiomas que ocurren con hablantes multilingües y al explorar los roles de estos idiomas en el proceso de adquisición. Ante tal hecho, es loable mencionar que, tanto la L1 y la L2, pueden representar experiencias de transferencias lingüísticas en el aprendizaje de una tercera lengua. En este sentido, Odlin (1989) concibe al concepto de transferencia al referirse a la influencia resultante de las similitudes y diferencias entre el tercer

idioma y cualquier otro idioma que haya sido previamente adquirido, sin importar si el idioma previo haya sido adquirido con deficiencias lingüísticas. En otras palabras, se trata de la coexistencia e interacción de varios idiomas.

En la misma perspectiva, Aguilar y Arlet (2019) manifiestan que la interferencia translingüística en un tercer idioma es uno de los temas más recientes a investigar en el campo de la lingüística. Por lo tanto, los estudiantes multilingües suelen mezclar los idiomas durante su aprendizaje y producción; no obstante, la mayoría de las veces se debe a la consecuencia de aprender más de uno a la vez. En otras palabras, estar en contacto constante con ambos idiomas (L2 y L3) abre un espacio para la influencia translingüística.

Sin embargo, la influencia de la L1 y la L2 en la L3, puede aportar ventajas y desventajas, tal como afirma Duhalde (2015), al considerar que la influencia lingüística tiene un impacto tanto positivo como negativo en el aprendizaje de un idioma. El primero ocurre cuando algunos de los lenguajes anteriores actúan positivamente en el aprendizaje de la L3, es decir similitudes en aspectos gramaticales que pudiesen favorecer un dominio más efectivo en la práctica.

Por otra parte, la influencia también puede tener una consecuencia negativa, por ejemplo, en el caso del español y el francés que son lenguas romances con similitudes gramaticales; no obstante, la pronunciación y el uso de las vocales varían entre ambas lenguas. De acuerdo con Sánchez (2014), diversos estudios hacen referencia al nivel de dominio de la L1 y la L2 como factor de interferencia en la L3. Por consiguiente, es muy probable que, dependiendo del nivel de competencia y dominio de los idiomas previos, pudiesen interferir en aspectos de tipología, gramática o pronunciación en el aprendizaje de una L3. Finalmente, en respaldo a lo mencionado, Fessi (2014) recopila una serie de factores que influyen en la transferencia entre lenguas, entre ellos.

se encuentran: la proximidad tipológica, la percepción del sujeto de la propia distancia lingüística, la edad, el orden, el tiempo y el contexto de aprendizaje de las lenguas, el uso de las mismas y los niveles de competencia adquiridos.

Revisión de la literatura

En el apartado de introducción se abordaron dos temas principales: la definición y descripción de las particularidades de la L1, L2 y L3. Asimismo, se brindó información sobre el contexto de la interferencia de la L1 y L2 en el aprendizaje de un tercer idioma, fenómeno que puede manifestar influencias tanto positivas como negativas, dependiendo de los antecedentes lingüísticos de los idiomas previamente adquiridos. Por lo tanto, en la presente sección se examina la posible interferencia de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3.

Iniciando esta sección, Blommaert y Backus (2013) coinciden en que la interferencia de la L1 y la L2 en el contexto de la L3 puede ocurrir debido a diversos factores, entre los que destacan las similitudes entre el idioma previamente aprendido y la L3. Un ejemplo de esto sería la relación entre el francés, español, italiano y portugués. Por su parte, Kartushina y Martin (2019), en su estudio longitudinal sobre las posibles afectaciones de una tercera lengua en la producción de vocales, hallaron que las vocales y su pronunciación en los tres idiomas de estudio impactan directamente la manera de pronunciar ciertas palabras, particularmente cuando el inglés es la tercera lengua de aprendizaje. Los resultados sugieren convincente y compleja interconexión entre los sistemas fonéticos de tres sistemas lingüísticos en estudiantes bilingües de inglés, evidenciando la sensibilidad de estos sistemas a factores externos del uso del lenguaje, como la frecuencia de uso y los hábitos de cambio. De manera similar, Martínez y García (2022) indican que la producción fonética se ve influenciada por la lengua materna del estudiante, lo que refuerza

la idea de que la L1 desempeña un rol crucial en el aprendizaje de la L3.

En relación con otras posibles causas de transferencia en el aprendizaje de una tercera lengua, Salaberry (2005) identifica que las lenguas romances generalmente comparten ciertos patrones gramaticales y, por ende, similitudes estructurales que pueden confundir a los estudiantes cuando aprenden un tercer idioma. Desde esta perspectiva, es relevante comprender que un alumno cuya lengua materna es el español puede experimentar ciertas interferencias al aprender italiano, portugués o francés. En términos del nivel del idioma, es más frecuente que dichas interferencias se manifiesten con mayor intensidad en los niveles iniciales.

Por su parte, Vallerossa (2023) realizó un estudio mediante grabaciones de audio, lo cual le permitió identificar ciertas transferencias en los estudiantes de una tercera lengua. Entre los resultados, se destaca que los alumnos que dominan dos idiomas previos (inglés, sueco, español) al estudiar un tercer idioma (italiano o francés) cometen errores de pronunciación y gramática al aplicar patrones de la L2, lo que puede interpretarse debido a la similitud entre lenguas romances (español-italiano-francés). Sin embargo, se ha observado que, a medida que los estudiantes avanzan a niveles más avanzados, la interferencia de la L2 disminuye gradualmente. Por otra parte, los alumnos cuya L1 es el inglés, que estudiaban L2 y L3 simultáneamente, presentaban interferencias marcadas en aspectos como preposiciones y el uso de vocabulario. En este sentido, Nguyen y Chang (2024) argumentan que los errores gramaticales a menudo se producen debido a la confusión entre las estructuras de la L1 y L2, evidenciando la complejidad en el proceso de adquisición de una L3.

Para concluir este apartado, la literatura ofrece un marco de referencia sobre los resultados encontrados que abarcan una diversidad de idiomas como L3 en el proceso de investigación,

incluyendo el portugués, italiano, inglés y francés. En este sentido, existe una variedad de estrategias para abordar el tema, y; a partir de ello, Westergaard (2017) menciona que, a través de diversas investigaciones en los últimos años, los investigadores han tratado de responder a la interrogante: ¿qué factores intervienen en la L1 y L2 para asumir roles protagónicos en el aprendizaje de una L3? Aunque puede no haber una única respuesta a esta pregunta, las investigaciones aportan una serie de mecanismos y factores que pueden propiciar el debate y profundizar aún más en el tema.

Metodología

Tal como se ha mencionado previamente, el presente trabajo representa una sección de la investigación denominada “*Cross-linguistic interference in language learning: L1/L2 transfer in L2/L3 learning*”. En este aspecto, la investigación fue realizada con una población de 34 alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa campus Cozumel adscritos a la Universidad de Quintana Roo. Cabe resaltar que dichos alumnos se encontraban estudiando dos idiomas de manera simultánea (L2 inglés- L3 francés). Relativo a la investigación, se trató de un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con el uso de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas como instrumentos para la recolección de datos; no obstante, para el contexto del presente capítulo, solamente se utilizaron insumos derivados de la parte cuantitativa. De igual forma, el objetivo se enfocó en identificar las principales transferencias relacionadas en el aprendizaje de una L3 (francés).

Respecto a la vertiente del presente capítulo, el principal instrumento recolector de la información fue un cuestionario aplicado a una población de 34 estudiantes, con la finalidad de identificar sus percepciones o creencias sobre la posible influencia de los idiomas previos en su aprendizaje del francés como L3. Los datos procesados muestran datos reveladores. A continuación, la gráfica 1 evidencia el uso de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L3.

Gráfica 1. Uso de la L1 en el proceso de aprendizaje de L3

2. Tiendo a usar español y/o inglés cuando explico algo en francés.

Ejemplo: J'aime mon **amigo**.

[More Details](#)

 Insights



Fuente: elaboración propia

La gráfica uno señala que 33 estudiantes tienden a usar el español cuando explica algo en francés y solo uno respondió que no. Este resultado ilustra un ejemplo de la interferencia en la necesidad de usar una estrategia de compensación por la carencia o limitación en el vocabulario. Este ejemplo es muy relevante y evidencia que aún los estudiantes usan palabras de la L1 y L2; no obstante, en el caso de las lenguas romances, la L1 (español) como interferencia en la L3 (francés), existe una gran similitud en la tipología del idioma. Ante tal hecho, al hablar de tipología de la lengua, se hace referencia a la clasificación de las lenguas con relación a sus similitudes en aspectos gramaticales. Por lo tanto, el resultado obtenido en la pregunta planteada, puede vincularse a las investigaciones identificadas en la sección de la revisión de la literatura. Dichos resultados enfatizan los aspectos positivos en las lenguas romances, mismas que comparten similitudes y representan una oportunidad para que los alumnos puedan asociar hasta cierto punto aspectos gramaticales. Sin embargo, el aspecto negativo pudiese ser relativo a la falta de control de ciertas interferencias a medida que vaya avanzando de nivel o dominio de una tercera lengua.

En alusión a lo mencionado, Eibensteiner (2022) considera que la tipología del idioma es de gran relevancia en el efecto de una posible influencia de otros idiomas o en el aprendizaje de un tercer idioma. Asimismo, dicho autor considera que, el estudio de las lenguas romances como la L3, en la mayoría de los casos representa un efecto positivo, siempre y cuando el idioma nativo del alumno sea de igual forma una lengua romance. Ante tal hecho, la posible relación de patrones lingüísticos, y el conocimiento previo, pudiesen ser un factor determinante en la interferencia en la L3 por parte de los alumnos.

Respecto a la adaptación de palabras provenientes de la L1 y L2, los estudiantes consideran lo siguiente:

Gráfica 2. Adaptación de vocabulario de L1 y L2 en la L3

3. Tiendo a adaptar una palabra en español y/o inglés para expresar algo en francés.

Ejemplo: C'est ma **galleté**.

[More Details](#)

[Insights](#)

● Sí	29
● No	5



Fuente: elaboración propia

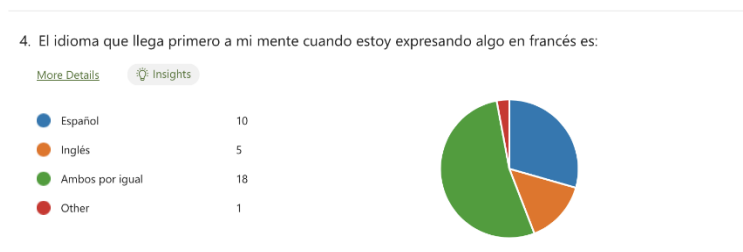
Respecto al segundo planteamiento referente a la adaptación de palabras de la L1 y L2 en el aprendizaje de la L3, 29 de 34 alumnos manifiestan de manera positiva hacer uso o adaptación de palabras de la L1 o L2 en la L3. Tal circunstancia puede ser entendida desde el punto de vista de Ranong y Leung (2009) al interpretar la adquisición de un tercer idioma basado en

la teoría de la gramática universal al destacar que las fuentes de transferencia se toman no solo de un idioma sino de las fuentes disponibles (L1 y L2), y éstas a su vez dependen de las circunstancias. Por ejemplo, la L1 puede transferir la comprensión gramatical y, en algunos casos, el orden de las palabras de la lengua destino, así como el léxico de la L2, dependiendo de las similitudes de tipología que las integren; no obstante, se establece que es más probable que la L2 sea transferible debido al proceso de adquisición del lenguaje más reciente.

En consecuencia y tomando como referencia lo expuesto en el párrafo anterior, es muy probable que los alumnos que respondieron de manera afirmativa a la interrogante consideren que la función gramatical de los idiomas previos L1 y L2 pudiesen representar una similitud en conceptos gramaticales. Ante tal caso, el hecho expuesto pudiese afectar a los estudiantes de nivel básico, puesto que a medida que los alumnos avanzan de nivel, la adaptación de patrones lingüísticos de otros idiomas tiende a desaparecer y de este modo fosilizar el error.

Desde lo expuesto, en la siguiente gráfica se evidencia las opciones del uso de la L1 y L2 como principales interferencias al momento de expresar ideas en la L3.

Gráfica 3. Idioma de primera opción



Fuente: elaboración propia

Referente al planteamiento 3, el idioma que llega a mi mente cuando estoy expresando algo en francés es: Los resultados de la gráfica 3 muestran que 18 alumnos manifiestan emplear ambos (español e inglés), mientras que, 10 alumnos consideran que el español es el idioma inmediato al que recurren. En aras de interpretar las percepciones de los alumnos, es necesario retomar parte de las investigaciones del tema que han sido reportadas en la literatura. Ante tal caso, se mencionan ciertas ventajas en el buen dominio del aprendizaje de idiomas previos a la L3. En otras palabras, diversos autores tales como: Hammarberg, 2001; Odlin y Jarvis, 2004, entre otros), concuerdan sobre el factor de competencia lingüística de los idiomas previos L1 y L2, y estos a su vez pueden traer consecuencias importantes en el uso o aprendizaje de una L3. Desde otra vertiente, Eibensteiner (2023) afirma que, la teoría de la proximidad permite a los alumnos explotar sus conocimientos de L2, solo y cuando los estudiantes estén preparados para adquirir estructuras de una L3.

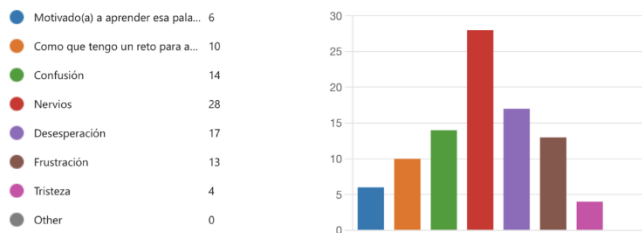
En conclusión, sobre el cuestionamiento planteado, puede entenderse desde dos posiciones. Por un lado, el dominio de los idiomas previos permite a los estudiantes interpretar o desarrollar ciertos patrones que pudiesen utilizar de manera positiva o negativa al momento de querer expresarse con la L3 (francés). Desde otra perspectiva, el uso de la L2 (inglés) como interferencia se activa siempre y cuando los alumnos tengan un buen dominio o nivel de aprendizaje. En tal caso, es muy loable que los alumnos encuestados estén cursando niveles avanzados de L2, y por circunstancias variadas estén intentando recrear el mismo patrón en su práctica de L3.

Desde el contexto de las posibles emociones o factores afectivos que pudiesen estar ligados a las limitaciones del vocabulario en la L3, se expone lo siguiente.

Gráfica 4. Factores afectivos en limitaciones de vocabulario en la L3

6. Cuando estoy hablando fluido en francés y no me acuerdo de cómo decir o pronunciar una palabra o frase, me siento: ... (puedes seleccionar más de una opción según tu experiencia)

[More Details](#)



Fuente: Elaboración propia

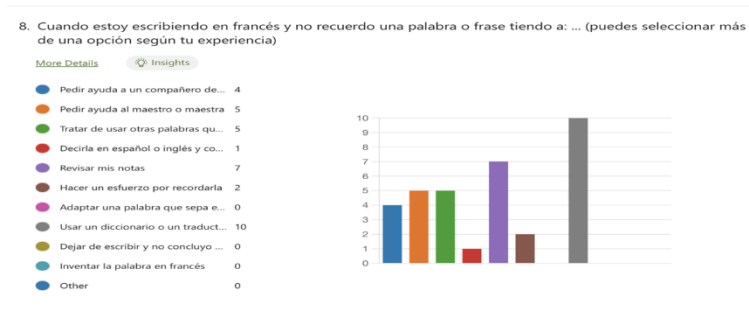
A lo que concierne a la gráfica 4, el planteamiento induce a la elección de una o varias opciones para expresar su sentir al momento de desconocer aspectos gramaticales en la L3 mientras realiza una actividad de producción oral. Sin embargo, en esta sección, se observa que no existe una interferencia o influencia de la L1 o L2 en la L3. En este sentido, la principal interferencia es relativa al aspecto psicológico que conlleva al miedo, la frustración, la ansiedad etc. Por otra parte, la influencia de la L2 en la L3 recae en la experiencia del factor psicológico como limitante que cada alumno ha enfrentado en su experiencia de aprendizaje de segundas lenguas. En aras de identificar la posibilidad de que la parte afectiva pudiese ser una interferencia, se exponen algunas citas relativas al tema. Por ejemplo, Tiono y Sylvia (2004), exponen que la ansiedad por hablar un segundo idioma puede afectar el rendimiento de los estudiantes e influir en la calidad de la producción del lenguaje oral y, por consiguiente, hacer que los estudiantes aparenten tener falta de conocimiento del idioma

Por otra parte, He y Chen (2010) afirman que la causa principal de la falta de confianza de los estudiantes es su baja capacidad para hablar un segundo idioma. De igual forma, mencionan que dicho factor puede entenderse desde otras 2 posturas. La primera, muchos estudiantes piensan que su aprendizaje de una L2 es malo y sienten que no pueden hablar bien. La segunda, la falta de confianza de los estudiantes también se relaciona con la falta de interés o motivación por parte del maestro.

En otras palabras, los alumnos pueden ser muy buenos en una L2 en competencias relacionadas a la escritura, lectura, y escuchar; no obstante, al momento de ejecutar los conocimientos de manera oral, los factores como la ansiedad, los nervios, la inseguridad etc, juegan un papel adverso en su competencia lingüística. Quizás, en muchas ocasiones, la ansiedad sea producto del ambiente de clase, la falta de control de grupo del docente, o en su defecto la carencia de un entorno que fomente la confianza del estudiante ante la práctica.

Sobre la habilidad de escribir en la L3, se indagó sobre las posibles estrategias que los estudiantes implementan cuando no recuerdan una palabra. Los resultados muestran una variedad de estrategias, mismas que son evidenciadas en la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Estrategias para la habilidad de escritura en la L3



Fuente: Elaboración propia

En concreto, la gráfica 5 representa la habilidad de escribir y ante el planteamiento expuesto, los alumnos mencionan una serie de opciones a las que recurren al no recordar ciertos elementos gramaticales durante su práctica. En consecutivo, los estudiantes manifiestan hacer uso de ciertas estrategias o mecanismos en aras de solventar sus limitaciones del idioma. Entre las opciones mencionadas destacan el uso del diccionario, revisar notas, pedir ayuda a los compañeros.

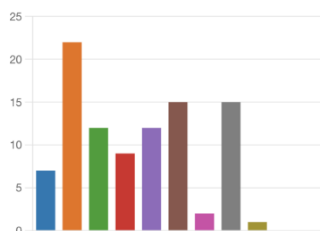
Por otra parte, al parecer los alumnos recurren al uso de diccionarios electrónicos con la finalidad de obtener vocabulario que pudiese ser idóneo para completar el proceso de escritura. Sin embargo, también incluyen actividades colaborativas como la de intercambiar ideas o dudas con sus compañeros y profesores. Entre las implicaciones que pudiesen afectar el aprendizaje del vocabulario en la L3 se expone lo siguiente: Implicaciones positivas el desarrollo de la autonomía y aprendizaje colaborativo. Desde la perspectiva de una implicación negativa quizás la dependencia al uso del traductor o inteligencia artificial para realizar las actividades.

En similitud de la habilidad de escribir, también se indagó sobre las posibles estrategias de ayuda que los estudiantes emplean en la habilidad de hablar en la L3 destacando lo siguiente.

Gráfica 6. Estrategias para la habilidad de hablar en la L3

10. Cuando estoy hablando fluido en francés y no recuerdo cómo decir o pronunciar una palabra o frase tiendo a: ... (puedes seleccionar más de una opción según tu experiencia)

[More Details](#)



Fuente: Elaboración propia

Respecto a la gráfica 5 como la 6 enfatizan similitud en el cuestionamiento sobre tipo de estrategias para solventar las carencias del idioma. Por un lado, la gráfica 5 se relaciona con la habilidad de escribir, mientras que, la gráfica 6 enfatiza la habilidad de hablar. Al respecto, en la presente gráfica existe más evidencia en la diversidad de opciones que los estudiantes han reportado. Desde tal hecho, los resultados exponen de manera más significativa el apoyo de maestros, uso de diccionarios, usar palabras similares, esfuerzo al recordar vocabulario o revisar notas. Derivado del resultado, es evidente que en ambas gráficas (5y 6), exponen el claro uso de estrategias tanto cognitivas como metacognitivas por parte de los alumnos.

Dando continuidad a lo mencionado, el uso de ambos tipos de estrategias es recurrente en alumnos multilingües. Dicha aseveración, puede ser respaldada en investigaciones que conforman la revisión de la literatura, misma que ejemplifica reportes de investigaciones sobre el tema. En este sentido, los alumnos con experiencia o dominio avanzado en idiomas tratan de replicar ciertas estrategias cognitivas o metacognitivas al estudiar una tercera o cuarta lengua. Referente a la cognición, permite a los

alumnos distinguir las diferencias o similitudes entre su lengua materna y la L2 o L3. Respecto a la metacognición, representa la acción de autorregular el aprendizaje mediante uso de recursos, evaluación o experiencias. Desde tal punto, el uso de las estrategias tanto cognitivas como metacognitivas como interferencias en el aprendizaje de la L3, pueden ser fundamentadas por la teoría de la procesabilidad de Pieneman (2007). Dicha teoría establece que el alumno de segundas o terceras lenguas solo puede adquirir aquellas formas o funciones lingüísticas que es capaz de procesar. En este sentido, las interferencias observadas en la oralidad no constituyen errores en sentido estricto, sino indicadores del desarrollo progresivo de la competencia oral en la L3.

Conclusiones

Tal como se mencionó al inicio del presente trabajo, su objetivo se enfocó en describir de manera cuantitativa los hechos relacionados sobre la influencia de la L1 y L2 en el aprendizaje de una tercera lengua. Para tal efecto, se realizó una revisión de la literatura sobre la temática, misma que ofrece un panorama multivariado sobre las posibles interferencias relacionadas en el aprendizaje de una L3. Los datos de investigaciones previas destacan como interferencia situaciones relacionadas a la tipología de los idiomas; en este caso, se enfatiza más a las lenguas romances, puesto que comparten similitudes en aspectos gramaticales. Por otra parte, se reporta la evidencia de estrategias cognitivas o metacognitivas como elementos compensatorios y el grado de dominio de idiomas previos como un posible vínculo en la repetición de patrones de aprendizaje.

En contexto, la población de este estudio reporta en gran parte aspectos relativos ilustrados en la revisión de la literatura. En otras palabras, los alumnos de la Universidad de Quintana Roo, en específico de la carrera de lengua inglesa, son estudiantes que tienen el español como L1 y el inglés como L2; no obstante, el nivel de dominio de la L2 es variado en cada alumno. De igual forma,

todos (as) estudian francés como L3. En este sentido, posterior al análisis, se puede decir que existe evidencia por parte de los estudiantes en ciertas interferencias que afectan o favorecen su aprendizaje en la L3.

En primer lugar, la tipología de la L1 español y la L3 francés, interfiere en el aspecto de la conjugación de verbos, puesto que ambos idiomas son clasificados como lenguas romances, y ante tal hecho es evidente la similitud de los verbos; por ende, los alumnos tiendan a confundirlos. Sin embargo, es válido mencionar que este hecho se presenta más frecuente en los niveles principiantes en el aprendizaje de una L3. Por otra parte, se evidenció por parte de los alumnos el uso de estrategias cognitivas o metacognitivas en aras de regular y mediar el aprendizaje. Otro dato relevante se enfoca en la parte de las emociones, mismas que muestran evidencia en la frustración, ansiedad, y desmotivación por parte de los alumnos al participar en situaciones comunicativas. Respecto a la influencia de la L1 o L2, se identificó que los alumnos consideran que la L2 inglés influye más en situaciones de aprendizaje de la L3.

Por otra parte, los alumnos de los niveles iniciales, al aprender un tercer idioma, en general tienden a repetir los patrones lingüísticos del lenguaje previamente aprendido. En algunas ocasiones dicha interferencia puede ser positiva o negativa. Si se trata de una interferencia negativa que afecta el aprendizaje del alumno y se realiza de manera frecuente es muy probable que dicho proceso se fosilice en niveles más avanzados dando pauta al surgimiento de otras limitaciones en el aprendizaje.

Finalmente; Es evidente que cada alumno representa una individualidad y no una generalidad dentro del salón de clases. Cada alumno aprende y asimila el lenguaje desde diversas vertientes y éstas a su vez pueden contener elementos de interferencia o influencia lingüística derivados del aprendizaje previo de la L1 o L2. Por lo tanto, el trabajo de análisis presentado representa una

fracción, mismo que se complementa con los otros trabajos anexados en este libro, dando pauta a contribuir con resultados y literatura que permitan dar seguimiento a nuevos proyectos relacionados a la interferencia de idiomas previos a la L3.

Referencias

- Aguilar, A., & Arlet, A. (2019). *Cross-linguistic influence of an L2 on an L3 in oral production* (Tesis de licenciatura). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse repertoires and the individual. En J. Blommaert, A. Backus, & J. Dong (Eds.), *Multilingualism and multimodality* (pp. 9–32). Brill.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.
- Duhalde Solís, J. P. (2015). *Third language acquisition: Cross-linguistic influence from L1 and L2* (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Eibensteiner, L. (2022). L3 acquisition of aspect: The influence of structural similarity, analytic L2, and general L3 proficiency. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 1–28. <https://doi.org/10.1515/iral-2020-0062>
- Eibensteiner, L. (2023). Complex transfer processes in multilingual language (L3/Ln) acquisition of Spanish past tenses: The role of non-native language (L2) transfer. *International Journal of Multilingualism*, 20(4), 1184–1202. <https://doi.org/10.1080/14790718.2023.2201389>
- Falk, Y., Lindqvist, C., & Bardel, C. (2015). The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 227–235. <https://doi.org/10.1017/S1366728913000622>

- Fessi, I. (2014). Influencias interlingüísticas: Desarrollos recientes. Transferencias en adquisición de tiempo y aspecto en español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19), 1–24.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. En J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 21–41). Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. (2018). L3, the tertiary language. En A. Bonnet & P. Siemund (Eds.), *Foreign language education in multilingual classrooms* (pp. 127–150). John Benjamins.
- He, S. X., & Chen, A. J. Y. (2010). How to improve spoken English. *English Language Teaching*, 3(4), 148–152.
- Kartushina, N., & Martin, C. D. (2019). Third-language learning affects bilinguals' production in both their native languages: A longitudinal study of dynamic changes in L1, L2, and L3 vowel production. *Journal of Phonetics*, 77, 100920. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2019.100920>
- Martínez, A., & García, F. (2022). The role of phonetics in multilingual language acquisition. *Journal of Language Studies*, 22(1), 1–15.
- Nguyen, L., & Chang, T. (2024). Cross-linguistic influence in the context of Spanish and Italian learners of French: A longitudinal study. *Language Learning & Technology*, 28(1), 1–20.
- Odlin, T., & Jarvis, S. (2004). Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 123–140. <https://doi.org/10.1080/14790710408668160>

- Pienemann, M. (2007). Processability theory. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 137–154). Lawrence Erlbaum Associates.
- Psaltou-Joycey, A., & Kantaridou, Z. (2009). Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism*, 6(4), 460–474. <https://doi.org/10.1080/14790710903330101>
- Ranong, S. N., & Leung, Y. K. I. (2009). Null objects in L1 Thai–L2 English–L3 Chinese: An empiricist take on a theoretical problem. En Y. K. I. Leung (Ed.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 162–191). Multilingual Matters.
- Salaberry, R. (2005). Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. En D. Ayoun & R. Salaberry (Eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 179–210). John Benjamins.
- Sánchez, L. (2014). An inquiry into the role of L3 proficiency on cross-linguistic influence in third language acquisition. *Odisea*, (15), 169–188.
- Sánchez, H. S., & Borg, S. (2014). Insights into L2 teachers' pedagogical content knowledge: A cognitive perspective on their grammar explanations. *System*, 44, 45–53. <https://doi.org/10.1016/j.system.2014.02.001>
- Tiono, N. I., & Sylvia, A. (2004). The types of communication strategies used by speaking class students with different communication apprehension levels. *Kata*, 6(1), 30–46.

Trayectorias investigativas de egresados de posgrado en enseñanza de lenguas: desafíos de la profesionalización docente en México

Vanessa Cárdenas Novoa
Universidad de Colima

Resumen

Este capítulo analiza las trayectorias de egresados de programas doctorales en enseñanza de lenguas en México para comprender cómo la formación para la investigación incide en su desarrollo profesional, identidad docente y proyección académica. Con un enfoque cualitativo interpretativo, se recuperan las narrativas de cuatro docentes investigadores formados en programas doctorales con distintas características. Los hallazgos revelan que la investigación no se aprende únicamente mediante la instrucción metodológica, sino a través de la participación en comunidades académicas que ofrecen acompañamiento, sentido y reconocimiento. Se identifican tres dimensiones centrales: la transformación de la práctica docente, la investigación como capital profesional y la cultura investigativa como mediación entre formación, identidad y proyección. El estudio concluye que la formación para la investigación constituye un proceso ético, social y reflexivo que redefine la identidad docente y se consolida como un modo de ser y ejercer la profesión en el siglo XXI.

Palabras clave: formación para la investigación, desarrollo profesional docente, enseñanza de lenguas extranjeras, trayectorias académicas, retos del profesorado

Abstract

This chapter analyzes the trajectories of graduates from doctoral programs in foreign language education in Mexico, aiming to understand how research training influences their professional development, teaching identity, and academic projection. Using a qualitative interpretive approach, the study draws on the narratives of four teacher-researchers trained in doctoral programs with diverse institutional characteristics. The findings reveal that research is not learned solely through methodological instruction but through participation in academic communities that provide guidance, meaning, and recognition. Three central dimensions are identified: the transformation of teaching practice, research as professional capital, and the research culture as a mediator between training, identity, and projection. The study concludes that research training constitutes an ethical, social, and reflective process that redefines the teacher's professional identity and consolidates a way of being and practicing the profession in the twenty-first century.

Keywords: research training, teacher professional development, foreign language teaching, academic trajectories, teaching challenges.

Introducción: la investigación como parte de la trayectoria docente

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras en México, la figura del docente ha experimentado una transformación sustantiva en las últimas décadas. A las exigencias de dominio lingüístico, manejo didáctico y conocimiento intercultural, se ha sumado la demanda de desarrollar competencias investigativas que permitan comprender, analizar y mejorar la propia práctica educativa. Así, la formación para la investigación se ha convertido en un componente esencial de la trayectoria profesional docente, al tiempo que plantea nuevos desafíos en

términos de condiciones institucionales, acompañamiento académico y cultura formativa.

En los últimos años, se ha vuelto imprescindible mirar las trayectorias de los egresados de programas de formación docente para comprender los retos que enfrentan al insertarse en el ámbito educativo y académico. Las experiencias de los profesores que han transitado por procesos de formación de posgrado ofrecen claves valiosas para entender cómo se redefine la profesión docente ante las nuevas exigencias del sistema educativo, la evaluación permanente y las dinámicas cambiantes del mercado laboral. Desde esa perspectiva, los relatos analizados en este estudio permiten reconocer las continuidades y rupturas entre la formación académica, la práctica profesional y las expectativas de desarrollo que configuran hoy la identidad del profesorado.

En el caso de los docentes de lenguas extranjeras, estas trayectorias ponen en evidencia tensiones y desigualdades que atraviesan la profesionalización contemporánea: la distancia entre la docencia y la investigación, las condiciones desiguales de acceso a los recursos institucionales y la necesidad de sostener una práctica reflexiva en entornos altamente competitivos. En particular, esta investigación se centra en un subgrupo de docentes de lenguas extranjeras insertos en instituciones públicas de educación superior, cuyas trayectorias profesionales también merecen ser comprendidas y compartidas, especialmente con quienes aspiran a integrarse al ámbito académico o a fortalecer su desarrollo profesional dentro de él. Explorar cómo los procesos de formación para la investigación inciden en su quehacer docente y en sus proyecciones futuras permite ampliar la comprensión sobre las formas actuales de ser y ejercer la docencia en México, en un contexto que exige combinar la producción de conocimiento con el compromiso pedagógico y social.

Bajo este panorama, el presente capítulo se propone analizar las trayectorias y experiencias de formación para la

investigación de docentes de lenguas extranjeras formados en programas doctorales mexicanos. En particular, el objetivo de este estudio es analizar cómo los procesos de formación para la investigación en programas doctorales mexicanos contribuyen a la construcción de una cultura investigativa que impacta la práctica docente y las trayectorias profesionales de docentes de lenguas extranjeras insertos en instituciones públicas de educación superior. Desde esta perspectiva, se busca comprender de qué manera dichas experiencias formativas influyen en la configuración de identidades académicas, en el ejercicio cotidiano de la docencia y en las proyecciones de desarrollo profesional dentro del ámbito universitario.

Antecedentes

La evidencia empírica sobre este tema muestra que la enseñanza de lenguas en México y en otros países continúa marcada por una escasa institucionalización de la investigación. López y Mota (2003) observaron que las licenciaturas en enseñanza de lenguas están enfocadas prioritariamente en la práctica docente, mientras que Villarreal (2010) documentó la falta de grupos consolidados y la débil articulación entre docencia e investigación en este campo. A nivel internacional, Borg (2009), Banegas y Villacañas-de-Castro (2018), Pérez et al. (2024), Betancourt y Jiménez (2025) y González, (2025), confirman que, aunque los profesores valoran la investigación, su participación efectiva sigue siendo marginal, condicionada por la sobrecarga docente, la falta de tiempo y el poco reconocimiento institucional.

Estas condiciones coinciden con los hallazgos del estudio *Academic Profession in the Knowledge-Based Society* (APIKS), que encuestó a 3,757 académicos en 116 universidades mexicanas y demostró que, pese a las políticas de estímulo, la docencia continúa siendo la actividad dominante, especialmente en áreas profesionalizantes (Galaz-Fontes, Padilla-González y Morfin-Silva, 2022). Este panorama permite comprender que los

programas de posgrado donde se forman los profesores de lenguas extranjeras constituyen espacios estratégicos de socialización académica donde los docentes construyen su identidad investigadora y delimitan sus horizontes laborales dentro de estas trayectorias profesionales enfocadas con mayor énfasis en el quehacer científico.

Sin embargo, la experiencia formativa en estos programas no siempre transcurre en condiciones equitativas: los recursos, las redes académicas, la tutoría metodológica y los vínculos institucionales varían significativamente, lo que genera trayectorias desiguales y, por ende, modos diferenciados de apropiación de la cultura investigativa. Dichas desigualdades repercuten no sólo en la posibilidad de acceder a una formación de calidad, sino también en las proyecciones de desarrollo profesional y en la capacidad de los egresados para integrarse y permanecer en los circuitos académicos nacionales.

Nuevamente, bajo este panorama, el presente capítulo busca analizar las trayectorias y experiencias de formación para la investigación de docentes de lenguas extranjeras formados en posgrados mexicanos. Se pretende visibilizar cómo estos procesos han contribuido o no al desarrollo de una cultura investigativa que impacte la práctica docente y las proyecciones profesionales del profesorado. Desde esta perspectiva, se discuten los desafíos actuales que enfrentan los docentes investigadores, así como las oportunidades para fortalecer su papel como generadores de conocimiento y agentes de transformación educativa en las instituciones mexicanas.

Marco teórico y conceptual: la formación para la investigación como proceso formativo y social

La formación para la investigación se entiende como un proceso de inmersión en la cultura de producción del conocimiento, que involucra la adquisición de saberes, habilidades, actitudes y valores propios del quehacer científico. Algunos autores

(Moreno, Rojas y Chavoya, 2003), la definen como la mediación sistemática del formador que posibilita el acceso al conocimiento, el desarrollo de destrezas, la internalización de valores y la comprensión del sistema normativo e institucional que rige la investigación. No se trata, por tanto, de una simple transmisión de técnicas metodológicas, sino de un proceso de socialización académica en el que los sujetos aprenden a pensar, actuar y comunicarse como investigadores.

Desde una perspectiva epistemológica y sociocultural, este proceso puede entenderse como una participación legítima y periférica (Lave y Wenger, 1991), mediante la cual los aprendices se integran gradualmente a las prácticas de investigación a través de la interacción con tutores, colegas y comunidades de práctica. Así, se configura una identidad profesional investigadora que se desarrolla en contextos situados y está mediada por culturas académicas e instituciones específicas (Becher y Trowler, 2001; Clark, 1997).

En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, esta formación ha tenido un papel secundario frente a la preparación lingüística y pedagógica. Los programas tienden a privilegiar la docencia sobre la producción de conocimiento, lo que reproduce un modelo profesional centrado en la enseñanza más que en la indagación científica (López y Mota, 2003; Villarreal, 2010; Osorio de Sarmiento, 2020; Betancourt, 2023). Esta orientación ha limitado la consolidación de comunidades académicas y la generación sistemática de investigación en el área.

Moreno et al. (2003) proponen entender la formación para la investigación a partir de tres dimensiones interrelacionadas:

1. Condiciones institucionales, que determinan los recursos, políticas y apoyos disponibles para la formación investigativa.

2. Prácticas formativas, que incluyen las experiencias situadas; seminarios, tutorías, proyectos o coautorías, mediante las cuales los sujetos aprenden a investigar.
3. Culturas académicas, que otorgan sentido a esas prácticas y modelan las identidades de los docentes investigadores.

La articulación de estas dimensiones permite comprender la formación para la investigación como un proceso dinámico, donde confluyen factores personales, estructurales y culturales, produciendo trayectorias heterogéneas entre los profesores de lenguas.

En este marco, la noción de trayectoria profesional resulta central para entender la continuidad entre formación inicial, experiencia laboral y educación continua. Según Bolívar (2014), las trayectorias se configuran a partir de decisiones, oportunidades y condiciones institucionales que los sujetos reinterpretan de modo singular. Así, las trayectorias de formación para la investigación son, al mismo tiempo, itinerarios de desarrollo profesional y de construcción identitaria, en los que convergen experiencias de éxito, tensiones y aprendizajes.

Metodología

Este trabajo de investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo interpretativo, orientado a comprender los significados y sentidos que los docentes atribuyen a sus experiencias formativas. Como señalan Denzin y Lincoln (2018), este enfoque busca explorar los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos en sus contextos naturales, priorizando la comprensión profunda por encima de la generalización estadística. En ese sentido, la intención del estudio no fue medir la eficacia de los programas de posgrado, sino interpretar cómo los procesos de formación para la investigación se traducen en la construcción de una cultura investigativa y en la configuración de trayectorias profesionales particulares.

El estudio tuvo un alcance descriptivo–interpretativo (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista, 2014), pues se propuso reconstruir las experiencias formativas de los docentes de lenguas a partir de sus relatos y generar comprensiones sobre los procesos de apropiación de la investigación como práctica profesional. Este tipo de alcance permite integrar la descripción de contextos y trayectorias con un análisis hermenéutico de sus significados (Flick, 2015).

Para la recolección de los datos, se empleó una entrevista semiestructurada como técnica principal, debido a su potencial para obtener narrativas personales y reflexivas (Kvale y Brinkmann, 2015). Este instrumento permitió recuperar no sólo datos sobre la formación doctoral de los participantes, sino también sus valoraciones, emociones y percepciones acerca de los efectos de esa formación en su práctica docente y su desarrollo profesional. La entrevista se organizó en tres bloques: (1) características del programa de posgrado cursado, (2) procesos de acompañamiento y socialización académica, y (3) impacto de la formación en la práctica y la proyección profesional. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de una hora y se realizó mediante videollamada. Las grabaciones fueron transcritas de manera literal y analizadas posteriormente a través de un proceso de codificación temática (Saldaña, 2016), que permitió identificar patrones y contrastes entre las experiencias narradas.

La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional y teórico, propio de los estudios cualitativos interpretativos (Miles, Huberman y Saldaña, 2018). El estudio se centró en un subgrupo específico de docentes de lenguas extranjeras insertos en instituciones públicas de educación superior, cuyas trayectorias profesionales incluyen formación doctoral y participación activa en procesos de investigación.

En este trabajo, el término docentes investigadores no se emplea como una categoría administrativa homogénea, sino como

una categoría analítica, referida a docentes que, además de su labor de enseñanza, desarrollan actividades de investigación como parte de su trayectoria profesional. En algunos casos, esta condición se vincula a nombramientos de tiempo completo; en otros, a funciones académicas reconocidas institucionalmente, tales como la dirección de tesis, la participación en cuerpos académicos, la obtención de financiamiento o la producción de conocimiento.

La decisión de focalizar el análisis en este subgrupo responde al objetivo del estudio, que busca comprender cómo los procesos de formación para la investigación inciden en la construcción de una cultura investigativa, así como en la práctica docente y las trayectorias profesionales. Incluir docentes de asignatura sin condiciones estructurales para desarrollar investigación habría implicado analizar trayectorias regidas por lógicas institucionales distintas, lo cual excede el alcance de este trabajo.

En este sentido, la muestra no pretende ser representativa del conjunto del profesorado de lenguas extranjeras, sino analíticamente significativa para explorar las experiencias de quienes han transitado por procesos de profesionalización investigativa y enfrentan de manera directa las exigencias del sistema académico nacional.

También se debe mencionar que este estudio se desprende de un proyecto de investigación más amplio, orientado al análisis de la formación doctoral de profesores de lenguas extranjeras en México. En ese proyecto se construyó una base de datos con información de 132 académicos que laboran en 20 instituciones de educación superior del país y que imparten programas dirigidos a la formación de docentes de idiomas. El análisis inicial de estos datos permitió identificar cuatro tipos de programas doctorales nacionales en los que se forman los profesores de lenguas: 1) Doctorados ofrecidos en instituciones públicas; 2) Doctorados ofrecidos en instituciones privadas. 3) Doctorados públicos con

reconocimiento en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y; 4) Doctorados privados con reconocimiento en el SNP. Adicionalmente se consideró el área de formación en la que obtuvieron sus estudios doctorales, pues se identificó que en México esta formación se inserta mayormente en doctorados en educación y con un número mucho menor en doctorados relacionados con la lingüística o algunas de sus ramas.

A partir de esa tipología, se seleccionaron cuatro casos representativos que reflejaran la diversidad institucional y las distintas formas de relación con la cultura investigativa. Los participantes, identificados con seudónimos, son docentes que combinan la enseñanza con la investigación, la dirección de tesis y la gestión académica. En coherencia con los principios de la investigación cualitativa (Tracy, 2020), se garantizó el consentimiento informado, la confidencialidad y el respeto a las narrativas de los participantes. Los nombres reales fueron sustituidos por seudónimos y se evitó cualquier referencia institucional que pudiera comprometer la identidad de los sujetos o de los programas mencionados.

A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados del análisis de las entrevistas.

Resultados

Los testimonios de los cuatro docentes entrevistados revelan que la formación para la investigación, más que un componente curricular, se convierte en un punto de inflexión en sus trayectorias profesionales. Los procesos vividos durante el posgrado marcan la manera en que cada egresado concibe su labor docente, se inserta en la vida académica y proyecta su futuro dentro del campo educativo.

La formación investigativa como transformación de la práctica docente

El análisis transversal de las entrevistas muestra que, en los cuatro casos, la formación para la investigación se constituyó en un

punto de inflexión en la manera en que los docentes conciben y ejercen su práctica profesional. Aunque las trayectorias formativas se desarrollaron en contextos institucionales distintos, los participantes coinciden en señalar que el proceso de formación investigativa transformó su relación con la docencia, particularmente en términos de reflexión pedagógica, fundamentación de decisiones y acompañamiento académico.

Paco; formado en un programa de una institución privada con reconocimiento en el SNP e inserto en el área de Educación; describe este cambio de manera explícita al contrastar su práctica docente antes y después del doctorado. Al referirse a su experiencia previa, reconoce: *“cuando yo era director de tesis era un asco... no tenía la formación precisa como investigador”*. Tras su formación doctoral, señala que ahora su práctica se apoya en marcos teóricos y metodológicos claros, lo que le permite acompañar a otros con mayor seguridad: *“ahora puedo defender lo que hago... porque está fundamentado, no es un invento de mi ronco pecho”*. En su caso, la investigación dejó de ser una actividad marginal para convertirse en un eje estructurante de su labor docente, esta formación para la investigación, no se tradujo en acumulación de técnicas, sino en la construcción de una ética del acompañamiento académico.

De manera similar, Bartolomé; formado en un doctorado en educación de una universidad privada; enfatiza que la formación investigativa transformó su manera de enseñar al fortalecer el pensamiento crítico y la argumentación académica. Al recordar el acompañamiento de su director, señala que aprendió a mirar su objeto de estudio con mayor complejidad y rigor, lo cual hoy orienta su práctica docente: *“tu visión debe abarcar más aspectos... así es como tienes que ver la tesis”*. Esta experiencia se refleja actualmente en su interés por formar estudiantes con una mirada investigativa, promoviendo la participación en congresos y la producción académica desde etapas tempranas.

Por su parte Ulises; investigador formado en el área de la lingüística en un programa ofrecido en una institución privada sin reconocimiento en el SNP; vincula la transformación de su práctica docente con la posibilidad de identificar problemas reales en contextos educativos concretos. Para él, la investigación se convirtió en una herramienta para intervenir de manera informada en su entorno laboral: *“la formación me ayudó a visualizar los problemas existentes y ver cómo resolverlos”*. Esta perspectiva impactó su manera de planear y evaluar la enseñanza, así como su participación en proyectos institucionales orientados a la mejora de la calidad educativa.

En contraste, el caso de Brianda; formada también en en el área de lingüística en una institución pública con reconocimiento en el SNP; ofrece un contrapunto valioso. Si bien su formación doctoral le permitió adquirir un alto dominio metodológico y una producción académica considerable, también la enfrentó con ambientes de competencia, presión y desgaste emocional. En su programa, dice, *“hay jornadas donde te pueden acabar... hay gente que sale llorando.”* Aun así, este contexto le enseñó a resistir y a separar el juicio personal del académico: *“Lo más difícil fue separar que no estaban criticando a mí, sino a mi trabajo.”* Esa lección, aunque dolorosa, también se convierte en aprendizaje profesional: hoy, en su labor como asesora, procura acompañar a sus estudiantes con empatía y respeto, consciente del peso emocional que conllevan los procesos de evaluación y escritura académica.

Estos testimonios permiten afirmar que la formación para la investigación impactó de manera significativa la práctica docente de los participantes, aunque no de forma homogénea. Mientras que en tres de las trayectorias la investigación se integró como una herramienta de reflexión pedagógica y mejora continua de la enseñanza, en una de ellas se manifestó como una exigencia institucional que, si bien fortaleció ciertas competencias, también introdujo tensiones en la relación de la investigadora con esta actividad. Este hallazgo subraya que la transformación de la

práctica docente depende no solo de la formación recibida, sino también de las condiciones institucionales y culturales en las que dicha formación se inscribe.

La formación para la investigación como capital profesional

El análisis también permitió identificar que, más allá de su impacto pedagógico, la formación para la investigación opera como un mecanismo de movilidad, legitimación y consolidación profesional en las trayectorias de los docentes participantes. En los cuatro casos, el doctorado redefine sus posibilidades de inserción laboral, reconocimiento institucional y proyección académica; sin embargo, la manera en que este capital se construye y se experimenta varía según las expectativas personales y las condiciones estructurales del campo universitario en el que se insertan.

En ese sentido, Ulises expresa con claridad cómo el grado académico se traduce en estabilidad laboral y mejores condiciones para investigar: *“El doctorado ayudó a que pudiera tener el tiempo completo, y eso hizo que pudiera llevar investigaciones de mayor calidad.”* En su relato, la formación investigativa no representa únicamente un logro individual, sino una condición habilitante para acceder a recursos, financiamiento y tiempo institucional. La cultura investigativa adquirida; planificar, sistematizar, producir conocimiento; se convierte así en un capital profesional que amplía sus posibilidades dentro del sistema universitario.

Para Bartolomé, la formación investigativa se articula de manera más directa con la lógica de los cuerpos académicos y del Sistema Nacional de Investigadores. Reconoce que pertenecer a estos espacios implica sostener un ritmo constante de producción, pero también lo asume como una vía de legitimación académica: *“Tienes que publicar... mantenerte en tus líneas de investigación, porque eso te lo pide el PRODEP y el SNI.”* En su trayectoria, la cultura investigativa no concluye con la obtención del grado, sino que se

prolonga en la exigencia de continuidad, visibilidad y coherencia temática, elementos que estructuran su desarrollo profesional.

En contraste, Paco concibe la investigación menos como una estrategia de ascenso y más como un medio para fortalecer su labor formativa. Aunque reconoce que el SNI *“fortalece a la facultad”*, su proyección profesional se orienta hacia la docencia y la formación de nuevos investigadores: *“Yo por mí dedicaría mi tiempo completo a atender estudiantes y dirigir tesis; enseñar a investigar, le he encontrado la pasión.”* En su caso, el capital construido a partir de la formación investigativa adquiere un sentido ético y comunitario, centrado en el acompañamiento académico y en la transmisión de una cultura de investigación comprometida con la formación humana.

Por su parte, la experiencia de Brianda muestra una relación más tensionada con este capital profesional. En su trayectoria, la investigación aparece fuertemente asociada a la exigencia permanente de productividad y cumplimiento de indicadores. Relata que *“para titularte, además de tesis, necesitas publicar artículos; en mi generación fueron doce”*, una experiencia que, si bien le otorgó visibilidad y prestigio, también la llevó a cuestionar los límites del sistema: *“El programa es más importante que las personas.”* Su proyección futura se construye, así, en la tensión entre el deseo de continuar investigando y la necesidad de preservar su bienestar emocional en un entorno altamente competitivo.

Estas trayectorias evidencian que la formación para la investigación no sólo forma investigadores: construye tipos de profesional docente distintos, según la manera en que cada uno internaliza esa cultura. Para algunos, la investigación es una práctica ética de reflexión y mejora; para otros, un requisito estructural que condiciona el éxito laboral.

La cultura investigativa como mediación entre formación, identidad y proyección profesional

La lectura transversal de estas experiencias muestra que la cultura investigativa se configura, para los docentes participantes, a partir de las formas de acompañamiento, tutoría y evaluación que experimentan durante su formación doctoral. Más allá de los contenidos curriculares, las trayectorias revelan que los climas institucionales y las relaciones académicas influyen de manera decisiva en el sentido que cada docente otorga a su identidad investigadora y a su proyección profesional.

Paco recuerda que la interacción constante con su director y con los comités académicos fue un elemento formativo central en su experiencia doctoral: *“Los comités te obligan a justificar cada decisión... pero eso te hace más fuerte, te permite aprender de los demás y fluir”*. En su relato, la exigencia evaluativa se vive como una oportunidad de aprendizaje compartido que fortalece su confianza y su continuidad en el campo académico.

De manera similar, Bartolomé enfatiza que la dimensión humana del acompañamiento define la calidad de la experiencia formativa. Para él, la formación investigativa no puede desligarse del cuidado interpersonal: *“Cuando los egos están muy altos no hay formación... aprendí que acompañar también es cuidar, no solo corregir”*. Esta experiencia contribuyó a la construcción de una identidad académica basada en la colaboración y la responsabilidad ética.

Ulises, por su parte, subraya la importancia de un clima institucional sustentado en el respeto y la confianza. Al describir su experiencia doctoral, destaca que la respuesta administrativa y la relación con las autoridades favorecieron un entorno de trabajo seguro: *“La administración siempre respondía... había orden, libertad y amistad. Nadie te humillaba ni te exponía”*. En su caso, estas condiciones facilitaron la consolidación de una práctica investigativa sostenida tras la graduación.

En contraste, Brianda describe un entorno formativo marcado por dinámicas de evaluación rígidas y emocionalmente demandantes. Al referirse a las jornadas de evaluación, señala: *“Las jornadas de evaluación eran durísimas... uno se siente expuesto, como si te pudieran acabar... muchos terminan yendo al psicólogo”*. Su experiencia muestra cómo ciertos climas institucionales pueden generar desgaste emocional y afectar la relación con la investigación, aun cuando se desarrollen competencias académicas sólidas.

Estas trayectorias evidencian que la cultura investigativa opera como un mediador empírico entre la formación doctoral y la proyección profesional de los docentes. Los relatos muestran que quienes vivieron procesos de acompañamiento dialógico, colaborativo y respetuoso tienden a mantener una práctica investigativa activa tras su graduación, mientras que aquellos que enfrentaron climas institucionales rígidos o de alta presión emocional reportan mayores distancias o interrupciones en su vínculo con la investigación. Este contraste sugiere que la consolidación de una cultura investigativa en los posgrados se construye no sólo a partir de los contenidos formativos, sino también de las condiciones relacionales e institucionales que sostienen o debilitan la continuidad del quehacer académico.

Discusión

En relación con el objetivo de este estudio, orientado a analizar cómo los procesos de formación para la investigación contribuyen a la construcción de una cultura investigativa que impacta la práctica docente y las trayectorias profesionales de docentes de lenguas extranjeras en educación superior, los hallazgos permiten comprender la formación doctoral como una experiencia social, ética e institucionalmente situada, cuyos efectos trascienden la adquisición de competencias metodológicas.

Los resultados muestran que la formación para la investigación se integra de manera significativa en la práctica docente cuando opera como una lente interpretativa que permite

observar, analizar y transformar la enseñanza. Esta convergencia entre docencia e investigación coincide con lo planteado por Moreno, Jiménez y Ortiz (2010, 2011) respecto a las culturas formativas de la investigación, entendidas como espacios en los que los sujetos aprenden no solo técnicas, sino también modos de pensar, argumentar y posicionarse frente al conocimiento. En las trayectorias analizadas, la investigación adquiere sentido formativo cuando se articula con la reflexión pedagógica y con el acompañamiento académico a otros docentes y estudiantes.

Asimismo, los hallazgos evidencian que la formación investigativa se traduce en la construcción de un capital profesional que habilita mejores condiciones de inserción, reconocimiento y proyección académica. Este capital se manifiesta en la posibilidad de acceder a estabilidad laboral, participar en cuerpos académicos, dirigir tesis y sostener una trayectoria como investigador reconocido dentro de la institución. En este sentido, la formación para la investigación contribuye de manera directa al desarrollo profesional del docente, al dotarlo de recursos simbólicos y académicos que fortalecen su posición en el campo universitario.

No obstante, este capital profesional no se ejerce en un vacío, sino dentro de un campo académico altamente regulado, donde las trayectorias están mediadas por sistemas de evaluación, productividad y rendición de cuentas. Desde esta perspectiva, los hallazgos dialogan con lo señalado por Ponce y Pagán-Maldonado (2017), quienes advierten que la búsqueda de efectividad científica en el ámbito educativo se encuentra atravesada por tensiones estructurales que condicionan el trabajo académico. En las trayectorias analizadas, estas tensiones no anulan el valor del capital profesional construido, pero sí inciden en la manera en que los docentes experimentan su carrera, particularmente en términos de presión institucional, carga laboral y sostenibilidad del quehacer investigativo.

Esta lectura se ve reforzada por estudios recientes en el campo de la formación de docentes de lenguas extranjeras en América Latina. En el contexto colombiano, Betancourt (2025) documenta que, aunque muchos docentes han realizado ejercicios de investigación como parte de su formación profesional, esta práctica investigativa no se mantiene en el tiempo, lo que evidencia una brecha persistente entre la formación recibida y su apropiación en la práctica docente. Estos hallazgos coinciden con lo observado en las trayectorias analizadas, donde la continuidad de la investigación no depende exclusivamente de las competencias adquiridas, sino de las condiciones institucionales y culturales que sostienen o limitan el ejercicio investigativo a lo largo del tiempo.

Un eje central que atraviesa la discusión es el papel del acompañamiento académico y de los climas institucionales en la configuración de la cultura investigativa. Tal como señalan Ruiz, Saduño y Maggi (2013), la tutoría constituye un espacio técnico y ético en el que se aprenden tanto procedimientos metodológicos como valores asociados al cuidado, la responsabilidad y la autonomía intelectual. En contextos donde la comunicación y la confianza prevalecen, la formación para la investigación se convierte en un proceso de socialización académica (Chavoya & Rivera, 2019) que fortalece el sentido de pertenencia y el compromiso del profesorado con su campo disciplinar.

Lo anterior también se ve reflejado en la revisión sistemática realizada por González Reyes et al. (2025), quienes documentan que, en el contexto latinoamericano, el desarrollo de habilidades investigativas en docentes universitarios se ve obstaculizado no solo por la falta de formación, sino por la excesiva carga administrativa, la escasez de incentivos y la ausencia de espacios colaborativos y de mentoría sostenida. Los autores subrayan que la consolidación de una cultura investigativa requiere un enfoque multidimensional que articule dimensiones técnicas, institucionales y personales, incluyendo el acompañamiento académico y el cuidado de las dimensiones emocionales del trabajo

investigativo. Por el contrario, en entornos burocratizados o jerárquicos, la investigación tiende a asumirse como una exigencia de supervivencia institucional, más que como una práctica de aprendizaje compartido.

Desde esta lectura, la cultura investigativa puede entenderse como un mediador estructural entre la formación doctoral y la proyección profesional. No se trata únicamente de las competencias adquiridas durante el posgrado, sino de un entramado de relaciones, prácticas y valores institucionales que habilitan, o restringen, la continuidad de la investigación a lo largo del tiempo. Las trayectorias analizadas muestran que quienes experimentaron procesos de acompañamiento dialógico y respetuoso mantienen una práctica investigativa activa tras su graduación, mientras que aquellos que enfrentaron climas de alta presión emocional o control institucional tienden a distanciarse temporalmente del campo académico.

En ese sentido, lo encontrado pone de relieve que la formación para la investigación desempeña un papel central en la profesionalización docente, pero sus efectos no son homogéneos ni automáticos. La consolidación de una cultura investigativa depende de la existencia de entornos institucionales capaces de sostener el bienestar emocional, el respeto mutuo y la autonomía intelectual como condiciones necesarias para una trayectoria académica sostenible. Esta lectura permite problematizar los modelos de acompañamiento y evaluación vigentes en los posgrados y subraya la responsabilidad institucional en la formación de docentes investigadores comprometidos con la mejora educativa y con su propio desarrollo profesional.

Conclusiones

Para finalizar, estos hallazgos evidencian que la formación para la investigación incide de manera significativa en la práctica docente en lenguas, en la construcción de capital profesional y en la proyección académica de los egresados, aunque no de forma

homogénea. En un campo caracterizado por altas cargas docentes y por una débil institucionalización de la investigación, la continuidad de la práctica investigativa tras el posgrado depende en gran medida de las culturas institucionales en las que se inscribe la formación, especialmente de los modelos de tutoría, evaluación y acompañamiento que los programas promueven.

Desde una perspectiva institucional, estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer modelos de formación de profesores de lenguas que integren la investigación como parte constitutiva de la docencia, y no únicamente como un requisito de titulación o productividad académica. Ello implica diseñar programas de posgrado que favorezcan climas académicos basados en el diálogo, el respeto y la autonomía intelectual, así como sistemas de evaluación que reconozcan las particularidades del trabajo docente en lenguas extranjeras y la diversidad de trayectorias profesionales en este campo.

En términos de formación docente y de políticas institucionales, los hallazgos sugieren la conveniencia de revisar los mecanismos de acompañamiento y evaluación en los posgrados orientados a la enseñanza de lenguas, de modo que estos no solo aseguren estándares académicos, sino que también promuevan el bienestar emocional, la sostenibilidad de las trayectorias y la articulación entre investigación, docencia y compromiso educativo. Asimismo, resulta pertinente fortalecer políticas que reconozcan la investigación como un componente clave del desarrollo profesional de los docentes de lenguas en la educación superior.

Finalmente, este estudio muestra que formarse para investigar en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras implica asumir una postura ética frente al conocimiento y frente a la práctica pedagógica: una disposición permanente al cuestionamiento, al diálogo y a la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de idiomas. En este sentido, la formación para la investigación no constituye únicamente un componente

adicional de la profesionalización docente, sino una condición fundamental para el ejercicio de una docencia crítica, reflexiva y comprometida con la transformación educativa en contextos lingüística y culturalmente diversos.

Referencias

- Banegas, D. L. y Villacañas-de-Castro, L. S. (2018). *Teacher research and professional development in ELT: Voices from Argentina*. British Council.
- Becher, T. y Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines* (2nd ed.). Open University Press.
- Betancourt, B. L. y Bernardo Jiménez, J. A. (2025). Las competencias investigativas del docente de Licenciatura en Lenguas Extranjeras en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 37(101), 1–20. <https://doi.org/10.17533/udea.rp.v37n101aXX>
- Betancourt, B. L. (2023). El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores. *Revista Sociedad & Tecnología*, 6(1), 81–97. <https://doi.org/10.51247/st.v6i1.326>
- Bolívar, A. (2014). La formación del profesorado como desarrollo profesional: De la adquisición de competencias al aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista de Educación*, (364), 48–72.
- Borg, S. (2009). English language teachers' conceptions of research. *Applied Linguistics*, 30(3), 358–388. <https://doi.org/10.1093/applin/amp007>
- Chavoya, M. L. y Rivera, E. (2019). Procesos de socialización académica en posgrados de educación: La formación de

- investigadores. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(80), 341–367.
- Clark, B. R. (1997). Small worlds, different worlds: The uniqueness and troubles of American academic professions. *Daedalus*, 126(4), 21–42.
- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Flick, U. (2015). *Introducing research methodology: A beginner's guide to doing a research project* (2nd ed.). SAGE Publications.
- Fresán, M. (2011). Formación de investigadores educativos en México: Reflexiones y desafíos. *Perfiles Educativos*, 33(132), 112–127.
- Galaz-Fontes, J. F., Padilla-González, L. E. y Morfín-Silva, J. A. (2022). El trabajo académico en México: Resultados del estudio APIKS. Universidad Autónoma de Baja California.
- González Reyes, D. A., Martínez Álvarez, J. A. y López Hernández, M. E. (2025). Habilidades investigativas en los docentes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Temas de Educación*, 5(12), 977–995. <https://doi.org/10.55867/rt.v5n12.2959>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE Publications.

- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- López, M. y Mota, M. (2003). La investigación en la formación de profesores de lenguas extranjeras: Una visión desde México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(18), 295–314.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (4th ed.). SAGE Publications.
- Moreno, M., Jiménez, M. y Ortiz, R. (2010). La formación de investigadores en educación: Culturas formativas y prácticas institucionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 1007–1031.
- Moreno, M., Jiménez, M. y Ortiz, R. (2011). Culturas formativas de la investigación: El papel del acompañamiento académico en la formación de investigadores educativos. En A. Moreno y M. Rojas (Eds.), *La formación para la investigación en educación* (pp. 47–69). Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M., Rojas, M. y Chavoya, M. (2003). La formación de investigadores en educación: Perspectivas, problemas y desafíos. Universidad de Guadalajara.
- Osorio de Sarmiento, M., Cely, B. L., Ortiz, M., Benito, J. A., Herrera, C., Bernal, A. A. y Zuluaga, N. A. (2020). Modelos de formación de docentes en lenguas extranjeras. En *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades de los contextos educativos* (pp. 83–91). [Editorial o institución responsable].
- Pérez Gómez, F. A., Pérez Segura, W. A. y Romero Molina, X. P. (2024). Caracterización de la formación académica ofrecida por diez programas de formación docente en

lenguas extranjeras en Colombia (Working paper).
Institución Universitaria Colombo Americana – ÚNICA.
<https://doi.org/10.26817/paper.23>

- Ponce, O. y Pagán-Maldonado, N. (2017). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- Ruíz, C., Saduño, R. y Maggi, M. (2013). La tutoría en la formación de investigadores: Entre la técnica y la ética. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 35–50.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2013.9.73>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Villarreal, R. (2010). La enseñanza de lenguas extranjeras y la investigación educativa en México: Un campo en construcción. *Perfiles Educativos*, 32(128), 75–92.

Entre la evaluación y la justicia: perspectivas sobre el ingreso al servicio público docente y sus efectos en la vida de un egresado. Un estudio de caso

José Israel Bautista Ortiz
Escuela Normal de Teotihuacán

Resumen

Este estudio, basado en un análisis de caso, examina las tensiones entre evaluación, justicia y equidad en el acceso al servicio público docente en México. Históricamente, los egresados de las Escuelas Normales obtenían ingreso automático; sin embargo, las reformas de 2013 y 2019 introdujeron procedimientos estandarizados y multifactoriales orientados a garantizar la transparencia y el mérito. Aunque estas reformas buscan asegurar calidad, en la práctica han generado exclusión, desigualdades regionales y movilidad forzada.

El caso analizado ilustra la experiencia de un egresado que, tras dos intentos fallidos en su estado de origen, se vio obligado a trasladarse a otra región para obtener una plaza docente, reconfigurando así su vida personal y profesional. Esta trayectoria revela que la evaluación no es neutral: afecta identidades docentes, proyectos de vida y la cohesión comunitaria.

A partir de las perspectivas de la justicia distributiva (Rawls, Sen, Dubet), el estudio destaca que la igualdad formal en los procedimientos no garantiza justicia sustantiva, ya que las condiciones sociales y regionales influyen tanto en los resultados como en las oportunidades reales. Los hallazgos sugieren que la evaluación puede funcionar como un mecanismo de justicia solo cuando combina calidad con equidad contextual. Por ello, avanzar hacia modelos multifactoriales sensibles a la diversidad, políticas de

asignación territorial pertinentes y culturas de evaluación formativa resulta esencial para asegurar la equidad en el reclutamiento docente.

Palabras clave: acceso a la educación, evaluación docente, equidad, política educativa, justicia social

Abstract

This study, based on a case analysis, examines the tensions between evaluation, justice, and equity in accessing the public teaching service in Mexico. Historically, graduates of Normal Schools were granted automatic entry; however, the 2013 and 2019 reforms introduced standardized and multifactorial procedures aimed at ensuring transparency and merit. While these reforms seek to guarantee quality, in practice they have generated exclusion, regional inequalities, and forced mobility.

The case analyzed illustrates the experience of a graduate who, after two unsuccessful attempts in his home state, was compelled to relocate to another region in order to secure a teaching position, reshaping his personal and professional life. This trajectory reveals that evaluation is not neutral: it affects teacher identities, life projects, and community cohesion.

Drawing on perspectives of distributive justice (Rawls, Sen, Dubet), the study highlights that formal equality in procedures does not ensure substantive justice, since social and regional conditions influence both results and real opportunities. The findings suggest that evaluation can operate as a mechanism of justice only when quality is combined with contextual equity. Thus, advancing toward multifactorial models sensitive to diversity, regionally relevant placement policies, and formative evaluation cultures becomes essential to ensure fairness in teacher recruitment.

Keywords: teacher evaluation, access to education, equity, social justice, educational policy

Introducción

En la actualidad, la política educativa establece que los estudiantes que egresan de las Escuelas Normales de nuestro país deberán ser evaluados a partir de diversos factores que permiten reconocer la habilitación no solo en los conocimientos, sino en el desarrollo de dominios y desempeños que les permitan posicionarse como sujetos dignos de ingresar a las aulas de clase en las instituciones de educación básica, sin embargo, cada vez es más complejo el acceso a las plazas, lo cual advierte diversos factores, como por ejemplo la competitividad con generaciones que se encuentran rezagadas en la colocación, por otro lado por la competencia con universitarios, quienes buscan también un espacio laboral o bien por la falta de plazas libres.

La evaluación de ingreso al servicio público docente en México se ha convertido en un tema central dentro de las políticas educativas de las últimas décadas. Su propósito declarado ha sido garantizar la calidad de los maestros mediante criterios de mérito, transparencia y rendición de cuentas (INEE, 2015; Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Sin embargo, el tránsito desde el ingreso automático de los egresados de Escuelas Normales hasta la implementación de procesos estandarizados y multifactoriales ha generado profundas tensiones.

El presente capítulo discute, a partir de un estudio de caso, cómo la evaluación impacta no solo en el acceso al empleo, sino también en la construcción de proyectos de vida, la movilidad geográfica y la identidad profesional de los egresados. La tensión entre evaluación y justicia se convierte en un eje problemático que obliga a analizar hasta qué punto los mecanismos de selección garantizan equidad o reproducen desigualdades estructurales (Backhoff & Contreras, 2018; Díaz Barriga, 2016).

Antecedentes

Desde finales del siglo XX la trayectoria del ingreso al servicio público docente en México ha transitado de un modelo de incorporación casi automático para egresados de las Escuelas Normales hacia regímenes cada vez más regulados por criterios de mérito y transparencia. Este cambio, impulsado por procesos de descentralización y reformas educativas, buscó corregir prácticas discrecionales en la asignación de plazas y elevar estándares de calidad; sin embargo, en la práctica abrió nuevas tensiones: la estandarización de pruebas redujo trayectorias formativas complejas a puntajes, y la posterior adopción de procesos multifactoriales introdujo criterios más amplios sin resolver las desigualdades territoriales en la disponibilidad de plazas.

La literatura y la experiencia reciente muestran que estas transformaciones no son neutras. Las reformas de 2013 y 2019, y la creación de instancias como la USICAMM, pretendieron combinar transparencia y mérito, pero han generado efectos no previstos: exclusión de aspirantes con trayectorias normalistas sólidas, variaciones marcadas entre entidades federativas y fenómenos de movilidad forzada que reconfiguran proyectos de vida. Al mismo tiempo, estudios sobre justicia distributiva y profesionalización docente alertan que la igualdad formal de procedimientos no garantiza justicia sustantiva cuando las condiciones sociales, económicas y regionales determinan capacidades reales de competir por una plaza.

En este contexto, el caso narrado en este capítulo (la experiencia de un egresado que, tras dos intentos fallidos, se ve obligado a desplazarse a otra entidad para obtener una plaza) funciona como una ventana para comprender cómo las políticas de evaluación operan en la vida cotidiana: afectan identidades profesionales, redes familiares y la cohesión comunitaria, y ponen en evidencia la necesidad de modelos evaluativos sensibles a la diversidad contextual.

Marco Teórico

Política educativa y evaluación docente en México: antecedentes, objetivos y críticas

Durante gran parte del siglo XX, los egresados de las Escuelas Normales gozaban de un ingreso directo al magisterio, lo que aseguraba certidumbre laboral y consolidaba la docencia como una vocación con futuro estable (Latapí, 2008). Sin embargo, la descentralización educativa de los noventa abrió la puerta a prácticas discrecionales en la asignación de plazas, generando críticas por la falta de transparencia y meritocracia (Santibáñez, 2010).

La reforma de 2013 instauró un modelo de evaluación estandarizada para el ingreso, aplicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Este esquema pretendió garantizar procesos transparentes y basados en mérito, pero redujo la formación normalista a un puntaje, provocando inconformidad y cuestionamientos sobre su legitimidad (Backhoff, 2014).

Posteriormente, la reforma de 2019 dio origen a la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), que reemplazó el examen único por un proceso multifactorial que integra promedios, experiencia y cursos complementarios. Aunque buscó mayor equidad, estudios señalan que las desigualdades persisten debido a la variabilidad de plazas entre entidades y a percepciones de injusticia en los puntajes (Ordorika, 2020; Gil Antón, 2020).

En este tránsito histórico se observa cómo la política educativa mexicana osciló entre certeza laboral garantizada y procesos meritocráticos regulados, sin resolver del todo las tensiones entre calidad, justicia y equidad.

Justicia y equidad en los procesos de ingreso: tensiones entre meritocracia, oportunidades y realidades regionales

El debate sobre justicia en el ingreso docente se vincula con la teoría de la justicia distributiva. Rawls plantea que las instituciones deben garantizar igualdad de oportunidades y organizar las desigualdades de manera que beneficien a los menos favorecidos. Sin embargo, en la práctica educativa mexicana, la aplicación de pruebas estandarizadas ha sido cuestionada por ignorar desigualdades estructurales en las condiciones de formación (Murillo & Duk, 2016).

Asimismo, Dubet (2011) advierte que la meritocracia en contextos desiguales puede convertirse en un dispositivo de legitimación de las desigualdades, pues quienes tienen mejores recursos de origen logran mejores resultados, presentándose como “más meritorios” frente a quienes parten de condiciones adversas.

A esto se suma la desigualdad regional: la disponibilidad de plazas varía significativamente entre estados, lo que obliga a la movilidad forzada de egresados, afectando sus trayectorias de vida (Martínez, 2021).

Perspectiva teórica: teorías de justicia distributiva, trayectorias laborales y profesionalización docente

El marco analítico de este capítulo se sostiene en tres ejes:

1. Justicia distributiva. La perspectiva Rawlsiana aporta criterios normativos para evaluar la justicia de los mecanismos de ingreso docente: igualdad de oportunidades, beneficio a los menos aventajados y justificación de desigualdades solo bajo ese principio (Rawls, 2001).
2. Trayectorias laborales. Dubet y Martuccelli (1998) señalan que la experiencia escolar y profesional constituye un proceso estructurado por normas institucionales, pero también por la agencia de los sujetos. Así, los procesos de

selección docente son vividos como experiencias con efectos emocionales y simbólicos que marcan la identidad y el futuro profesional.

3. Profesionalización docente. Ezpeleta (2004) advierte que la profesionalización implica reconocer la especificidad de la formación docente. No obstante, los procesos de ingreso basados en evaluaciones externas subordinan esa formación a criterios estandarizados, redefiniendo qué significa ser un “profesional de la docencia”.

En este sentido, la evolución de los mecanismos de ingreso muestra un tránsito desde la seguridad laboral automática hacia sistemas de evaluación meritocrática, los cuales se pueden analizar más concretamente en la tabla 1. Sin embargo, estos últimos han generado nuevas tensiones vinculadas con la justicia distributiva, las desigualdades regionales y la profesionalización docente.

La evaluación no solo regula el acceso al magisterio, sino que también reconfigura la identidad, los proyectos de vida y la concepción misma de justicia en la profesión.

Tabla 1: Comparativa de procesos de ingreso al servicio público docente

Etapa histórica	Características principales	Ventajas percibidas	Limitaciones / críticas
Ingreso directo (siglo XX – inicios del XXI)	<ul style="list-style-type: none"> - Egresados de Normales obtenían plaza automática. - Titulación requisito central. - Asignación de plazas estatal o sindical. 	<ul style="list-style-type: none"> - Certidumbre laboral inmediata. - Reconocimiento del valor de la formación normalista. - Continuidad de proyectos de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prácticas discrecionales o clientelares. - Falta de transparencia. - Calidad docente heterogénea.

Etapa histórica	Características principales	Ventajas percibidas	Limitaciones / críticas
Examen Nacional (Reforma 2013 – 2018)	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación estandarizada diseñada por el INEE. - Obligatorio para todos los aspirantes (normalistas y no normalistas). - Único criterio para ingreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Transparencia y meritocracia formal. - Competencia abierta entre egresados de distintas instituciones. - Mayor control estatal sobre plazas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión de normalistas con sólida trayectoria. - Reducción de la formación docente a un puntaje. - Ignora desigualdades contextuales. - Genera incertidumbre y frustración.
Proceso multifactorial (Reforma 2019 – actualidad)	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinado por laUSICAMM. - Considera examen, promedio de carrera, prácticas profesionales, cursos extracurriculares y otros elementos multifactoriales. - Listas de prelación por entidad federativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce trayectoria académica, no solo examen. - Criterios más amplios y flexibles. - Intenta equilibrar mérito y formación inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Persisten desigualdades regionales en disponibilidad de plazas. - Opacidad en ponderación de puntajes. - Movilidad forzada hacia otros estados. - Impacto en proyectos de vida de los egresados.

Nota: Elaboración propia a partir del análisis de información.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, pues se buscó comprender la experiencia de un egresado normalista en torno al proceso de evaluación para el ingreso al servicio público docente y las implicaciones en su vida personal y profesional. Como señalan Hernández Sampieri, Fernández

Collado y Baptista (2018), *“la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto”* (p. 364).

El estudio de caso se eligió como estrategia metodológica, ya que permite analizar en profundidad una situación particular que refleja problemáticas más amplias del sistema educativo. Yin (2018) lo define como *“una investigación empírica que estudia un fenómeno contemporáneo en su contexto de la vida real, especialmente cuando las fronteras entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes”* (p. 15).

Este diseño es pertinente porque el caso del egresado no solo ilustra su experiencia individual, sino que visibiliza tensiones estructurales entre evaluación, justicia y movilidad docente.

El participante es un egresado de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Secundaria, plan 2018 (generación 2020-2024), quien presentó el examen de ingreso durante dos años consecutivos sin obtener una plaza en su estado de origen. Posteriormente, tomó la decisión de desplazarse a otra entidad federativa para ejercer la docencia.

Para concretar la investigación, se emplearon dos técnicas principales:

- 1) Entrevista narrativa en profundidad, con el fin de recuperar la trayectoria y las percepciones del egresado sobre la evaluación, el fracaso en los intentos de ingreso y el proceso de movilidad. Según Bertaux (2005), *“el relato de vida permite captar la articulación entre lo individual y lo social, mostrando cómo las experiencias personales son producto de estructuras más amplias”* (p. 39).
- 2) Análisis documental, a partir de lineamientos normativos emitidos por la SEP y USICAMM, lo que permitió contextualizar el caso dentro del marco de las políticas públicas de evaluación docente.

El procedimiento siguió tres etapas:

1. Recopilación de información: entrevista grabada y transcrita al participante, además de la revisión documental.
2. Codificación temática: identificación de categorías como *evaluación, justicia, movilidad forzada e identidad profesional*.
3. Análisis interpretativo: contraste del relato con literatura académica y políticas educativas, para dar sentido a las tensiones entre la vivencia individual y el contexto estructural.

Para asegurar la calidad del estudio se atendieron los criterios de credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad (Lincoln & Guba, 1985). Estos autores señalan que “*en la investigación cualitativa la validez se logra a través de la credibilidad de los hallazgos, la posibilidad de transferirlos a contextos similares y la confirmabilidad de los datos frente a sesgos del investigador*” (p. 301).

Análisis y discusión de resultados

Evaluación y trayectoria profesional, discusión sobre las realidades

El egresado, tras dos intentos fallidos de ingreso en su estado de origen, se vio obligado a trasladarse a otra entidad federativa. Esto refleja cómo la evaluación, lejos de ser un proceso exclusivamente técnico, se convierte en un dispositivo que reconfigura trayectorias profesionales. Como señala Díaz Barriga (2016), las políticas de evaluación tienden a privilegiar la estandarización sobre la diversidad formativa, lo que genera rupturas entre lo aprendido en la Normal y lo valorado en el examen.

El caso pone de relieve la diferencia entre justicia formal y justicia sustantiva. Mientras que en el plano formal todos los aspirantes enfrentan el mismo procedimiento, en el plano sustantivo existen condiciones desiguales: disponibilidad

diferenciada de plazas por entidad, contextos familiares y económicos heterogéneos, así como capital cultural distinto entre los candidatos. De acuerdo con Sen (2010), la justicia debe comprenderse no solo como igualdad de reglas, sino como capacidad real de las personas para alcanzar oportunidades.

El traslado del egresado a otro estado ilustra un fenómeno emergente: la movilidad docente forzada. Este desplazamiento no surge de la voluntad de explorar nuevas oportunidades, sino de la necesidad de acceder a un empleo. Investigaciones como las de Muñoz Izquierdo (2017) han señalado que las políticas educativas pueden incidir en procesos de exclusión territorial, obligando a los jóvenes a abandonar sus comunidades de origen y modificando sus redes sociales y afectivas.

Impacto en la identidad profesional

El relato evidencia que la evaluación no solo selecciona a los mejores puntajes, sino que afecta la subjetividad de los docentes en formación. La frustración tras los intentos fallidos y la percepción de desvalorización ponen en entredicho la idea de que la evaluación garantiza reconocimiento al mérito. Como sostiene Tenti Fanfani (2010), la identidad docente se construye no solo en el aula, sino también en los procesos institucionales de legitimación profesional, donde la evaluación tiene un peso determinante.

Finalmente, el caso obliga a reflexionar sobre el sentido último de la evaluación: ¿es un mecanismo de justicia o un filtro de exclusión? Backhoff y Contreras (2018) argumentan que los exámenes estandarizados aportan transparencia, pero carecen de la sensibilidad para reconocer contextos regionales y trayectorias diferenciadas. Por ello, la justicia evaluativa no puede limitarse a la igualdad de procedimientos, sino que debe incorporar criterios de equidad que atiendan a la diversidad de aspirantes y a las condiciones de desigualdad estructural.

La discusión del caso muestra que la evaluación de ingreso al servicio docente es un campo en disputa: entre la transparencia y la exclusión, entre la justicia formal y la justicia sustantiva, entre el reconocimiento del mérito y la invisibilización de contextos. El caso analizado permite afirmar que los efectos de la evaluación no son meramente administrativos, sino que reconfiguran proyectos de vida, identidades profesionales y dinámicas de movilidad social.

El caso que aquí se expone corresponde a un egresado quien al concluir su formación decidió presentar el examen para el ingreso al servicio público docente. Desde el inicio, su expectativa era ejercer en su estado natal, en una comunidad cercana a su familia, con la convicción de que la formación recibida le permitiría desempeñarse con solvencia y compromiso.

Durante el primer intento, se enfrentó a la magnitud del proceso: el examen no solo evaluaba conocimientos pedagógicos, sino que implicaba la competencia directa con miles de aspirantes. A pesar de su preparación, los resultados no fueron suficientes para obtener una plaza. El impacto emocional fue evidente: la sensación de “haber fallado” contrastaba con el reconocimiento obtenido durante su formación inicial.

Lejos de desistir, decidió intentarlo por segunda ocasión. Esta vez reforzó su estudio, participó en círculos de preparación y buscó estrategias de repaso. Sin embargo, nuevamente los resultados lo colocaron fuera de la lista de prelación. El discurso oficial le hablaba de mérito y de justicia evaluativa, pero en su vivencia lo que predominaba era la percepción de inequidad: mientras algunos compañeros lograban colocarse en plazas disponibles, él quedaba en la incertidumbre laboral.

Ante la imposibilidad de incorporarse en su estado de origen, y frente a la necesidad económica de sostenerse, tomó la decisión de buscar empleo en otro estado de la República. Este cambio no fue sencillo: implicó trasladarse lejos de su familia,

reorganizar sus gastos, compartir vivienda con desconocidos y adaptarse a una cultura escolar distinta. La movilidad forzada generó una doble tensión: por un lado, la oportunidad de ejercer como docente le permitía confirmar su vocación; por otro, las condiciones de distancia y adaptación transformaban de manera radical su proyecto de vida.

La experiencia le mostró que el ingreso al servicio público docente no se limita a una cuestión técnica de aprobar un examen, sino que conlleva profundas repercusiones personales, familiares y sociales. En su relato, el egresado expresa que más que un proceso de selección, la evaluación se convirtió en un factor de desplazamiento y en un reordenamiento de su cotidianidad.

Análisis y discusión

El caso descrito permite reconocer cómo los procesos de ingreso al servicio público docente, diseñados bajo el principio de garantizar calidad y transparencia, generan efectos que trascienden el ámbito estrictamente laboral. La vivencia del egresado, al intentar durante dos años consecutivos ingresar a la docencia en su estado de origen, pone de manifiesto tres dimensiones de análisis: la personal, la laboral y la social-política.

Dimensión personal

La evaluación, al no otorgar un lugar en el servicio, incide directamente en la identidad profesional del egresado. La frustración tras los intentos fallidos produjo un sentimiento de desvalorización que contrastaba con el reconocimiento obtenido durante su trayectoria formativa. El traslado a otro estado representó no solo una decisión laboral, sino una ruptura de su cotidianidad: reorganizar vivienda, economía y redes afectivas. Aquí se visibiliza que la evaluación no solo mide conocimientos, también transforma proyectos de vida y afecta la construcción de la subjetividad docente.

Dimensión laboral

La incorporación en un contexto escolar distinto evidenció las brechas entre la formación inicial y las condiciones reales de ejercicio docente. La necesidad de adaptarse a una cultura institucional diferente, con normativas locales y estilos de gestión propios, se convirtió en un reto adicional. La movilidad geográfica, forzada por la ausencia de plazas en su lugar de origen, pone en discusión el principio de equidad: ¿todos los egresados enfrentan las mismas posibilidades de colocación, o existen desigualdades territoriales que limitan el acceso en ciertas regiones?

Dimensión social y política

El discurso oficial en torno a la evaluación docente se centra en garantizar procesos justos, basados en el mérito y la competencia. Sin embargo, este caso evidencia tensiones entre la idea de justicia formal y la justicia real. Si bien el procedimiento es el mismo para todos, las condiciones de vida de cada aspirante no son homogéneas: quienes no cuentan con redes de apoyo económico o familiar quedan en mayor desventaja. Además, el desplazamiento hacia otras entidades federativas visibiliza un fenómeno poco discutido: la movilidad docente como consecuencia indirecta de las políticas de evaluación, lo que impacta tanto en la configuración del mercado laboral educativo como en la cohesión social de los egresados.

El análisis del caso permite sostener que la evaluación de ingreso al servicio público docente no puede comprenderse únicamente como un mecanismo técnico-administrativo. Más bien, se trata de un dispositivo que redefine trayectorias, genera procesos de movilidad y condiciona el proyecto de vida de los jóvenes egresados. En este sentido, la pregunta clave no es solamente si la evaluación mide con justicia, sino qué tipo de justicia produce: una justicia formal, que privilegia la igualdad de reglas, o una justicia sustantiva, que atienda a la diversidad de contextos y trayectorias.

El papel de la evaluación: entre la garantía de calidad y la exclusión de aspirantes

La evaluación tiene como propósito declarado asegurar la calidad docente y la transparencia en los procesos de ingreso. De acuerdo con el INEE (2015), *“el ingreso al servicio educativo debe garantizar que los mejores candidatos ocupen los espacios disponibles, en beneficio de la educación de los niños y jóvenes”* (p. 42). Sin embargo, la práctica ha mostrado que los exámenes estandarizados o multifactoriales también generan exclusión y frustración entre aspirantes que, pese a una sólida formación inicial, no logran obtener una plaza. Díaz Barriga (2016) advierte que *“la evaluación estandarizada convierte en homogéneo lo que en esencia es diverso, despojando a los sujetos de la riqueza de sus trayectorias”* (p. 77).

Efectos invisibles de las políticas públicas: movilidad forzada y reconfiguración de proyectos de vida

Uno de los hallazgos más relevantes es que las políticas de evaluación generan efectos invisibles no previstos en su diseño. El caso muestra cómo la ausencia de plazas en el estado de origen conduce a una movilidad forzada, con implicaciones emocionales, familiares y sociales. Según Muñoz Izquierdo (2017), *“las políticas educativas no son neutras: inciden en la movilidad social, pero también pueden profundizar las desigualdades territoriales y económicas”* (p. 133). En este escenario, el egresado no solo busca empleo, sino que debe reconfigurar su vida cotidiana y sus vínculos comunitarios para adaptarse a un contexto distinto.

Retos para pensar políticas más justas y contextualizadas

La reflexión final apunta a la necesidad de diseñar políticas de ingreso que reconozcan la diversidad de trayectorias y contextos. No basta con garantizar un procedimiento uniforme; se requiere atender a las desigualdades estructurales que enfrentan los egresados de distintas regiones. Sen (2010) recuerda que *“la justicia no consiste únicamente en reglas iguales para todos, sino en la capacidad real de los individuos para vivir la vida que valoran”* (p. 32). Esto implica

transitar hacia un modelo de evaluación que combine calidad, equidad y pertinencia contextual, evitando que la selección se convierta en un factor de exclusión y desplazamiento.

Conclusiones

Como se pudo advertir, el desarrollo de esta investigación se sitúa con la pregunta clave: ¿es la evaluación un mecanismo justo de ingreso al servicio público docente?, la cual encuentra en el estudio de caso una respuesta compleja y ambivalente. La experiencia del egresado muestra que, aunque la evaluación se concibe como un instrumento destinado a garantizar la calidad y la transparencia, en la práctica opera como un filtro que no siempre reconoce la diversidad de trayectorias formativas ni las condiciones socioeconómicas y regionales de los aspirantes. En este sentido, Díaz Barriga (2016), señala que la evaluación estandarizada ha pasado de ser un medio para la mejora educativa a convertirse en una herramienta de control, alejándose del principio de justicia que debería orientarla.

El análisis muestra que la evaluación, más que un mecanismo neutral, se convierte en un dispositivo con efectos directos en las vidas de los egresados: movilidad forzada, desarraigo familiar y reconfiguración de proyectos de vida. En este sentido, el caso confirma lo planteado por Sen (2010), quien sostiene que la justicia no puede entenderse únicamente como igualdad formal en las reglas, sino como la posibilidad real de que cada persona logre llevar la vida que valora.

Las implicaciones para la formación inicial docente son claras. Las Escuelas Normales no pueden limitarse a la transmisión de saberes pedagógicos, sino que deben preparar a los futuros maestros para afrontar sistemas evaluativos complejos y cambiantes. Como señala Imbernón (2017), la formación inicial debe ser integral, crítica y flexible, integrando competencias pedagógicas, socioemocionales y de análisis de políticas educativas,

de modo que los egresados estén mejor equipados para navegar procesos de ingreso inciertos.

Sin embargo, la carga no puede recaer únicamente en las instituciones formadoras. El estudio de caso visibiliza que las políticas educativas no son neutras: pueden abrir caminos de movilidad social o, por el contrario, bloquearlos y generar exclusión (Muñoz Izquierdo, 2017). La justicia en el ingreso al magisterio requiere equilibrar meritocracia con reconocimiento de contextos, necesidades regionales y condiciones de desigualdad estructural.

De este análisis emergen propuestas clave para construir un sistema más justo y equitativo:

1. Ampliar los modelos de evaluación hacia esquemas multifactoriales que integren desempeño académico, experiencia formativa, competencias socioemocionales y vocación docente.
2. Articular la asignación de plazas con pertinencia territorial, de manera que se evite la movilidad forzada y se garantice la estabilidad educativa en comunidades con mayor necesidad.
3. Promover una cultura evaluativa formativa, entendida no como filtro sancionador, sino como acompañamiento al desarrollo profesional.

En este sentido, la evaluación puede convertirse en un mecanismo de justicia solo si combina la garantía de calidad con la equidad en el acceso. Cuando permanece centrada en criterios homogéneos y descontextualizados, reproduce exclusión y precariedad. El reto para las políticas educativas es diseñar procesos que reconozcan la complejidad de la docencia y que coloquen en el centro no solo la calidad de la enseñanza, sino también la dignidad, el bienestar y los proyectos de vida de quienes

aspiran a enseñar. Como refiere Stake (1999), el estudio de caso no busca generalizar, sino comprender la particularidad y la complejidad; en este caso, la experiencia individual ilumina tensiones colectivas que atraviesan a toda una generación de normalistas en su tránsito hacia la profesión docente.

Referencias

- Backhoff, E., & Contreras, L. (2018). *La evaluación en México: retos y perspectivas*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: 978-6071658586.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Bellaterra. ISBN: 978-8472902961.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Investigación cualitativa: diseño y métodos* (4.ª ed., traducción al español). SAGE. ISBN: 978-1-5063-3020-4.
- Díaz Barriga, A. (2016). *La evaluación en la educación superior: tensiones y alternativas*. Universidad Nacional Autónoma de México. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI Editores. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Ezpeleta, J. (2004). La profesionalización docente: debates y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 861–884. DOI/URL: no disponible.
- Gil Antón, M. (2020). *USICAMM y la ilusión de la equidad*. Nexos. URL: <https://www.nexos.com.mx>.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill. ISBN: 978-1456223960.
- Imbernón, F. (2017). *La formación del profesorado: reflexiones y propuestas*. Graó. ISBN: 978-8475098647.
- Latapí, P. (2008). *El sistema educativo mexicano: la transición hacia la democracia*. Fondo de Cultura Económica. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Investigación naturalista*. Sage. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Martínez, A. (2021). Movilidad forzada y desigualdades regionales en el ingreso al servicio docente. *Perfiles Educativos*, 43(172), 132–150. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.172> (doi.org in Bing) (consulta en la revista).
- Muñoz Izquierdo, C. (2017). *Política educativa y desigualdad social en México*. Siglo XXI Editores. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Murillo, J., & Duk, C. (2016). La justicia educativa: un enfoque para el análisis de la equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 33–60. URL: <https://www.rinace.net>.
- Ordorika, I. (2020). La reforma educativa y sus límites: entre la evaluación y la justicia. *Perfiles Educativos*, 42(169), 6–18. DOI: <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2020.169> (consulta en la revista).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). *Docentes y directores escolares como aprendices*

- a lo largo de la vida* (traducción al español). OCDE. ISBN/URL: consultar catálogo OCDE.
- Rawls, J. (2001). *La justicia como equidad: una reformulación*. Paidós. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Santibáñez, L. (2010). *Asignación de plazas docentes en México: transparencia, discrecionalidad y reforma* (Documento de trabajo). RAND Corporation. URL: consultar repositorio RAND.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2019). *Lineamientos del proceso de admisión en educación básica*. USICAMM. SEP. URL: <https://controlescolar.sep.gob.mx> (controlescolar.sep.gob.mx in Bing) (documento oficial, 2019).
- Sen, A. (2021). *La idea de la justicia*. Taurus. ISBN: 978-8430606863 (ed. española).
- Stake, R. E. (1999). *El arte del estudio de caso*. Sage. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *La condición docente: análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Siglo XXI Editores. ISBN: no disponible en ficha pública.
- Yin, R. K. (2018). *Investigación por estudio de caso: diseño y métodos* (6.^a ed.). Sage. ISBN: 978-1506336169 (impreso); e-ISBN: 978-1506336176.

De la formación inicial al aula: experiencias de egresados en la enseñanza del francés

Raphaël Hubert Elie Sebire
Universidad de Colima

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar las experiencias de egresados y egresadas de distintas generaciones de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima que actualmente se desempeñan como docentes de francés en instituciones públicas y privadas de México. A partir de una metodología cualitativa, basada en una encuesta, se exploran los procesos de inserción laboral, los retos del ejercicio docente y las estrategias implementadas para consolidar su desarrollo profesional.

Se muestra cómo la inserción en el mercado laboral varía según las generaciones: los egresados más antiguos enfrentaron la ausencia de programas consolidados de francés y la necesidad de crear espacios de trabajo, mientras que los más recientes encuentran un contexto marcado por la creciente demanda de certificaciones internacionales y la actualización continua, lo cual ha ampliado las oportunidades en el sector privado. Entre los retos comunes se identifican la precarización laboral, la competencia por plazas en instituciones públicas y la necesidad de combinar varios empleos para alcanzar estabilidad.

La originalidad de los resultados radica en documentar comparativamente trayectorias profesionales diferenciadas, lo que permite comprender el impacto generacional en la construcción de la identidad docente. Asimismo, se visibilizan logros relevantes de los egresados, como la innovación pedagógica, la elaboración de materiales adaptados a contextos locales, la participación en programas de movilidad académica y la contribución a la internacionalización de la educación.

Los hallazgos sugieren que la formación continua — particularmente a través de certificaciones como el DELF/DALF o programas de posgrado— constituye un eje central para la consolidación profesional. En conclusión, la enseñanza del francés se presenta como un campo de retos y oportunidades en el que convergen las exigencias del mercado laboral con el compromiso social y cultural de la docencia en lenguas extranjeras.

Palabras clave: egresados, enseñanza del francés, inserción laboral, desarrollo profesional, Universidad de Colima

Abstract

The aim of this article is to analyze the experiences of graduates from different cohorts of the Faculty of Foreign Languages at the University of Colima who are currently working as French language teachers in public and private institutions in Mexico. Using a qualitative methodology based on a survey, the study explores processes of labor market entry, the challenges of teaching practice, and the strategies implemented to consolidate professional development.

The findings show that labor market insertion varies across generations. Earlier graduates faced the absence of consolidated French programs and the need to create their own employment opportunities, whereas more recent cohorts operate in a context characterized by a growing demand for international certifications and continuous professional development, which has expanded opportunities in the private sector. Common challenges across cohorts include job insecurity, competition for positions in public institutions, and the need to combine multiple jobs in order to achieve stability.

The originality of the results lies in the comparative documentation of differentiated professional trajectories, allowing for a better understanding of the generational impact on the construction of teacher identity. The study also highlights

significant achievements among graduates, such as pedagogical innovation, the development of teaching materials adapted to local contexts, participation in academic mobility programs, and contributions to the internationalization of education.

The findings suggest that continuing professional development—particularly through certifications such as DELF/DALF or postgraduate programs—constitutes a central axis for professional consolidation. In conclusion, French language teaching emerges as a field of both challenges and opportunities, where labor market demands intersect with the social and cultural commitment inherent in foreign language education.

Keywords: graduates, French language teaching, labor market insertion, professional development, University of Colima

Introducción

La formación de docentes de lenguas extranjeras en México ha cobrado creciente relevancia en las últimas décadas, tanto por la necesidad de responder a un contexto educativo cada vez más diverso como por el papel estratégico de las lenguas en los procesos de internacionalización. En este escenario, los egresados de programas universitarios orientados a la enseñanza de lenguas enfrentan el desafío de insertarse en un mercado laboral caracterizado por la competencia, la demanda de actualización constante y la coexistencia de instituciones públicas y privadas con condiciones laborales heterogéneas.

El caso de los egresados de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima resulta particularmente significativo, pues constituye uno de los espacios académicos en el occidente del país que ha formado generaciones de docentes de francés, quienes hoy participan en distintos niveles educativos: secundaria, bachillerato, educación superior y centros de idiomas. Sus trayectorias reflejan tanto los logros alcanzados a nivel

profesional como los retos que persisten en un campo todavía en consolidación dentro del sistema educativo nacional.

La enseñanza del francés en México enfrenta tensiones entre la tradición de su presencia histórica en la educación y las nuevas exigencias de un mercado laboral que privilegia certificaciones internacionales, dominio de metodologías actualizadas y capacidad de innovación pedagógica. En este sentido, estudiar las experiencias de egresados de diferentes generaciones permite identificar continuidades y rupturas en su formación inicial, su inserción laboral y su desarrollo profesional.

El presente artículo busca documentar y analizar dichas experiencias, con el fin de aportar a la reflexión sobre la pertinencia de la formación inicial en lenguas extranjeras, las estrategias de inserción laboral de los egresados y sus perspectivas frente a los retos contemporáneos de la docencia. Asimismo, se plantea como una contribución a la discusión sobre el lugar del francés en el panorama educativo mexicano, resaltando la importancia de reconocer el papel de los egresados como agentes de cambio, mediadores culturales y protagonistas de procesos de internacionalización.

Antecedentes y Objetivos

En las últimas décadas, la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en México ha abordado múltiples dimensiones de la formación docente, los procesos de profesionalización y las condiciones laborales de los profesores de lenguas modernas. Estudios previos sobre la inserción laboral de egresados de licenciaturas en lenguas señalan que los graduados enfrentan desafíos tanto en el acceso como en la consolidación de empleos estables en los sectores educativo público y privado, lo cual requiere estrategias adaptativas por parte de los profesionales Aquino et al., 2025; Camacho Delgado, 2021; Jaime Bautista et al., 2024; Portillo-Campos et al., 2024; Ramírez-Romero, 2011). Asimismo, la literatura en educación y lenguas ha resaltado la

importancia del desarrollo profesional continuo para responder a las demandas cambiantes del mercado y a las expectativas de calidad educativa, especialmente en contextos de creciente exigencia de certificaciones internacionales y estándares profesionales (Fandiño-Parra, 2022).

No obstante, existe un vacío investigativo en la documentación comparativa de trayectorias profesionales de egresados de programas de enseñanza del francés en México y en la comprensión de cómo las condiciones de inserción laboral y los retos profesionales varían entre distintas generaciones. En respuesta a esta brecha, el objetivo de este artículo es analizar las experiencias de egresados y egresadas de distintas generaciones de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima que actualmente se desempeñan como docentes de francés en instituciones públicas y privadas de México, explorando sus procesos de inserción laboral, los desafíos del ejercicio docente y las estrategias implementadas para consolidar su desarrollo profesional.

Marco teórico

Formación inicial de docentes de lenguas extranjeras

La formación inicial de docentes de lenguas extranjeras se concibe hoy como un proceso complejo que articula dimensiones lingüísticas, didácticas, interculturales y profesionales, enmarcado en políticas educativas nacionales y en orientaciones internacionales que influyen de manera decisiva en los perfiles de egreso. Desde una perspectiva crítica, autores como Imberñón (1994) y Díaz Barriga (2020) coinciden en señalar que la formación docente no puede reducirse a la adquisición de saberes disciplinarios, sino que debe favorecer el desarrollo de capacidades reflexivas, tecnológicas y éticas que permitan a los futuros docentes responder a contextos educativos cambiantes y socialmente situados.

En el ámbito de las lenguas extranjeras, esta complejidad se intensifica debido a la necesidad de integrar competencias comunicativas avanzadas con saberes pedagógicos especializados y una comprensión intercultural profunda. En el caso del francés como lengua extranjera (FLE), la formación docente incorpora además marcos normativos y de referencia supranacionales, particularmente el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), que estructura los procesos de enseñanza, evaluación y certificación, y que incide directamente en las trayectorias académicas y profesionales de los docentes.

La noción de competencia intercultural, ampliamente desarrollada por Byram (2002), resulta central en la formación de profesores de FLE, en tanto posiciona al docente como mediador cultural y agente de diálogo entre lenguas, culturas y sistemas educativos. Desde esta perspectiva, la formación inicial debe preparar al futuro profesor no solo para enseñar una lengua, sino para acompañar procesos de construcción de sentido, identidad y alteridad en contextos educativos diversos.

En la Licenciatura en Enseñanza de Lenguas de la Universidad de Colima, la formación en francés se estructura como un recorrido progresivo que combina el desarrollo de competencias lingüísticas avanzadas —hasta el nivel B2 del MCER— con asignaturas de didáctica, lingüística aplicada y cultura. La incorporación de prácticas profesionales en contextos reales de enseñanza responde a enfoques de profesionalización temprana que buscan reducir la brecha entre formación inicial y ejercicio docente efectivo, favoreciendo una transición más consciente hacia el mercado laboral. No obstante, como advierte la literatura, una formación sólida no garantiza por sí sola una inserción profesional estable, lo que remite a factores estructurales que exceden el ámbito estrictamente académico.

Inserción laboral docente y construcción de trayectorias profesionales

La inserción laboral docente se entiende como un proceso gradual y no lineal mediante el cual los egresados se integran al campo profesional, enfrentando tensiones entre las expectativas construidas durante la formación inicial y las condiciones reales del mercado de trabajo (Marcelo & Vaillant, 2010; Vaillant, 2019). Esta etapa, que puede extenderse durante los primeros años de ejercicio profesional, constituye un periodo clave para la construcción de la identidad docente y para la definición de trayectorias profesionales más o menos estables.

En el contexto latinoamericano y particularmente en México, diversos estudios han evidenciado que la inserción laboral de los docentes se caracteriza por la precarización, la fragmentación del empleo y la coexistencia de regímenes contractuales desiguales entre los sectores público y privado (Tenti Fanfani, 2010). La necesidad de combinar múltiples empleos, la contratación por horas y la competencia por plazas estables configuran un escenario que impacta directamente en las decisiones profesionales de los egresados y en su permanencia en el campo educativo.

Estas dinámicas se acentúan en el caso de las lenguas extranjeras distintas del inglés, donde la oferta institucional es más limitada y depende en gran medida de políticas educativas locales, proyectos de internacionalización y demandas específicas de ciertos sectores. En este sentido, la inserción laboral no puede analizarse únicamente como un resultado individual, sino como un proceso situado que articula condiciones estructurales, capital académico, redes profesionales y estrategias personales.

Enseñanza del francés y desafíos contemporáneos

La enseñanza del francés en México se desarrolla en un contexto marcado por tensiones entre su presencia histórica en el sistema educativo y la hegemonía del inglés como lengua extranjera prioritaria en las políticas públicas (Aada, 2019). A pesar de ello, el

francés conserva un lugar estratégico en programas de movilidad académica, cooperación internacional y educación bilingüe, lo que mantiene vigente la demanda de docentes calificados en determinados nichos educativos (Hernández & Cruz, 2021).

Los docentes de FLE suelen construir trayectorias laborales híbridas, alternando entre distintos niveles educativos — secundaria, bachillerato, educación superior y centros de idiomas— y modalidades de enseñanza, lo que exige una alta capacidad de adaptación pedagógica y una disposición constante a la formación continua. En este marco, las certificaciones internacionales como el DELF y el DALF se han consolidado como dispositivos de validación profesional que influyen tanto en la empleabilidad como en el reconocimiento institucional de las competencias docentes (Consejo de Europa, 2001).

Perspectiva integradora

Desde una perspectiva integradora, el análisis de las experiencias de egresados que se incorporan a la enseñanza del francés requiere articular tres dimensiones interdependientes: la formación inicial como base de competencias y expectativas profesionales; la inserción laboral como proceso de transición condicionado por factores estructurales y contextuales; y la enseñanza del francés como campo específico atravesado por dinámicas de internacionalización, diversidad cultural y tensiones del mercado educativo. Este marco teórico permite interpretar las trayectorias profesionales no como recorridos lineales, sino como construcciones situadas, marcadas por continuidades, rupturas y estrategias de adaptación.

Estado del arte sobre profesores de francés en México

La investigación sobre la docencia del francés como lengua extranjera en México se ha desarrollado de manera fragmentada, con énfasis en aspectos institucionales, formativos y didácticos, pero con menor atención a las trayectorias

profesionales y a las condiciones de inserción laboral de los egresados.

Desde el punto de vista institucional, la cooperación franco-mexicana ha desempeñado un papel relevante en el fortalecimiento del FLE mediante programas de asistentes de lengua, la certificación internacional DELF/DALF reconocida por el CENNI y el acompañamiento a secciones bilingües acreditadas con el Label Franc Éducation (IFAL, 2025). Asimismo, redes profesionales como la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPF), a través de la COPALC, y asociaciones nacionales como la AMDIF han contribuido a la articulación entre investigación, formación y práctica docente, aunque su impacto en las condiciones laborales concretas ha sido poco documentado.

En el ámbito académico, estudios recientes se han centrado en las creencias, representaciones y prácticas de los docentes de FLE. La investigación de Kono (2022), por ejemplo, muestra cómo el nivel de dominio lingüístico del profesor influye en la elección de enfoques gramaticales inductivos o deductivos, y propone perfiles docentes que evidencian procesos de transición entre modelos tradicionales y constructivistas. Estos trabajos aportan elementos valiosos para comprender la práctica pedagógica, pero se concentran principalmente en el aula, dejando en segundo plano las dimensiones sociolaborales de la profesión.

En relación con la formación inicial y continua, diversos autores han señalado la escasez de programas accesibles, especialmente en modalidad en línea, para la profesionalización de docentes de francés fuera de los grandes centros urbanos (Zárate, 2025). Iniciativas como el programa PROFLE+, impulsado por el IFAL en colaboración con el CNED y France Éducation International, buscan atender esta demanda mediante propuestas modulares de formación didáctica, aunque su alcance sigue siendo limitado.

La revisión de la literatura evidencia un **vacío significativo** en estudios que aborden de manera sistemática las trayectorias de inserción laboral, las diferencias generacionales y las condiciones de empleo de los docentes de francés en México. Este vacío justifica la pertinencia del presente estudio, que se propone aportar evidencia empírica situada a partir de las experiencias de egresados de la Universidad de Colima, contribuyendo así a una comprensión más integral del campo del FLE en el contexto mexicano.

Metodología

Enfoque y diseño de investigación

El estudio adopta un **diseño descriptivo de carácter exploratorio**, con un **enfoque mixto de predominio cualitativo**. Esta elección metodológica responde al objetivo de analizar las experiencias profesionales de egresados de distintas generaciones, privilegiando la comprensión de sus trayectorias de inserción laboral, percepciones y estrategias de desarrollo profesional, más que la generalización estadística de resultados. El enfoque mixto permite articular datos cuantitativos de carácter descriptivo con información cualitativa que aporta profundidad interpretativa sobre los procesos analizados (Creswell & Plano Clark, 2018).

Población y muestra

La población de referencia está constituida por egresados y egresadas de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Colima. La muestra es no probabilística y de tipo intencional, conformada por doce egresados pertenecientes a distintas cohortes de egreso entre 2017 y 2025. La selección se realizó con base en criterios de disponibilidad y voluntariedad, priorizando la diversidad generacional con el fin de identificar continuidades y rupturas en las trayectorias profesionales.

Si bien el tamaño de la muestra es reducido, resulta pertinente para un estudio de carácter exploratorio, cuyo propósito es identificar tendencias, problemáticas recurrentes y líneas de análisis emergentes, más que establecer inferencias generalizables al conjunto de egresados.

Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado fue un cuestionario en línea, diseñado ad hoc y aplicado mediante la plataforma Google Forms. El cuestionario se estructuró en tres secciones complementarias:

La primera sección recabó datos sociodemográficos y profesionales, tales como año de egreso, edad, género, institución de empleo, nivel educativo en el que se imparte docencia, tipo de contratación y certificaciones obtenidas.

La segunda sección se centró en la trayectoria laboral, incluyendo el tiempo requerido para obtener el primer empleo, el número de instituciones en las que se ha laborado, la estabilidad contractual y la experiencia en distintos niveles educativos y modalidades de enseñanza.

La tercera sección abordó percepciones y expectativas profesionales, mediante preguntas cerradas con escalas tipo Likert y preguntas abiertas orientadas a identificar retos, logros, grado de satisfacción con la formación inicial, necesidades de formación continua y proyecciones de desarrollo profesional.

La combinación de preguntas cerradas y abiertas permitió obtener información cuantificable y, al mismo tiempo, recoger narrativas breves que enriquecen la interpretación de los datos.

Estrategia de análisis

Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva básica, utilizando frecuencias y porcentajes para identificar patrones generales en las condiciones de empleo,

certificación y valoración de la formación recibida. Dado el tamaño de la muestra, no se aplicaron pruebas inferenciales.

Las respuestas abiertas fueron sometidas a un análisis de contenido temático, siguiendo un proceso de codificación inductiva. Las unidades de significado se agruparon en categorías emergentes relacionadas con la inserción laboral, los retos del ejercicio docente, los logros profesionales y las estrategias de desarrollo. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo intergeneracional, con el fin de identificar similitudes y diferencias entre cohortes de egreso.

Consideraciones éticas

El estudio respetó principios éticos fundamentales de la investigación educativa. La participación fue **voluntaria y anónima**, y el cuestionario incluyó un aviso de consentimiento informado en el que se especificó el uso exclusivo de los datos con fines académicos y de investigación. No se recabó información que permitiera la identificación personal de los participantes, garantizando la confidencialidad de las respuestas.

Limitaciones metodológicas

Se reconoce que el carácter no probabilístico de la muestra y su tamaño limitado constituyen una restricción para la generalización de los resultados. No obstante, estas limitaciones son coherentes con el enfoque exploratorio del estudio y no invalidan su aporte descriptivo e interpretativo, orientado a visibilizar tendencias y problemáticas relevantes en la inserción laboral de docentes de francés en el contexto mexicano.

Resultados

El análisis de las respuestas de doce egresados y egresadas de la Licenciatura en Enseñanza del Francés de la Universidad de Colima permite identificar tendencias relevantes en los procesos de inserción laboral, las condiciones del ejercicio docente y las estrategias de desarrollo profesional. La muestra presenta una clara

predominancia femenina (83.3%), rasgo que coincide con la feminización históricamente documentada de la profesión docente en lenguas extranjeras. Los años de egreso se distribuyen entre 2017 y 2025, con una mayor concentración en la cohorte 2021, lo que permite observar diferencias intergeneracionales en las trayectorias profesionales.

En relación con la inserción laboral, los resultados evidencian una marcada discontinuidad entre cohortes. Mientras que los egresados de 2017 y 2020 reportan ejercer actualmente como docentes de francés, las cohortes más recientes —en particular 2021 y 2025— muestran un abandono total del ejercicio docente, y las generaciones intermedias (2023 y 2024) presentan situaciones mixtas. Esta tendencia sugiere que la inserción laboral se ha vuelto progresivamente más compleja para los egresados recientes, lo que apunta a un debilitamiento de las oportunidades de empleo o a una menor capacidad del mercado para absorber nuevos docentes de francés.

El tiempo requerido para acceder al primer empleo confirma esta heterogeneidad. Si bien una parte de los participantes logró insertarse rápidamente —en menos de tres meses o incluso antes de egresar—, otros reportaron periodos prolongados de espera o la imposibilidad de acceder al ejercicio docente. Entre quienes no ejercen, las razones más frecuentes se relacionan con las condiciones salariales, la escasez de vacantes y la decisión de reorientar su trayectoria profesional hacia otros campos. No obstante, resulta significativo que varios de estos egresados manifiesten disposición a retomar la docencia en el futuro, lo que sugiere que el abandono no responde a un rechazo de la profesión, sino a condiciones estructurales poco favorables.

Las condiciones laborales de quienes ejercen se caracterizan por una fuerte heterogeneidad institucional y contractual. La mitad de los participantes labora en instituciones privadas, un tercio en el sector público y el resto en contextos

mixtos, lo que refleja la fragmentación del campo laboral del francés. Predomina claramente la contratación por horas (66.7%), especialmente en instituciones privadas, mientras que el empleo de tiempo completo se concentra principalmente en el sector público. Esta configuración obliga a algunos docentes a combinar más de un empleo para alcanzar cierta estabilidad, confirmando la precarización y la inestabilidad como rasgos estructurales del ejercicio profesional.

En cuanto a los contextos de enseñanza, los resultados muestran una fuerte presencia del francés en centros de idiomas, junto con una participación más limitada en primaria, secundaria y bachillerato. La modalidad presencial sigue siendo dominante, con escasa presencia de la enseñanza en línea, lo que contrasta con los discursos institucionales que promueven la digitalización educativa. El tamaño de los grupos se sitúa mayoritariamente entre quince y veinticinco estudiantes, y el libro de texto continúa siendo el recurso didáctico central. No obstante, se observa una incorporación incipiente de materiales propios, videos y plataformas digitales, lo que evidencia intentos de diversificación pedagógica, aunque todavía marginales.

El capital de certificación y formación continua emerge como un elemento clave en las trayectorias profesionales. Tres cuartas partes de los participantes cuentan con al menos una certificación internacional reconocida (DELF/DALF), y más del noventa por ciento ha participado en actividades de actualización durante los últimos dos años, principalmente mediante cursos en línea, diplomados o estudios de posgrado. Sin embargo, la dedicación mensual a estas actividades es limitada en la mayoría de los casos, lo que sugiere que la formación continua depende en gran medida del esfuerzo individual y se ve restringida por las condiciones laborales.

Las percepciones sobre la experiencia profesional refuerzan esta lectura. La formación inicial es valorada de manera

muy positiva, con una media de 4.5, lo que indica que los egresados consideran haber recibido una preparación adecuada para el ejercicio docente. En contraste, las condiciones laborales obtienen valoraciones más moderadas (media de 4.17), y los apoyos institucionales para la formación continua son evaluados de manera claramente insuficiente. Asimismo, solo un tercio de la muestra considera que existen oportunidades laborales suficientes en la región, lo que confirma la percepción de un mercado restringido.

Finalmente, el análisis de las respuestas abiertas permite profundizar en los retos y logros del ejercicio docente. Entre las principales dificultades se mencionan la falta de experiencia inicial, la escasez de vacantes, la precarización salarial, la adaptación a modalidades diversas y la carencia de materiales específicos para la enseñanza del francés. En contraste, los logros se asocian con la motivación del alumnado, el impacto positivo en el aprendizaje, la certificación de estudiantes y la innovación pedagógica mediante la creación de materiales propios. Entre los cambios deseados, los egresados señalan la necesidad de mejorar salarios y condiciones laborales, fortalecer el apoyo institucional, organizar la enseñanza por niveles del MCER y ampliar la formación continua, particularmente en el uso de herramientas digitales e inteligencia artificial.

Discusión

Los resultados permiten comprender la inserción laboral y el desarrollo profesional de egresados de enseñanza del francés como un **proceso situado, no lineal y estructuralmente condicionado**, en el que convergen (1) la formación inicial como capital de competencias y expectativas, (2) la inserción laboral como transición prolongada y frecuentemente precarizada, y (3) la enseñanza del francés como campo específico atravesado por dinámicas de internacionalización, certificación y competencia interlingüística con el inglés. Esta articulación retoma el enfoque

integrador del marco teórico y confirma que las trayectorias profesionales no dependen exclusivamente de la calidad formativa, sino también de la arquitectura del mercado de trabajo y de los dispositivos de reconocimiento que regulan el acceso y la permanencia.

1) Inserción laboral como transición prolongada y generacionalmente diferenciada

La evidencia de que las cohortes recientes muestran mayores tasas de abandono (o no ingreso) al ejercicio docente, mientras que cohortes anteriores se mantienen activas, es consistente con la idea de que la inserción docente es una etapa de transición prolongada y vulnerable, especialmente durante los primeros años (Marcelo & Vaillant, 2010). Sin embargo, los datos añaden un matiz clave: la vulnerabilidad no se distribuye homogéneamente, sino que parece intensificarse por generación. Esto sugiere que las cohortes más recientes enfrentan un entorno de entrada más restrictivo y selectivo, en el que “estar formado” no garantiza “poder ejercer”.

Este patrón puede interpretarse desde dos lentes complementarias. Por un lado, como efecto de condiciones estructurales de mercado: menor disponibilidad de plazas, concentración del francés en nichos educativos, y expansión de criterios de contratación que privilegian credenciales externas. Por otro, como efecto de costos de transición: tiempos de espera, salarios iniciales bajos y escasa estabilidad, que elevan el “umbral de permanencia” en la profesión. En este sentido, la inserción laboral funciona como un filtro: no necesariamente expulsa por falta de competencias, sino por falta de condiciones mínimas para sostener la carrera en su etapa inicial. Este hallazgo dialoga con diagnósticos sobre la heterogeneidad y precarización del empleo docente en la región (Tenti Fanfani, 2010) y con lecturas que enfatizan que la profesionalización se juega tanto en la formación

como en las reglas institucionales del trabajo docente (Vaillant, 2019).

Un elemento contextual que merece un tratamiento más explícito en la discusión es el posible “efecto pandemia”. No sólo como interrupción logística de certificaciones o prácticas presenciales, sino como reconfiguración de las condiciones de empleabilidad, aumento de incertidumbre y modificación de la demanda institucional. En la muestra, esto puede haber afectado especialmente a quienes egresaron en años cercanos a 2020–2022, ya sea por cambios abruptos en la oferta de cursos, por cierre temporal de programas o por exigencias emergentes de competencia digital. Lo importante aquí es evitar una mención general: la pandemia opera como factor amplificador de fragilidades preexistentes (precarización, contratación por horas), y como acelerador de nuevas exigencias (digitalización), lo que tiende a penalizar más a quienes están ingresando al mercado que a quienes ya tienen posiciones relativamente consolidadas.

2) Precarización y fragmentación laboral: la estructura del campo pesa más que la disposición individual

El predominio de contratación por horas, especialmente en el sector privado, y la necesidad de combinar empleos para lograr estabilidad, refuerzan la lectura de un campo laboral fragmentado. Esta configuración es congruente con análisis que describen la docencia como un oficio tensionado entre vocación/profesión y condiciones de trabajo crecientemente flexibilizadas (Tenti Fanfani, 2010). En nuestro caso, el dato no es solo descriptivo: permite sostener que el mercado del francés, al depender de instituciones y programas heterogéneos (centros de idiomas, escuelas privadas, algunos espacios públicos), tiende a organizarse mediante **micro-contratos** y cargas parciales. Ello produce al menos tres efectos que conviene explicitar:

- **Efecto sobre la identidad profesional:** cuando el trabajo se distribuye en múltiples instituciones y con baja

estabilidad, la construcción de identidad docente se vuelve más frágil y negociada. En términos de trayectoria, la docencia deja de ser “un puesto” y se convierte en “una suma de oportunidades parciales”. Esto conecta directamente con el objetivo de comprender estrategias de consolidación profesional: las estrategias no se orientan solo a “mejorar la enseñanza”, sino a “hacer viable la carrera” en un entorno de inestabilidad.

- **Efecto sobre el desarrollo profesional:** la fragmentación reduce el tiempo y los recursos disponibles para actualización, innovación didáctica y construcción de materiales, aunque paradójicamente es justo lo que las instituciones demandan. Aquí se configura una brecha: alta disposición a formarse, pero bajo apoyo institucional.
- **Efecto sobre la calidad y la innovación:** la dependencia del libro de texto y de evaluaciones estandarizadas no es únicamente una preferencia didáctica; puede leerse como una respuesta adaptativa a condiciones de tiempo, carga laboral y falta de acompañamiento. Es decir, prácticas “tradicionales” pueden ser, en parte, una racionalidad de supervivencia profesional.

Este punto es crucial para fortalecer la congruencia analítica: la precarización no es un “contexto externo” a la práctica docente; es un determinante que estructura qué prácticas son viables y cuáles quedan en el plano de la intención.

3) Formación inicial sólida, pero con una brecha de transición hacia el mercado

La valoración muy positiva de la formación inicial (media alta y alto acuerdo) es un hallazgo importante porque **desacopla** dos dimensiones que con frecuencia se confunden: la calidad percibida de la formación y la posibilidad de inserción profesional. En otras palabras, los egresados no culpan a la universidad por falta de preparación, sino que señalan limitaciones del entorno laboral.

Esta lectura dialoga con enfoques que conciben la formación docente como proceso de desarrollo de competencias complejas, incluyendo reflexión crítica y herramientas pedagógicas para contextos cambiantes (Imbernón, 1994; Díaz Barriga, 2020).

Ahora bien, el aporte analítico más fuerte surge cuando se conecta esta valoración positiva con el hallazgo de abandono/no ejercicio en cohortes recientes. La interpretación es que existe una **brecha de transición**: la formación inicial provee capacidades, pero el campo laboral exige además capitales y dispositivos de acceso que no dependen completamente del currículo (redes, primeras oportunidades, estabilidad mínima, certificación reconocida, mentoría). Esa brecha explica por qué egresados bien formados pueden no ejercer o dejar de ejercer.

En el caso del FLE, la dimensión intercultural del rol docente —docente como mediador cultural— sigue siendo central (Byram, 2002), pero los egresados parecen estar siendo evaluados también por su capacidad de responder a demandas instrumentales del mercado (certificaciones, resultados, estandarización). Esto puede generar una tensión de identidad profesional: entre una visión humanista-intercultural de la docencia en lenguas y una visión credencialista/mercantilizada del empleo docente.

4) Certificación y MCER: de referencia pedagógica a “moneda” de empleabilidad

La certificación internacional emerge como un elemento central en las trayectorias de inserción laboral y consolidación profesional de los egresados. Este hallazgo puede interpretarse a la luz del papel del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que opera simultáneamente en dos niveles. Por un lado, funciona como un marco pedagógico que orienta la organización de niveles, objetivos y procesos de evaluación; por otro, actúa como un dispositivo socioinstitucional de legitimación, mediante el cual las instituciones educativas regulan el reconocimiento de competencias y la empleabilidad

docente. Esta doble función contribuye a explicar por qué los egresados perciben las certificaciones como un factor determinante para el acceso y la permanencia en el mercado laboral, incluso cuando cuentan con una licenciatura especializada en la enseñanza de lenguas con una fuerte componente de francés. En este sentido, el MCER y los diplomas asociados se configuran como un lenguaje común de validación profesional, que estructura las expectativas institucionales y condiciona las oportunidades de empleo (Consejo de Europa, 2001).

Este punto también permite reinterpretar el hallazgo de alta proporción de egresados certificados y en actualización: no es solo “motivación”; es una estrategia racional para navegar un campo donde los títulos universitarios pueden no ser suficientes como señal de competencia para ciertas instituciones. En síntesis: **la certificación no solo valida competencias; estructura trayectorias.**

5) Innovación didáctica, digitalización e IA: iniciativas emergentes sin ecosistema de soporte

El equilibrio observado entre prácticas tradicionales (libro de texto, exámenes) e intentos de innovación (materiales propios, proyectos, herramientas digitales e IA) puede leerse como un proceso de transición pedagógica, pero también como un proceso condicionado por recursos y respaldo institucional. La innovación aparece como esfuerzo individual, no como política institucional sostenida. Esto enlaza directamente con el hallazgo de bajos acuerdos respecto al apoyo institucional para formación continua.

Aquí conviene reforzar un argumento: en contextos precarizados, la innovación tiende a ser intermitente y dependiente del capital individual, porque requiere tiempo, infraestructura, formación y validación institucional. Por tanto, el potencial de la digitalización y de la IA en el aula de FLE no se realizará plenamente si se mantiene la lógica de “innovación por

voluntarismo”. La consecuencia es que los docentes innovan “a pesar de” las condiciones, no “con” las condiciones.

Si el campo laboral exige actualización constante, entonces el apoyo institucional a la formación continua no es un “beneficio” opcional, sino un componente estructural de calidad y sostenibilidad del sistema.

6) La tensión estructural del francés frente al inglés: campo restringido y oportunidades segmentadas

La percepción de oportunidades insuficientes en la región refuerza la tesis de que el francés opera en un campo más restringido y segmentado que el inglés. El marco lo atribuye al peso del inglés en políticas educativas (Aada, 2019) y a la lógica de internacionalización donde el francés se mantiene en nichos específicos (Hernández & Cruz, 2021) y conviene explicitar el mecanismo: no es que el francés no sea valioso, sino que su valor se concentra en circuitos específicos (centros de idiomas, instituciones privadas con orientación internacional, ciertas escuelas públicas con programas particulares, movilidad académica), lo que produce un mercado menos amplio y más competitivo. Esta segmentación también explica por qué la inserción puede ser rápida para algunos (si logran entrar a un nicho) e inexistente para otros (si quedan fuera de esos circuitos).

Esta lectura, además, fortalece el aporte original: al mostrar diferencias intergeneracionales y no solo condiciones generales, el estudio evidencia que el campo del francés no es estático; sus formas de acceso y permanencia cambian con el tiempo y con la configuración institucional local.

7) Limitaciones y alcance interpretativo

El carácter exploratorio del estudio implica reconocer ciertas limitaciones metodológicas, particularmente el tamaño reducido de la muestra, su carácter no probabilístico y la sobrerrepresentación de la cohorte 2021. Estas limitaciones

restringen la generalización estadística de los resultados; sin embargo, no invalidan su valor analítico e interpretativo. Por el contrario, los datos permiten identificar patrones plausibles y recurrentes —como la mayor dificultad de inserción en cohortes recientes, la precarización asociada a la contratación por horas, la centralidad de la certificación internacional y la brecha en el apoyo institucional a la formación continua— que contribuyen a la comprensión del fenómeno estudiado y justifican la realización de investigaciones posteriores de mayor alcance.

Implicaciones y recomendaciones derivadas

A partir de esta discusión, los hallazgos sustentan que fortalecer el campo requiere intervenir en la brecha de transición y en la precarización.

Para la Universidad de Colima, la evidencia apunta a la necesidad de dispositivos puente: convenios activos con empleadores, acompañamiento de inserción (bolsa de trabajo, prácticas con continuidad, mentoría de egresados), y un esquema institucional de apoyo a certificaciones y credenciales alineadas al MCER, no sólo como logro académico sino como palanca de empleabilidad. Esto es coherente con el hallazgo de alta valoración formativa y escasas oportunidades: la formación es fuerte, pero necesita mediaciones hacia el mercado.

Para instituciones empleadoras, los datos sugieren que la calidad y estabilidad del FLE dependen de condiciones mínimas: disminuir la hiper-fragmentación por horas, organizar la enseñanza por niveles MCER (para coherencia curricular y evaluación), e invertir en formación continua como parte del trabajo, no como carga individual.

A nivel sectorial, la segmentación del francés indica que políticas de expansión deberían concentrarse en circuitos viables: programas bilingües, cooperación internacional, movilidad académica regional, y fortalecimiento de redes profesionales

(AMDIF, IFAL) con impacto real en profesionalización y empleabilidad.

Finalmente, **para los egresados**, las estrategias identificadas (certificación, actualización, diversificación de espacios) pueden formularse como itinerarios de empleabilidad escalonada: credenciales internacionales + portafolio de innovación (materiales, proyectos, evidencias de aprendizaje) + participación en comunidades de práctica. No como responsabilidad individual aislada, sino como respuesta al entorno actual.

Referencias

- Aada, Khalid, "El francés como desafío plurilingüístico en el contexto educativo de México" (2019). *Writing and Language Studies Faculty Publications*. 33. https://scholarworks.utrgv.edu/wls_fac/33
- Aquino, O. S., Cosp, M. R., Elías, R., & Romero, E. V. (2025). Factores determinantes en la inserción laboral de egresados universitarios de una universidad privada de Paraguay: un análisis mediante regresión logística binaria. *Revista Científica de la UCSA*, 12(3), 82-92.
- Betancourt, B. L. C. (2023). El perfil del licenciado en lenguas extranjeras: Un reto pedagógico para los docentes formadores. *Sociedad & Tecnología*, 6(1), 81-97.
- Byram, M. (2002). *Developing intercultural competence in practice*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598489>
- Camacho Delgado, A. A. (2021). La práctica laboral e investigativa en la Licenciatura en Educación en Lenguas Extranjeras en Villa Clara, Cuba: logros y perspectivas de mejoramiento. *Transformación*, 17(2), 246-274.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/1680a52d53>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2023). Revisiting mixed methods research designs twenty years later. *Handbook of mixed methods research designs*, 1(1), 21-36.
- Díaz Barriga, A. (2020). De la integración curricular a las políticas de innovación en la educación superior mexicana. *Perfiles Educativos*, 42(169), 6–21.

<https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.169.594>
78

Embajada de Francia en México. (2015). *Guía de las formaciones y reconocimiento CENNI (reconocimiento de DELF/DALF por la SEP)*.

https://mx.ambafrance.org/IMG/pdf/GUIA_DE_LAS_FORMACIONES.pdf

Fandiño-Parra, Y. J. (2022). De formación docente hacia subjetivación del maestro. Un giro epistémico necesario en el siglo XXI. *Revista iberoamericana de educación superior*, 13(36), 138-159.

Ferra-Torres, G. E. (2016). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales: Caso Veracruz. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 81–100.

<https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1343>

Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF). (s. f.). *Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe (COPALC)*.

<https://copalc.fipf.org/>

Hernández García, J., & Cruz Villegas, V. D. L. (2021). La enseñanza del inglés y el francés en México: Métodos y políticas públicas. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 9(SPE1), 1–15.

<https://doi.org/10.46377/dilemas.v9iSPE1.2874>

Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia una nueva cultura profesional*. Graó.

Instituto Francés de América Latina (IFAL). (2025). *PROFLE+: dispositivo de formación profesional (CNED & France Éducation International)*.

<https://ifal.mx/capacitaciones/pro-fle>

- Jaime Bautista, K. A., Cárdenas González, V. M., & Madrigal Lozano, M. M. (2024). Análisis a las Competencias que Inciden en la Inserción Laboral de los Egresados de la Carrera de Licenciado en Educación en un Colegio al Norte del País. *Revista Daena: International Journal of Good Conscience*, 19(2).
- Kono, M. H. F. (2022). *Enseñanza del francés como lengua extranjera en México: Relación entre creencias docentes, variables profesionales y enfoques de enseñanza de la gramática* (Tesis doctoral). Universidad de Sonora. <https://repositorio.unison.mx/>
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea.
- MEJOREDU – Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Programa de formación para la inserción de docentes 2021–2026 (Educación básica)*. <https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/programa-de-formacion-continua-de-docentes>
- Portillo-Campos, V. E., Paredes-Anguas, J. A., & de Lourdes Gutiérrez-Aceves, M. (2024). Seguimiento a egresados de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo: análisis de diseño del programa. *Revista RedCA*, 7(20), 41-67.
- Ramírez-Romero, J. L. (2011). Los egresados de una licenciatura en enseñanza del inglés: una primera mirada. *Revista de la educación superior*, 40(157), 9-29.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) – DG AIR. (2021). *Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI)*. <https://dgair.sep.gob.mx/dir/cenni>

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (2.ª ed.). Editorial Universidad de Antioquia.
- Tenti Fanfani, E. (2010). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.
- Universidad de Colima. (s. f.). *Licenciatura en Enseñanza de Lenguas* (Folleto informativo). Facultad de Lenguas Extranjeras. https://sistemas2.ucol.mx/planes_estudio/docsbotones/563_Folleto.pdf
- Vaillant, D. (2019). El desarrollo profesional docente en la educación superior: Temas emergentes y brechas de investigación. *Revista Educación*, 43(1), 1–18. <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.33222>
- Zárate, J. C. V. (2025). Análisis de necesidades para la formación en línea de profesores de lenguas extranjeras en México. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 49, 49–93.

Políticas de inserción laboral en México: experiencias de formación docente de los egresados de la EN4N

Diana Magali Núñez Soto
Leonel Juan Alcázar López
Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
Ricardo Moreno Espinosa
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Resumen

El presente capítulo analiza las políticas de inserción laboral en México y sus implicaciones en el escenario de las experiencias de formación docente de los egresados de tres generaciones (2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024) de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl de tres programas (Lic. En Educación Primaria, Lic. En Enseñanza y Aprendizaje del Inglés y Lic. En Inclusión Educativa). El estudio se desarrolló bajo una metodología mixta predominantemente cualitativa, en el marco interpretativo de la teoría de la acción social propuesta por Weber (1992), se examinan los significados y motivaciones que guían los fines de los actores educativos en los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo profesional. El análisis expone la relación entre el discurso oficial de la profesionalización y las condiciones estructurales que enfrentan los egresados normalistas. Considerando las políticas documentadas en el DOF (2019) a través de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en un marco de equidad y transparencia en el proceso de asignación, sin embargo se destaca en los hallazgos desigualdades regionales y limitaciones institucionales, reconociendo la necesidad de articular la formación inicial con los mecanismos de selección laboral y la construcción de un programa

de acompañamiento a los egresados para el Desarrollo de la profesionalización con apego a fines y valores que consoliden los procesos identitarios. Se concluye que la inserción laboral docente es un proceso socialmente complejo que requiere políticas integrales con un enfoque transdisciplinar, con autonomía curricular y profesionalización en programas de calidad para garantizar no solo la inserción y permanencia laboral sino la atención de la primera infancia, destacando que las experiencias de formación se ejercen predominantemente con apego a fines y valores, lo que representa un compromiso significativo con la función social de las escuelas normales.

Palabras clave: inserción laboral, formación docente, políticas, egresados, acción social

Abstract

This chapter analyzes labor market integration policies in Mexico and their implications for the teacher training experiences of graduates from three cohorts (2018–2022, 2019–2023, and 2020–2024) at Normal School No. 4 in Nezahualcóyotl, across three academic programs: the Bachelor's in Primary Education, the Bachelor's in Teaching and Learning English, and the Bachelor's in Inclusive Education. The study adopts a predominantly qualitative mixed-methods approach, grounded in the interpretive framework of Weber's (1992) theory of social action. From this perspective, it examines the meanings and motivations that guide educational actors in processes of entry into the profession, retention, and professional development. The analysis reveals a tension between the official discourse on teacher professionalization and the structural conditions encountered by graduates in the labor market. Recent policies published in the Official Gazette of the Federation (DOF, 2019), particularly the General Law of the System for the Professional Development of Teachers, establish a formal framework aimed at ensuring equity and transparency in teacher assignment processes. However, the

findings point to persistent regional inequalities and institutional limitations that constrain these objectives. In this context, the study underscores the need to strengthen the articulation between initial teacher education and employment selection mechanisms, as well as to design institutional support programs for graduates that promote professional development consistent with the aims and values of teacher training institutions. It concludes that teacher employment constitutes a socially complex process that demands comprehensive public policies, a transdisciplinary approach, curricular autonomy, and professionalization through quality programs. Such measures are essential not only to ensure job placement and retention, but also to support the broader social mission of teacher education, particularly in the field of early childhood education. Overall, the training experiences analyzed reflect a strong institutional commitment to the social function of Normal Schools and to the ethical and professional formation of future teachers.

Keywords: employment integration, teacher training, policies, graduates, and social action

Introducción

Las estructuras sociales han definido en el marco de las necesidades del Estado las condiciones de formación y la progresión de los estándares para la incorporación al Sistema productivo en convergencia con las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas que dibujan escenarios que anticipan el proceso de formación de los sujetos, de manera que en el escenario de la Educación Superior, en el caso específico de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes los mecanismos de incorporación obedecen al cumplimiento de requisitos que garanticen la reproducción del marco curricular para la formación de la primera infancia bajo la perspectiva vigente de la Nueva Escuela Mexicana, en un acto de deconstrucción del reconocimiento de las comunidades y la transformación social que

confronta la propuesta de formación de administraciones pasadas cuyo enfoque resalta la relevancia de la formación, para dar respuesta a un sistema global que requiere de competencias genéricas y específicas, permitiendo examinar los significados y motivaciones que guían los fines de los actores educativos en los procesos de ingreso, permanencia y desarrollo profesional.

El análisis expone la relación entre el discurso oficial de la profesionalización y las condiciones estructurales que enfrentan los egresados normalistas, dicho estudio se desarrolló bajo una metodología mixta, predominantemente cualitativa se estableció como objetivo analizar las políticas de inserción laboral en México, en el marco de las experiencias de formación de los egresados de tres generaciones 2018-2022, 2019-2023, 2020-2024 de tres programas educativos (Lic. en Enseñanza y aprendizaje del Inglés, Lic. en Educación Primaria, Lic. en Inclusión Educativa), mediante la interpretación de la teoría de la acción social propuesta por Weber(1992), considerando que la motivación de lo sujetos en la intervención de procesos sociales se expresa de acuerdo a los fines que persigue y se construyen en lo cotidiano.

De manera que la inserción laboral de los egresados de las Escuelas Normales en México constituye un desafío estructural dentro de las políticas educativas contemporáneas; las transformaciones en el sistema educativo nacional, los cambios normativos y las condiciones del mercado laboral docente han configurado un escenario complejo para la profesionalización del magisterio. Este capítulo amplía el análisis de las políticas de inserción laboral, considerando los desafíos que enfrentan los egresados y las propias instituciones formadoras, reconociendo las dinámicas que intervienen en la relación entre formación inicial y empleo docente, en el marco interpretativo de la teoría de la acción social que permite analizar las políticas y programas en su dimensión normativa, discursiva y social, abordado en las siguientes categorías de análisis: a) políticas para la inserción laboral de los docentes; b) experiencias de profesionalización para el

Desarrollo de la formación continua; c) Inserción laboral y sus implicaciones sociales con apego a fines.

Marco teórico

Teoría de la acción social

Weber (1992), desataca que la sociología no puede limitarse a explicar los fenómenos sociales mediante leyes causales, sino que debe orientarse a la comprensión interpretativa de la acción social, es decir, al análisis de los sentidos subjetivos que los individuos atribuyen a su conducta en un contexto social determinado, en la medida en que el sujeto o los sujetos le atribuyen un sentido y orientan dicha acción en función de la conducta de otros.

La teoría de la acción social constituye el eje interpretativo de este estudio, Weber (1992), recupera las implicaciones epistemológicas de este planteamiento: a) la teoría de la acción social desplaza el foco del análisis sociológico desde las estructuras objetivas hacia los procesos de significación subjetiva, sin negar la existencia de condicionamientos sociales; b) introduce una concepción de la causalidad social basada en la adecuación de sentido y no únicamente en la regularidad empírica destaca en sus planteamientos el proceso de comprensión de la acción social y sus implicaciones para interpretar los significados subjetivos que los individuos atribuyen a sus conductas dentro de un contexto social determinado, cuyas estructuras delimitan los fines de su intervención en los contextos cotidianos.

En el ámbito de las políticas educativas, esta teoría permite entender cómo las decisiones, normas y programas son asumidos, reinterpretados y puestos en práctica por los distintos actores: autoridades educativas, formadores, egresados y sindicatos, considerando que la acción racional con arreglo a fines y la acción racional con arreglo a valores son centrales para comprender las decisiones de ingreso y permanencia de los sujetos en un sistema y

asumir el rol profesional en el contexto de las estructuras del Estado.

Dicha perspectiva converge con el planteamiento de otros teóricos como Habermas (1987) y Schutz (2003), quienes profundizan en la comprensión del sentido social de la acción educativa, en la construcción intersubjetiva a través de la apropiación de prácticas cotidianas que configuran a las personas como entes colectivos que se individualizan al reconocer su identidad. En México, los estudios de Zorrilla y Barba (2019) y Flores (2020) destacan cómo las políticas de evaluación y mérito docente se reconfiguran en prácticas de poder y control, donde el sentido vocacional del magisterio se confronta con la racionalidad estructural; en este marco, la inserción laboral docente se concibe no solo como un proceso administrativo, sino como una experiencia de construcción de identidad profesional y de reconocimiento social.

La comprensión del sentido social de la acción constituye un problema central dentro de la teoría social contemporánea. En el siglo XX, distintas corrientes sociológicas y filosóficas discutieron explicaciones predominantemente estructurales o positivistas para dar cuenta del actuar humano. Desde una perspectiva fenomenológica, Schutz (2003) profundiza en la noción de Weber (1992) de la acción social entendida como el espacio intersubjetivo donde los individuos experimentan, interpretan y asumen la realidad.

Desde la perspectiva de Schutz (2003), la vida cotidiana constituye el ámbito primordial de experiencia social, caracterizado por categorizaciones, expectativas recíprocas y esquemas de relevancia que permiten a los actores sociales asumir una postura en situaciones concretas, se destaca que el sentido social no es producto de procesos individuales aislados, sino de una intersubjetividad constitutiva. Los sujetos comparten lenguajes y expectativas que hacen viable la comprensión mutua y la

coordinación social. Desde esta perspectiva, comprender una acción implica situarla en el entramado simbólico que comparten quienes participan y comparten el mismo contexto.

Seguimiento a egresados, valoración del proceso de formación

El tema de la inserción laboral de egresados de instituciones de educación superior ha sido analizado desde diversos enfoques. Investigaciones durante los años 90 reconocen que algunos factores como la alta especialización, la persistencia de crisis sociales y económicas y las desigualdades en las estructuras de un gran número de mercados laborales del mundo hacían cada vez más complejas las relaciones entre la educación y el trabajo, como factores que dificultarían la inserción laboral de egresados de diversos niveles educativos y carreras en el futuro cercano (Teichler y Kehm, 1994; Jacinto, 1995; Teichler, 1999, y De Ibarrola, 2002 y 2014). Derivado de lo anterior, se reconoce que la inserción laboral se representa como un proceso de gran envergadura en la vida de los sujetos, donde características personales como la edad; el origen social; la condición de género; las trayectorias escolares guardan una relación con diversas trayectorias laborales (Navarro, 2013); así como algunas decisiones individuales, permiten a los egresados “reducir incertidumbres vitales sociales e institucionales” (Acosta Silva y Planas Coll, 2014, p. 14). Estas características mencionadas posibilitan o complejizan dicho proceso.

En el mismo sentido se reconoce el sistema de educación superior en un contexto de estratificación (Muñoz García, 2009; Maldonado-Maldonado y Mejía Pérez, 2017; Marginson, 2018), lo que favorece la apropiación cultural y también optimiza las posibilidades de inserción a diferentes segmentos de los mercados laborales (Acosta y Planas, 2014). Ello implica que la inserción laboral de egresados de la educación superior se construye como un proceso estratificado y heterogéneo, en ocasiones regulado por las condiciones de los mercados laborales, articulando los planes y

decisiones personales de las personas en la búsqueda de mejores posiciones laborales. Es importante enfatizar que este tema se encuentra estudiado sobre todo en el ámbito de egresados universitarios; sin embargo, el alcance de estos trabajos aún no profundiza el caso de los egresados normalistas y también de aquellos profesionales provenientes de otras IES que han logrado la inserción laboral a la docencia, a pesar de su importancia.

Tenti (1995) señala que los cambios sociales han despertado interés por la docencia y se ha considerado más como una profesión que un trabajo de Estado, argumentando que la profesionalización docente se encuentra inmersa en el choque constante de la racionalidad de las políticas y la actividad de los sujetos y desde su perspectiva. Los docentes que han logrado la inserción a la docencia deconstruyen una identidad como educadores, desarrollan reformas y aprenden desde su experiencia a enseñar. Asimismo, Vaillant (2009, p.36) propone que: “La inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”.

Políticas de Estado. Sistema para la Carrera de Maestras y Maestros (y su reforma)

A partir de la valoración de diferentes estudios, se reconoce que las políticas de inserción laboral docente en México se caracterizan por una predominante centralidad evaluativa y administrativa, lo que incide directamente en las trayectorias profesionales de los egresados normalistas. En este sentido, Ferra y Navarro (2024) analizan la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales públicas en Veracruz y concluyen que el proceso está mediado por factores contextuales ajenos a la formación inicial, como la disponibilidad de plazas, las condiciones regionales y la estabilidad laboral. Sus hallazgos evidencian que la

formación normalista ofrece una base sólida para el ejercicio profesional, pero no garantiza una inserción laboral inmediata y equitativa.

En una apreciación cualitativa, el estudio de Sánchez (2022) recupera las voces de egresados normalistas para analizar el proceso de inserción en la carrera docente, destacando que la transición de la formación inicial al empleo se vive como una etapa marcada por la incertidumbre y la necesidad de desarrollar estrategias individuales de adaptación que favorezcan sus condiciones y atiendan a los fines de su desarrollo profesional. Este trabajo destaca el contraste existente entre los discursos institucionales sobre profesionalización docente y las experiencias de quienes se incorporan al sistema educativo, lo que revela limitaciones en las políticas de acompañamiento y seguimiento.

En convergencia con dicho planteamiento, Amaro & Ramos (2024) recuperan las experiencias de docentes noveles, la confrontación entre las políticas de acompañamiento profesional y las necesidades reales del profesorado en su primer año de servicio, argumentan que, aunque dichas políticas buscan favorecer la inducción al trabajo docente, en la práctica resultan insuficientes para atender la complejidad del contexto escolar y las condiciones laborales concretas en las que se insertan los egresados. Este enfoque permite problematizar la efectividad de las estrategias institucionales de apoyo y su impacto limitado en la consolidación profesional de los egresados.

En México la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) ha sido objeto de cambio; se refiere como prospectiva la generación de un nuevo mecanismo para garantizar condiciones de equidad y reconocimiento social para la dignificación del magisterio. En el proceso de admisión, promoción, reconocimiento dentro de la carrera docente se han asignado plazas, cargos directivos, tutores considerando requisitos que destacan la profesionalización, antigüedad, capacitación,

experiencia docente, evaluación de examen de dominio curricular de educación básica, bajo los principios Normativos de la intervención docente que establece el marco de regulación de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), destacando en el último año 2024 se registró la participación de más de 221 000 docentes en formación quienes desarrollaron procesos de formación continua: cursos, talleres, diplomados de formación disciplinar, pedagógica y normativa en el marco de la ley general de educación, Planes de estudio 2022, protocolos de atención a educación básica, artículo tercero constitucional etc., consiguiendo con ello plazas temporales o definitivas de acuerdo a los resultados, condiciones de movilidad de plazas y aceptación de contratos de acuerdo a las mejores condiciones laborales considerando: ubicación geográfica, salarios, categorías y oportunidades de ascenso.

Marco metodológico

El marco de construcción metodológica en su primera etapa atendió a un estudio de corte documental, fundamentado en el método dialéctico, que recupera los fenómenos históricos y sociales en movimiento, para la explicación de las macroestructuras económicas y sociales cuyo principio establece que la realidad no es un inmutable, sino que está sujeta a contradicciones y evolución; por lo tanto todos los fenómenos pueden ser estudiados en su relación con otros, en palabras de Jurado (2005, p. 5): “cada forma social tiene sus características propias y peculiares, cada fenómenos social debe ser estudiado en su proceso de transformación interna, cada forma social debe considerarse en su crecimiento y relación con otras.” En este sentido, con dicho método, es posible construir conceptos derivados de un análisis evolutivo del fenómeno con base en una realidad social más completa, permitiendo con ello hacer una recolección, selección, análisis y presentación de los hechos documentados para mostrar los resultados de la investigación, integrar un referente que permite contrastar hechos que dan lugar a nuevos planteamientos, por lo que se caracteriza

por ser una investigación ordenada y sistemática para dar origen a otros conocimientos, (Hernández, 2014).

La investigación se desarrolló bajo una metodología mixta, predominantemente cualitativa, en el marco interpretativo se analizaron fuentes normativas, curriculares y académicas relacionadas con la inserción laboral docente en México, entre los documentos revisados destacan la DOF (2019), los Lineamientos para el Ingreso al Servicio Profesional Docente (SEP, 2014) y el Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales (SEP, 2022). La interpretación se realizó a partir de categorías derivadas de la teoría de la acción social, enfocándose en los sentidos, valores y motivaciones que orientan las acciones de los actores educativos. El análisis permitió identificar las disposiciones con apego a fines desde el marco de la normatividad oficial y las prácticas cotidianas de los egresados normalistas.

La población objetivo fue de 381 egresados, 294 mujeres y 87 hombres, los criterios de selección de la muestra consideró: 1) la progresión de tres generaciones correspondientes 2018-2022; 2019-2023; 2020-2024; 2) participación en el proceso de inserción laboral a través de la convocatoria de USICAMM; 3) Haber concluido créditos y proceso de titulación de los programas, de la cual se reconoció a través de entrevistas semiestructuradas el proceso de formación continua (posgrado), la satisfacción con la formación recibida y la inserción laboral distinguiendo el sector de atención (pública o privada) así como la aplicación de un cuestionario que valoró dichos indicadores para reconocer la transferencia de sus acciones en el proceso de inserción laboral desde el reconocimiento de su participación con apego a los fines establecidos por la teoría de la acción social.

La recuperación de las experiencias de egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl se recuperó a través de cinco indicadores: 1) Participación en procesos de formación continua (estudios de posgrado); 2) Campo de formación de los

estudios de posgrado; 3) Institución de ingreso como primera opción; 4) Inserción laboral (Pública y/o privada); 5) Grado de satisfacción con la formación inicial recibida, que se destacan en el análisis de los resultados.

Resultados

Se reconoce que la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl ha implementado a través del procedimiento de seguimiento a egresados establecido por la norma ISO 9001:2015 un Proyecto Institucional de Seguimiento de Egresados para los tres programas que se ofertan, considerando que a partir de dichos elementos se establecen las estrategias para la formación inicial, para atender a las demandas del sistema nacional de educación básica.

En el marco del Plan Nacional de Desarrollo se definen los lineamientos estratégicos para el sexenio, se establecen ejes como: Política y gobierno, política social y educación. En el apartado de educación se destaca el fortalecimiento de la educación básica, media superior y superior, la inclusión, equidad, financiamiento educativo; uno de los objetivos es garantizar empleo, educación, salud y bienestar. Respecto a la educación se plantea también profesionalizar al magisterio, fortalecer la formación docente, mejorar condiciones de trabajo, reconocer al profesorado como factor clave para la excelencia educativa, que atienda a las condiciones dignas de trabajo, formación y estabilidad.

Experiencias de formación de los egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

La población objetivo del estudio se presenta en la tabla 1, que destaca la distribución por programa y género del cual se tomó una muestra intencional de 15 egresados por programa y generación para la aplicación de entrevistas semiestructuradas del total de la población.

Generación	Licenciatura	Mujeres	Hombres	Total
2018-2022	Inclusión educativa	22	4	
	Educación Primaria	17	4	
	Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	27	6	
2019-2023	Inclusión educativa	30		69
	Educación Primaria	41		45
	Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	35	7	52
2020-2024	Inclusión Educativa	7	38	45
	Educación Primaria	51	4	65
	Enseñanza y Aprendizaje del Inglés en Educación Secundaria	22	3	55
		Total		381

Actualmente, de la población objetivo, egresados de los tres programas educativos de las generaciones 2018-2022, 2019-2023 y 2020-2024, en el indicador 1) profesionalización (estudios de posgrado) el 73% no cuentan con estudios de posgrado, el 25%

está cursando estudios de maestría, el 1% está cursando estudios de doctorado, el 1% tiene estudios de doctorado concluidos, lo cual representa una disposición de la acción con apego a fines de acreditación pero no como un elemento relevante considerando que es predominante la falta de continuidad del proceso de profesionalización. Así mismo, el 22% de los egresados realizan sus estudios en instituciones privadas, mientras que el 10.3% lo realiza en instituciones de educación pública. Los estudios de posgrado están relacionados con el área de ciencias de la educación.

En la categoría 2) Institución de ingreso. Se desataca la elección de la institución para cursar la licenciatura, para el 80.9% de los encuestados la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl fue la primera opción para cursar sus estudios de educación superior, frente al 19.1%, quienes indicaron que no fue la primera opción y entre sus planes para realizar estudios de educación superior se encontraban instituciones como: 1) Instituto Politécnico Nacional; 2) Universidad Nacional Autónoma de México y; 3) Universidad Autónoma Metropolitana. Entre las razones principales por las que eligieron las/los egresados la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl fueron: Cercanía geográfica 36.8%, por vocación 35.3%, Consejo de familiar 32.4%

En la categoría 3) inserción laboral se identifica que actualmente el 83.8% de egresados encuestados se encuentra laborando, mientras que el 16.2% se encuentra desempleado, el 73.5% indica que el trabajo que actualmente desempeña está relacionado con los estudios superiores realizados, debido a que se encuentran en una institución educativa, contrario al 26.5%, que se desempeñan en distintas actividades, como: atención al cliente, ayudante de farmacias, comerciante, mecánico, parrillero y asesora de ventas, sector de la Institución educativa y tipo de plaza, el 54.4% labora en instituciones públicas y el 17.5% en instituciones educativas privadas, el 47.1% de egresado cuenta con plaza definitiva, el 14.7% con plaza temporal. El 26.5% que labora en el ámbito educativo lo hace para el sistema federal, mientras que

38.2% lo hace para el estatal, el nivel en el que se laboran: Preescolar 4.4%; Primaria 36.8%; Secundaria 25%; LEVA 1.5%

En tanto a lo que respecta a la categoría 6) Grado de satisfacción y desempeño docente, los egresados indican que el personal docente tiene conocimiento amplio sobre las materias que imparte, asimismo, indican que la claridad expositiva por parte del docente es apropiada, así como el uso de enfoques utilizados para impartir los cursos. Por otro lado, indica que la atención por parte de los docentes para aclarar dudas fuera de clase regular. Los egresados del plan 2018 señalan que el 50% debe mantenerse el contenido teórico establecido en la institución, así como el 35% de los contenidos metodológicos. Así mismo, un dato destacado fue la identificación sobre la necesidad de ampliar los temas relacionados con la práctica profesional e investigación educativa, considerando como área de oportunidad: estudiar y cursar la misma licenciatura, así mismo se consideró su preferencia por el programa en la misma institución y licenciatura, el 72.1% indicó que si cursarían nuevamente sus estudios superiores en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, mientras que el 27.9% indicó que no, lo cual refiere el reconocimiento de las experiencias de formación en la institución en el marco de interpretación de la teoría de la acción social se reconoce la disposición con apego a valores por la representación del vínculo que han construidos con la institución y los docentes formantes como una expresión de reconocimiento al desarrollo profesional y personal que se expresa como una triangulación del análisis de las entrevistas E. 4 “ En la Normal he aprendido la importancia de formar con un sentido humano, la responsabilidad social y el impacto que debe tener nuestra labor y tarea educativa en las comunidades, como lo dice la Nueva Escuela Mexicana”. Fragmento de registro de entrevista.

Hallazgos

El análisis documental revela hallazgos significativos, en primer lugar, las políticas recientes enfatizan la meritocracia y la

transparencia, pero no siempre garantizan igualdad de oportunidades entre los egresados de distintas regiones, específicamente para los egresados de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl persisten desigualdades derivadas de las condiciones de inserción en cada uno de los programas educativos considerando que cada Lic. Cuenta con oportunidades diversificadas considerando el número de plazas por concurso en el sector público por el perfil de formación, lo cual impacta en las posibilidades de inserción laboral. En segundo lugar, se observa un desfase entre los contenidos curriculares de las Normales y las competencias evaluadas en los procesos de selección. Tercero, los mecanismos administrativos para el ingreso resultan poco accesibles para los jóvenes, generando desmotivación, considerando la condición de antigüedad y experiencia en el servicio. Se identificó que las políticas carecen de estrategias de acompañamiento y tutoría durante la transición escuela-empleo, un aspecto fundamental para fortalecer la vocación y la permanencia docente, de manera que el seguimiento permite a la comunidad educativa examinar el progreso e impacto del proceso educativo, así mismo establecer la viabilidad de los objetivos, e identificar y anticipar los problemas, permitiendo integrar planes de mejora y estrategias que deriven en mejores condiciones de trabajo académico.

El reconocimiento de la interculturalidad es de gran envergadura porque permite la relación y la integración de la diversidad, que se promueve la globalización el desarrollo social y cultural, destacando las tradiciones y culturas, al igual que la importancia de la sostenibilidad como la satisfacción de las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de los demás grupos de satisfacer las suyas, garantizando el equilibrio entre crecimiento económico, cuidado del medio ambiente y bienestar social, por lo que una escuela de educación superior que pueda gestionar sus procesos y acciones de forma autónoma podría brindar los elementos necesarios para la formación de docentes

competentes que puedan desempeñarse adecuadamente en el contexto educativo.

La perspectiva de formación de los planes de estudio 2018 se incorpora el enfoque de inclusión para la mejora de la cohesión social, el crecimiento económico y el bienestar general en la sociedad. Una Escuela Normal en donde su comunidad se acepta y se apoya es una institución que puede funcionar de manera adecuada y con los más altos estándares de calidad, logrando sus objetivos en conjunto, es por ello que esta línea de acción es de vital importancia en la formación de los futuros docentes, considerando que su inserción se encuentra predominantemente en el sector público.

Conclusiones

Las políticas de inserción laboral docente en México muestran rasgos de transparencia y énfasis en la relevancia de la profesionalización, pero enfrentan desafíos estructurales y sociales que limitan su eficacia, limitando las posibilidades de desarrollo profesional, de manera particular en las Escuelas Normales como instituciones del Estado para atender a los objetivos del Plan Nacional de Desarrollo en el artículo 3º constitucional, en el marco de interpretación desde la teoría de la acción social propuesta por Weber(1992), permite comprender que la inserción no es solo un acto estructural, sino una acción con sentido, influida por valores, expectativas y contextos. Fortalecer la articulación entre formación inicial y empleo docente requiere de políticas integrales que reconozcan la diversidad institucional y regional, por lo que es necesario impulsar programas de acompañamiento y desarrollo profesional que garanticen la consolidación de competencias, saberes, capacidades y dominios pedagógicos y disciplinares.

Derivado de los resultados del seguimiento a egresados de tres generaciones de los tres programas educativos se destaca el sentido de pertenencia de egresados para el fortalecimiento de la identidad normalista, el 72.1% indicó que se incorporaría

nuevamente a dicho proceso de formación en la misma institución, reflejo de la satisfacción y la disposición de las acciones sociales con apego a los valores, reconociendo la estructura axiológica predominante en el proceso formativo, con un sentido humanista y profesional, ello derivado de la recurrencia de la perspectiva de satisfacción así como la acreditación para la inserción laboral obedece a la disposición con apego a fines, es decir, la conclusión del proceso de formación a través de la acreditación a través de la obtención de un documento que socialmente atribuye el ejercicio de funciones ratificado en la predominancia de la inserción en el sector público.

Derivado de dichos resultados resulta relevante dar continuidad a otras líneas de investigación que nos permitan reconocer la correspondencia del desarrollo profesional con el proceso formativo a través de la participación en los centros escolares de educación básica y su transferencia en escenarios de intervención pedagógica, gestión y transformación social.

Referencias

- Amaro, M. C., & Ramos, N. (2024). Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39.
- Acosta A. y Planas, J. (2013). Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México. *Revista de la Educación Superior*, XLII (1) (165), 9-10.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. México: Secretaría de Gobernación.
- Ferra T. & Navarro, R. (2024). Balance de la inserción laboral de profesores egresados de escuelas normales, caso Veracruz. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 26-49.

- Flores, M. (2020). Inserción laboral docente en México: retos y perspectivas. *Revista Latinoamericana de Educación*, 14(3), 112–130.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hernández, L. (2021). La profesionalización del magisterio: avances y resistencias. *Educación y Futuro*, 28(97), 75–98.
- DOF (2019) *Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Docentes en América Latina: desafíos y políticas públicas*. París: UNESCO.
- De Ibarrola, M. (2002). Aprender en la simultaneidad: la perspectiva de los estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 1157-1182.
- Jacinto C. (1995) Nuevas lógicas en la formación profesional en Argentina. Redefiniendo lo educativo, lo laboral y lo social. *Perfiles educativos* vol.37 no.148 Ciudad de México abr./jun.2015 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200008.
- Sánchez, L. (2022). *Inserción a la carrera docente en México, voces de egresados normalistas*. Redalyc.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2014). *Lineamientos para el ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2022). *Programa de Fortalecimiento de las Escuelas Normales*. México: SEP.
- Schutz (2003) *Estudios sobre la teoría social*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 2003

- Tenti F. (1995). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Vaillant (2009) Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente, p. 39, rev. política educative.
- Weber, M. (1992). Economía y sociedad. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zorrilla, M., & Barba, B. (2019). Políticas educativas y formación docente en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 45–70.

Transferencia lingüística: evolución conceptual y factores que la componen

Juan Carlos Rodríguez Burgos
Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Campus Cozumel

Resumen

El presente capítulo analiza la evolución del concepto de transferencia lingüística como fenómeno clave en la adquisición de segundas y terceras lenguas. A través de una revisión sistemática de literatura, se examinan los factores que la determinan: proximidad tipológica, nivel de competencia, conciencia metalingüística, frecuencia de uso y estatus de la L2. El desarrollo argumental parte de la noción de ‘interferencia’ y avanza hacia enfoques actuales que interpretan la transferencia como una estrategia cognitiva y metacognitiva que facilita el aprendizaje. Los hallazgos evidencian que la transferencia no constituye únicamente una fuente de error, sino un mecanismo dinámico y funcional que se ajusta al nivel de dominio lingüístico y al contexto de uso. Se concluye que comprender este proceso desde una perspectiva multidimensional permite optimizar la enseñanza y el aprendizaje en contextos multilingües.

Palabras clave: transferencia lingüística, adquisición de segundas lenguas, competencia lingüística, conciencia metalingüística, multilingüismo

Abstract

The following chapter examines the evolution of linguistic transfer as a key phenomenon in second and third language acquisition. Through a systematic literature review, it explores key influencing factors: typological proximity, proficiency level, metalinguistic awareness, frequency of use, and L2 status. The

argument traces the shift from ‘interference’ to current views framing transfer as a cognitive and metacognitive strategy that facilitates language learning. Findings indicate that transfer is not merely a source of error, but a dynamic and functional mechanism shaped by linguistic proficiency and usage context. The study concludes that understanding transfer as a multidimensional process contributes to more effective approaches to teaching and learning in multilingual settings.

Key words: linguistic transfer, second language acquisition, language proficiency, metalinguistic awareness, multilingualism

Introducción

El aprender una segunda lengua (L2) es un proceso que ha sido el centro de atención en años recientes y, sin duda alguna, los diversos fenómenos lingüísticos que se presentan en dicho proceso (cambio de código, parafraseo, reparación, etc.) nos ayudan a entender mejor la estrecha relación que pudiera existir entre la primera lengua (L1) y la segunda.

Es claro que existe una influencia directa de la L1 en la L2, y viceversa. Como evidencia, existen situaciones en donde los estudiantes usan la primera lengua para llenar vacíos que puedan existir en la L2 siendo ésta una estrategia de aprendizaje (Komilova, 2023). Al mismo tiempo, características de la L1 (fonéticos, morfológicos, sintácticos, etc.) pueden ser trasladadas a la L2 dando pie a ventajas de aprendizaje (Bialystok et al., 2005), o de fallos (Chunpeng y Hee-Don, 2017). Dicho fenómeno se conoce como la *transferencia lingüística* la cual toma lugar a consecuencia de una relación latente entre la L1 y L2 caracterizada por ser de dos vías; donde una influye en la otra sin importar la dirección de efecto.

Dicha transferencia se ha estudiado recientemente bajo los efectos del conocimiento multilingüe. Este nivel de rendimiento de varias lenguas que poseen ciertos individuos ha llevado a los

investigadores a estudiar tanto el efecto bilateral, como las múltiples relaciones entre la L1 con respecto a las lenguas aprendidas (L2, L3, Ln). Es entonces cuando se empieza a poner a prueba el nivel de impacto que cada una de ellas pueden tener entre las otras. Con esto, surgen nuevas preguntas sobre el por qué una de esas lenguas en específico pudiera tener mayor influencia sobre otra, o cuáles son las características de cada una de ellas que se ven trasladadas al aprendizaje de la lengua meta.

El propósito de este capítulo es introducir el tema de la transferencia lingüística desde su surgimiento hasta las discusiones de la literatura reciente. Se plantea que la transferencia, más que un fenómeno lingüístico, puede llegar a ser una estrategia de aprendizaje que los mismos estudiantes toman para beneficiar el desarrollo de una nueva lengua.

Metodología

El presente capítulo se desarrolla a partir de una revisión narrativa de la literatura especializada sobre transferencia lingüística en contextos de adquisición de segundas y terceras lenguas. Este tipo de revisión resulta pertinente dado el carácter histórico-conceptual del análisis y el objetivo de rastrear la evolución teórica del constructo desde sus primeras formulaciones hasta los enfoques contemporáneos.

La selección de las fuentes se realizó con base en criterios temáticos, teóricos y temporales. En el plano temático, se incluyeron estudios que abordan la transferencia lingüística, la influencia interlingüística y fenómenos relacionados (interferencia, estatus de la L2, conciencia metalingüística, proximidad tipológica), tanto desde perspectivas lingüísticas como psicolingüísticas y educativas. En cuanto al criterio temporal, se consideraron trabajos fundacionales de la década de lo 50, aunque se centró en investigaciones empíricas y revisiones teóricas publicadas principalmente en los últimos 20 años, con el fin de garantizar una visión actualizada del campo.

Asimismo, se priorizaron publicaciones arbitradas, libros académicos y artículos indexados en revistas especializadas en adquisición de lenguas, bilingüismo y lingüística aplicada, lo que permitió asegurar la solidez teórica y la relevancia académica de las fuentes analizadas.

Transferencia

El interés por el fenómeno de la transferencia lingüística surge entre los años 50s y 60s como una secuela de la hipótesis del análisis contrastivo, la cual describe al conocimiento de la L1 como una fuente de conflicto y de confusión al momento de aprender una segunda lengua (Koda, 1997). Además, de acuerdo con Javadi-Safa (2018), el concepto ha pasado por diversas etapas las cuales se ven reflejadas en las concepciones dentro de la literatura existente; desde corrientes que van desde un principio enfocado más en la producción hasta ideas que se ven centradas más en la conexión que existe entre la L2 con la L1.

Odlin (1998) menciona que este fenómeno lingüístico es conocido bajo distintas denominaciones: interferencia, transferencia lingüística, influencia croslingüística, influencia de la lengua madre, y la mezcla lingüística. Lo anterior hace necesario un breve recorrido por estos términos para entender los momentos claves desde su surgimiento hasta la actualidad.

Referentes históricos de la transferencia lingüística

En sus orígenes, la transferencia lingüística fue considerada como un fenómeno negativo dentro del aprendizaje de segundas lenguas. Autores como Weinreich (1953) la denominaron ‘interferencia’, refiriéndose a la influencia problemática de la L1 sobre la L2 que obstaculizaba el aprendizaje. No obstante, con el tiempo el concepto evolucionó hacia una visión neutral y cognitiva, entendida ahora como un mecanismo compensatorio e inevitable mediante el cual el aprendiz utiliza su conocimiento previo para llenar vacíos lingüísticos en la L2,

independientemente de si los resultados son correctos o erróneos (Gujord, 2020; Tran et al., 2024).

Desde esta perspectiva, Arabski (2006) distingue entre transferencia positiva, cuando los elementos de la L1 favorecen el aprendizaje de la L2, y transferencia negativa, cuando las diferencias estructurales provocan errores. Odlin (1989) amplió esta clasificación al incluir la distancia tipológica entre lenguas como un tercer factor determinante: cuanto mayor la cercanía entre idiomas, mayor la probabilidad de una transferencia positiva.

Durante los años setenta, bajo la influencia de la psicolingüística cognitiva, la transferencia comenzó a interpretarse como una estrategia de resolución de problemas, en la que el aprendiz recurre conscientemente a su L1 o incluso a otras lenguas conocidas (Kellerman, 1979; Tarone, 1983). En contraste, Liu (2001) plantea que este proceso puede ser involuntario, manifestándose como respuesta natural a vacíos de conocimiento.

Posteriormente, en los noventa, autores como Gundel y Tarone (1993) propusieron redefinir el fenómeno bajo el término ‘influencia de la lengua madre’, reconociendo su complejidad y la existencia de universales lingüísticos compartidos. Sharwood Smith y Kellerman (1986) introdujeron el concepto de influencia cruzada (*cross-linguistic influence*) para englobar procesos como la transferencia, la interferencia o la mezcla de códigos, subrayando la bidireccionalidad entre las lenguas.

De estas líneas de investigación derivaron otras áreas, como la pérdida del idioma (*language attrition*), que examina la reducción de habilidades en la L1 por exposición prolongada a la L2 (Seliger y Vago, 1991), y la mezcla lingüística o cambio de código, típica del bilingüismo (Alexiadou et al., 2018).

Aunque los términos transferencia lingüística, influencia cruzada y mezcla lingüística se han usado de forma casi intercambiable, todos describen la misma realidad: la interacción

constante entre la L1, la L2 y otras lenguas, que moldea de manera dinámica el proceso de adquisición lingüística.

Causas de la transferencia lingüística

Existe una clara división en la literatura respecto a la transferencia lingüística al momento de explicar las razones por las cuales dicho fenómeno se presenta en la producción oral (De Angelis & Selinker, 2001; Lindqvist & Bardel, 2014) y escrita (Tullock & Fernández-Villanueva, 2013) de los estudiantes de una nueva lengua. Para comenzar se puede hablar de enfoques tradicionales que reflejan la idea de un existente conocimiento lingüístico que beneficia o afecta el aprendizaje de nuevos elementos, o de enfoques más modernos que centran sus ideas en la cognición.

De acuerdo con las ideas del conductismo, el aprendizaje condicionado dio una primera explicación al fenómeno de la transferencia: “*old habits formed when learning the L1 would influence the way in which new habits were learnt in the L2*” (Ortega, 2008, p. 123). Y no es de extrañarse el argumentar que las estrategias que funcionaron la primera vez que se aprendió una lengua, ayuden al desarrollo de una segunda.

A continuación, se presentan las diferentes razones que explican la aparición de la transferencia lingüística durante el proceso de adquisición de una nueva lengua. El único propósito es que el lector pueda ejercer su propia evaluación respecto al fenómeno, por lo que es importante aclarar que no existe una mejor o peor razón del porqué de la transferencia; simplemente, se hace una revisión de las versiones actuales en la literatura para dar pie a mejoras en la investigación bajo diferentes corrientes de pensamiento.

Factores causales: modelos e hipótesis

Proximidad tipológica

Una de las razones a las cuales se le atribuye los efectos de la transferencia recae en lo que se conoce como la proximidad tipológica, la cual se entiende como las diferentes similitudes y diferencias que se pueden determinar entre las lenguas (De Angelis, 2007, p. 22); por ello, mientras más cercanas sean, mayor la posibilidad de tener ventajas de aprendizaje. Sin embargo, su cercanía genética no es un factor determinante para que existan semejanzas ya que dos lenguas o más pueden poseer características comunes entre ellas sin estar relacionadas por la misma familia (De Angelis, 2007, p. 22).

A consecuencia de este fenómeno, Sadouki (2022) explora el papel de las lenguas previamente adquiridas (L1 y L2) en el proceso del aprendizaje de una tercera lengua (L3), en función de su cercanía tipológica. Los 35 participantes era estudiantes de nivel secundaria en Argelia, cuya lengua materna era el árabe (L1), el francés su segunda lengua (L2), y que se encontraban en proceso de aprendizaje del inglés como L3. Se aplicó una prueba de traducción de opción múltiple para evaluar el conocimiento de la L3, junto con una tarea de traducción de un texto escrito en la lengua meta hacia la L1 y L2, con el propósito de medir el grado de transferencia de cada una. Entre los hallazgos más significativos, se observó que los participantes tendían a transferir con mayor frecuencia desde la lengua tipológicamente más cercana a la L3, el francés, en comparación con la más distante (árabe). Este resultado sugiere que la similitud tipológica actúa como un factor facilitador, ocasionando que la transferencia se intensifique y que favorezca la adquisición lingüística. De igual forma, los resultados se alinean con el modelo *Typological Similarity Model* (TSM), dado que la proximidad estructural entre la lengua de fondo y la L3 condiciona la dirección de la influencia. Por último, el estudio sugiere que la genealogía o familia lingüística no es necesariamente el factor

determinante para la transferencia; más bien, la relevancia recae en la similitud funcional o estructural entre la lengua de fondo y la L3.

La proximidad lingüística no solo se presenta en características de la lengua, sino que también la cultura puede poseer un impacto al momento de presentarse el fenómeno de la transferencia. Por ejemplo, Clouet (2015) analiza las producciones escritas de 60 estudiantes (30 pertenecientes a la especialidad de inglés-francés, y los otros restantes, inglés-alemán) inscritos en la carrera de traducción e interpretación ofertada por la universidad de Las Palmas de Gran Canaria cuyo objetivo era identificar si el español posee un efecto al momento de estar aprendiendo el idioma inglés. Dentro de los hallazgos más significativos se pudo señalar que al momento de redactar aspectos que son comunes de la experiencia humana, estos resultaron fluidos y correctos en el idioma inglés, muy a pesar de que pudieron existir errores gramaticales. Sin embargo, cuando existieron frases, expresiones o palabras que son propios de la cultura española, los textos se volvían ininteligibles: “*I was working when began to do many air and...*” (Clouet, 2015, p. 64). Esto parece indicar que los alumnos no son conscientes del sentido figurativo que poseen expresiones propias del español, ni de que las palabras pueden extender su sentido semántico a contextos que en inglés no funcionan de forma literal. Por ende, la relación entre las lenguas no es simétrica ya que la cultura y la realidad de las lenguas se perciben de formas distintas lo que causa transferencias negativas al momento de producir aspectos lingüísticos de la lengua meta.

Conciencia metalingüística

En este tercer escenario, se toma en cuenta las lenguas en que la persona ya tiene un nivel de dominio al momento de aprender una nueva, ya que se asume que mientras más recursos se tengan a la mano, es mayor la posibilidad de un aprendizaje exitoso debido a la posibilidad de encontrar elementos similares entre las lenguas aprendidas, o porque ya existe una mayor experiencia de

aprendizaje (De Angelis, 2007; Foote, 2009). Esa experiencia se refiere a toda la travesía que el estudiante tuvo a lo largo del proceso del aprendizaje de lenguas, siendo más consciente de las estrategias que se acoplan con sus necesidades y las que dificultan el aprendizaje.

Talalakina (2015) analizó el efecto de una estrategia didáctica diseñada para fomentar transferencias lingüísticas positivas mediante el desarrollo de habilidades metalingüísticas. En la investigación participaron 86 estudiantes rusos de tercer grado, quienes fueron evaluados en su manejo de sinónimos en ruso (L1) e inglés (L2) antes y después de una intervención escolar anual. Los resultados iniciales mostraron que los alumnos reconocían sinónimos, pero tenían dificultad para usarlos con precisión semántica, lo que evidenciaba un uso limitado de la conciencia metalingüística. Tras incorporar actividades específicas sobre sinonimia en el aula, el post-test reveló una mejora significativa en ambos grupos, especialmente en los estudiantes que recibieron la intervención. Además, el progreso fue mayor en inglés que en ruso, indicando una transferencia positiva desde la L1 hacia la L2. Por ende, la enseñanza temprana de habilidades metacognitivas en la L1 potencia la conciencia metalingüística y favorece el aprendizaje de una segunda lengua.

En el estudio de Wang y Xu (2024) se examinó los fenómenos de transferencia lingüística en la adquisición del chino como L3, analizando el papel de la L1 y la L2 como fuentes de influencia, la similitud tipológica entre las lenguas y el efecto del nivel de competencia sobre la dirección de la transferencia. La muestra incluyó hablantes nativos de alemán e inglés con dominio intermedio del chino, quienes realizaron una tarea de juicio y corrección de gramaticalidad con estructuras sintácticas complejas. Los resultados mostraron que ambas lenguas de fondo actuaron como fuentes de transferencia, pero la influencia fue mayor desde la lengua con mayor dominio. Además, los aprendices con una base lingüística más sólida demostraron una mayor capacidad cognitiva

y metalingüística para regular las interferencias, lo que confirma que la competencia lingüística previa y la consciencia metalingüística desempeñan un papel decisivo en la adquisición exitosa de una L3.

La hipótesis de interdependencia lingüística

Cuando se habla de transferencia lingüística, se entiende que existe una relación entre al menos dos lenguas. Aplicado entonces al contexto lingüístico, se entiende que existen procesos ocultos dentro del aprendizaje de la L1 que son convergentes con la adquisición de la L2 (Salazar, 2006, p. 51). De ahí surge el modelo del Iceberg de Cummins (Netten y Germain, 2005) el cual establece dos estructuras superficiales (L1 y L2) que trabajan de forma independiente, desarrollándose individualmente y de manera aislada. Sin embargo, existe una estructura superficial la cual se ve compartida, y es dentro de este punto donde ocurren los efectos de convergencia entre las lenguas y, consecuentemente, da pie a las transferencias lingüísticas. Entonces, el papel de la transferencia lingüística es clave porque “es a través de este último proceso que el aprendiz de una lengua extranjera (LE) manifiesta la vinculación entre su lengua materna (L1) y la lengua meta objeto de aprendizaje” (Salazar, 2006, p.46).

De acuerdo con Proctor et al. (2017) la idea central de esta hipótesis radica en la predicción de éxitos de aprendizaje de la L2 gracias a que, antes de ser expuesto a una nueva lengua, el individuo ya ha comprendido y desarrollado un nivel de competencia de las estructuras propias de la L1. Por ejemplo, un individuo con alto nivel de conocimiento del idioma español debería ser capaz de brindar resultados exitosos al momento de aprender inglés en contextos bilingües como los que viven estudiantes latinos en los estados unidos. Dado que estos resultados son relacionados a aprendizajes escolares, se comparten tanto aspectos lingüísticos y literarios entre la L1 y la L2.

Sierens et al. (2019) deciden examinar la hipótesis de la interdependencia lingüística en 154 niños bilingües emergentes de origen turco inscritos en siete escuelas preescolares de Gante, Bélgica. Estos niños adquirirían el turco como lengua materna (L1) en el hogar y el holandés como segunda lengua (L2) en la escuela. El objetivo fue determinar si el tamaño del vocabulario en la L1 podía predecir el desarrollo léxico en la L2, considerando además variables como edad, género, grado escolar, educación maternal y uso lingüístico en casa. Mediante el Bilingual Concept Comprehension Test (BCCT), se evaluó el vocabulario receptivo en ambas lenguas y se aplicaron modelos de regresión para analizar las relaciones entre los resultados. Los hallazgos mostraron que las habilidades tempranas en la L1 predicen significativamente el desempeño en la L2 ($b = 0.57$, $p < 0.001$), confirmando la existencia de una base cognitiva compartida entre ambas lenguas. Incluso en contextos de inmersión total, los niños bilingües minoritarios pueden transferir positivamente habilidades léxicas y cognitivas de su L1 a la L2, lo que fortalece su desarrollo lingüístico y alfabetización temprana.

Proficiency; nivel de competencia

De acuerdo con Williams y Hammarberg (1998), en un contexto multilingüe de tres idiomas, aquellos estudiantes cuyo nivel de competencia de la L3 sea aún bajo, estos tenderán a transferir muchos más elementos de la L1 y L2 a comparación de aquellos quienes ya han desarrollado una mejor competencia en la L3. Por consiguiente, la influencia de la L2 es mucho más fuerte en etapas tempranas del aprendizaje, y este va disminuyendo conforme la competencia lingüística se vuelve avanzada (Ortega, 2008, p.126). Neuser (2017, p. 49) lo ejemplifica desde el punto de vista de los elementos léxicos: el tener un nivel de competencia bajo conlleva a tener un vocabulario reducido. Con un número de elementos tan limitado, la probabilidad se reduce de que dicho idioma sea una fuente de transferencia.

Pham et al. (2018) analizaron cómo la proximidad entre lenguas y el nivel de dominio en la L1 influyen en la transferencia léxica en niños bilingües. Su muestra incluyó 54 estudiantes divididos en grupos: bilingües español-inglés con nivel alto o bajo de L1 y bilingües vietnamita-inglés con nivel bajo. Tras un entrenamiento mediado (*Mediated Learning Experience*, MLE) en la L1, se evaluó su vocabulario con el *Receptive and Expressive One-Word Picture Vocabulary Test*. Los resultados mostraron mejoras en el vocabulario de la L1 en todos los grupos, incluso en los de bajo rendimiento, lo que evidencia la capacidad de aprendizaje y desarrollo léxico en etapas tempranas. Sin embargo, solo el grupo español-inglés con alta competencia en L1 presentó transferencia positiva hacia la L2, lo que indica que el nivel de dominio lingüístico previo y la relación tipológica entre lenguas son factores clave para facilitar la transferencia y potenciar el aprendizaje bilingüe.

Asimismo, Angelovska et al. (2023) examinaron cómo la dominación lingüística y el nivel de competencia afectan la transferencia sintáctica no facilitadora en la adquisición del inglés como tercera lengua (L3) por hablantes con L2 alemán y diversas L1 no germánicas. El estudio incluyó 30 sujetos (15 nativos de inglés y 15 aprendices multilingües) con alto dominio en alemán (C1/C2) y nivel intermedio en inglés. Mediante una tarea de lectura con ventana móvil y una prueba cronometrada de juicio de gramaticalidad, se evaluó su sensibilidad ante violaciones en el orden de palabras. Los resultados revelaron una transferencia híbrida desde ambas lenguas de fondo y mostraron que la dominancia lingüística influía en aprendices con menor competencia, pero esa influencia disminuía conforme mejoraba el dominio del inglés. Los autores concluyen que la transferencia en L3 depende de la interacción entre competencia y dominancia lingüística, y que los aprendices más competentes desarrollan una mayor conciencia metalingüística, lo que les permite regular las interferencias y ajustar la influencia de sus lenguas previas.

Inmediatez (*recency*)

Dentro del concepto de inmediatez, la frecuencia de uso también es considerada como uno de los factores causales de la transferencia lingüística (Williams y Hammarberg, 1998). Por un lado, es más probable usar elementos de aquella lengua que se usa más activamente a elementos de otra que no tiene una frecuencia de activación tan reciente (Szubko-Sitarek, 2015), o, por otro lado, aquel idioma que se aprendió antes de la nueva lengua meta será una mayor fuente de transferencia (Jarvis y Pavlenko, 2008).

Goad et al. (2020) estudiaron el efecto de la inmediatez auditiva en la interpretación de cláusulas relativas (CR) en inglés por aprendices de segunda lengua. Participaron 20 hablantes nativos de inglés y 53 estudiantes de inglés como L2, quienes escucharon 96 oraciones con estructuras nominales complejas (*sujeto + verbo + FN1 + of + FN2 + CR*) y debían identificar a qué sustantivo modificaba la CR. Dado que el español tiende a vincular la CR al primer sustantivo (FN1) y el inglés al segundo (FN2), el experimento permitió observar patrones de transferencia y procesamiento. Los resultados mostraron una preferencia general por FN1, atribuible al efecto de inmediatez; es decir, a la tendencia cognitiva de asociar la CR con el sustantivo más cercano a la memoria de trabajo. El estudio concluye que esta dificultad refleja limitaciones en el procesamiento auditivo y la memoria operativa de los aprendices, lo que afecta la correcta interpretación sintáctica durante la comprensión en la L2.

Adicionalmente, el estudio de Van Dijk y Unsworth (2025) investigó cómo la influencia lingüística cruzada, el *priming* interlingüístico y el nivel de competencia afectan la producción de estructuras no gramaticales en niños bilingües simultáneos. El análisis incluyó a 29 niños hablantes de español-neerlandés (5 a 9 años) y 30 niños con francés-neerlandés (4 a 8 años), quienes realizaron tareas de *priming* estructural diseñadas para inducir combinaciones de sustantivo adjetivo. Los resultados mostraron

que los niños podían producir estructuras no gramaticales en su lengua dominante después de exponerse a construcciones equivalentes en la otra lengua (por ejemplo, *dog red* tras escuchar *pomme verte*). Este efecto fue más pronunciado en los niños con menos competencia lingüística, cuyas representaciones sintácticas eran menos estables, mientras que los niños más competentes mostraron mayor control metalingüístico y resistencia a la interferencia. A partir de ello se concluyó que la transferencia lingüística está modulada por la competencia y la frecuencia de uso, y que los mecanismos cognitivos del *priming* gramatical explican las influencias interlingüísticas no gramaticales observadas en el bilingüismo infantil.

El estatus de la L2

En contextos multilingües, Williams y Hammarberg (1998) argumentan que, durante el aprendizaje de un tercer idioma, la transferencia de elementos de la L2 resulta ser mucho más preferido a comparación de los que son propios de la L1. Dicha selección de aspectos de la segunda lengua se le conoce como el estatus de la L2, o el *foreign language effect*. De acuerdo con Ortega (2008), es una mejor estrategia de aprendizaje de lenguas extranjeras suprimir aquella cuya naturaleza es “no foránea” (L1), para dar pie a la elección de otra que sí lo es (L2). Neuser (2017, p. 69) describe que, dentro de la literatura, podemos encontrar dos conceptos que comúnmente son intercambiables: el factor de estatus de la L2 y la hipótesis del estatus de la L2. El primero hace referencia a la observación como tal del fenómeno; es decir, ítems de la L2 son mayormente observables en la L3 a comparación de aquellos elementos que pertenecen a la L1. La hipótesis, entonces, da razones del por qué del fenómeno siendo aquella que intenta dar una explicación razonable respecto al uso preferido de la L2.

En la misma línea, en su estudio sobre la transferencia en contextos multilingües, De Angelis y Selinker (2001) analizaron a dos adultos con dominio de varias lenguas para comprender cómo

interactúan sus interlenguajes. La primera participante, una francocanadiense trilingüe (inglés, español e italiano), y el segundo, un británico con conocimientos de español e italiano, fueron evaluados mediante entrevistas y tareas de producción oral. Los resultados mostraron que la percepción subjetiva de cercanía entre lenguas puede influir más que la similitud tipológica real: la primera participante, por ejemplo, transfería más del español al producir en italiano, aunque su L1 era el francés. Una de las razones de este fenómeno se puede explicar a través del concepto de *foreign language mode*, un modo cognitivo que lleva a los hablantes multilingües a evitar transferencias desde su lengua materna y a preferir elementos ‘foráneos’ de otras lenguas no nativas, con el fin de no sonar influidos por su L1. Así, la transferencia en L3 responde tanto a factores lingüísticos como psicológicos y perceptivos.

Conclusión

Desde una perspectiva pedagógica, la transferencia lingüística puede conceptualizarse como un fenómeno cognitivo inevitable y como una estrategia de aprendizaje susceptible de ser mediada didácticamente. Diversos estudios revisados en este capítulo muestran que los aprendices recurren de manera consciente o inconsciente a conocimientos lingüísticos previos para resolver problemas comunicativos en la lengua meta, particularmente en contextos de vacíos léxicos, estructurales o pragmáticos. Cuando este recurso se reconoce y se orienta, la transferencia deja de operar como una fuente potencial de error y se convierte en un mecanismo facilitador del aprendizaje.

En este sentido, la transferencia lingüística cumple funciones estratégicas similares a otras estrategias cognitivas y metacognitivas ampliamente documentadas en la adquisición de lenguas: permite activar esquemas previos, reducir la carga cognitiva y favorecer la construcción progresiva de nuevas representaciones lingüísticas. Así, su integración consciente en la práctica docente no implica fomentar la dependencia de la L1, sino

aprovecharla como andamiaje temporal en el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2 o L3.

Por consiguiente, el análisis desarrollado en este capítulo permite comprender la transferencia lingüística como un fenómeno dinámico que ha transitado desde concepciones deficitarias centradas en la interferencia hacia enfoques contemporáneos que la reconocen como un recurso cognitivo y estratégico en el aprendizaje de lenguas adicionales. Lejos de construir un obstáculo inherente, la transferencia se configura como un proceso condicionado por múltiples factores (proximidad tipológica, competencia lingüística, conciencia metalingüística, inmediatez y estatus de la L2) cuya interacción determina su carácter facilitador o no facilitador.

La revisión de la literatura evidencia que la transferencia no opera de manera uniforme ni automática, sino que se ajusta al perfil lingüístico del aprendiz, a su experiencia previa y al contexto de uso. Este carácter modulable refuerza la necesidad de comprenderla desde una perspectiva multidimensional, particularmente en escenarios multilingües donde convergen más de dos sistemas lingüísticos.

Es así que concebir la transferencia lingüística como una estrategia potencialmente orientable desde la enseñanza abre nuevas posibilidades para su integración consciente en la formación lingüística. Reconocer y aprovechar este proceso contribuye a una comprensión más precisa del bilingüismo y el multilingüismo, así como al diseño de prácticas pedagógicas más informadas y acordes con la realidad cognitiva de los aprendices.

Referencias

Alexiadou, A., y Lohndal, T. (2018). Units of language mixing: a cross-linguistic perspective. *Frontiers in psychology*, 9(1719), 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01719>

- Angelovska, T., Roehm, D., y Weinmüller, S. (2023). Uncovering transfer effects of dominance and proficiency in L3 English acquisition using the visual moving window paradigm and grammaticality judgements. *Applied Linguistics Review*, 14(1), 115-143. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0075>
- Arabski, J. (2006). Language transfer in language learning and language contact. En J. Arabski (Ed.), *Cross-linguistic influences in the second language lexicon* (págs. 12- 21). Multilingual Matters.
- Chunpeng, C., y Hee-Don, A. (2017). The Influence of L2 on L1 Lexical Competence and Grammatical Properties in Written Expressions. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 40(2), 181-191. <https://doi.org/10.1515/cjal-2017-0011>
- Clouet, R. (2015). Distancia entre lenguas/culturas y transferencia lingüística/cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y cultura*, 30(0), 57-72. <https://doi.org/10.5209/DIDA.61954>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690050>
- De Angelis, G., y Selinker, L. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. En J. Cenoz, B. Hufeisen, y U. Jessner (Edits.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (págs. 42-58). Multilingual Matters.
- Foote, R. (2009). Transfer in L3 Acquisition: The Role of Typology. En Y. I. Leung (Ed.), *Third language acquisition and universal grammar* (págs. 89-114). Multilingual Matters.

- Goad, H., Guzzo, N. B., y White, L. (2020). Parsing ambiguous relative clauses in L2 English learner sensitivity to prosodic cues. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(1), 1-26. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000285>
- Gundel, J., y Tarone, E. (1993). Language transfer and the acquisition of pronouns. En S. M. Gass, y L. Selinker (Edits.), *Language Transfer in Language Learning* (págs. 87-100). John Benjamins Publishing Company.
- Gujord, A. K. H. (2020). Crosslinguistic influence. En *The Routledge Handbook of Second Language-Acquisition and Corpora*. Routledge.
- Jarvis, S., y Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York: Routledge.
- Javadi-Safa, A. (2018). An Overview of Cross-linguistic Influence in Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(3), 186-203.
- Kellerman, E. (1979). Transfer and Non-Transfer: Where We Are Now. *Studies in Second Language Acquisition*, 2(1), 37-57. <https://doi.org/10.1017/S0272263100000942>
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. En S. M. Gass, y L. Selinker (Edits.), *Language transfer in language learning* (págs. 112-134). John Benjamins Publishing Company.
- Koda, K. (1997). Orthographic knowledge in L2 lexical processing: A cross-linguistic perspective. En J. Coady, y T. Huckin (Edits.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (págs. 35-52). Cambridge University Press.
- Komilova, M. (2023). Cross-linguistic influence: The role of L1 and L2 differences in acquiring second language. *E3S Web*

- Lindqvist, C., y Bardel, C. (2014). Exploring the impact of the proficiency and typology factors: two cases of multilingual learners' L3 Learning. En M. Pawlak, y L. Aronin (Edits.), *Essential topics in applied linguistics and multilingualism. Studies in honor of David Singleton* (págs. 253-266). Springer.
- Liu, S. (2001). Language transfer in second language acquisition. *Guangxi Normal University Journal*, 3, 1-29.
- Netten, J., y Germain, C. (2005). Pedagogy and Second Language Learning: Lessons Learned from Intensive French. *Canadian journal of applied linguistics*, 8(2), 183-210.
- Neuser, H. (2017). *Source language of lexical transfer in multilingual learners: a mixed methods approach*. Stockholm University. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1090231/FULLTEXT02>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer. Crosslinguistic Influence in language learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524537>
- Ortega, M. (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: the role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 13(19), 121-142.
- Pham, G., Donovan, D., Dam, Q., y Contant, A. (2018). Learning Words and Definitions in Two Languages: What Promotes Cross-Language Transfer? *Language Learning*, 68(1), 206-233. <https://doi.org/10.1111/lang.12274>
- Proctor, C. P., Haring, J. R., y Silverman, R. D. (2017). Linguistic interdependence between Spanish language and English

language and reading: A longitudinal exploration from second through fifth grade. *Bilingual Research Journal*, 40, 372-391.

<https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1383949>

Sadouki, F. (2022). The role of the background languages in L3 vocabulary acquisition: The Cumulative Enhancement Model and Typological Similarity Model. *Proceedings of the World Conference on Education and Teaching*, 1(1), 1-10. <https://doi.org/10.33422/etconf.v1i1.29>

Salazar, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia, y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. *Laurus. Revista de Educación*, 12, 45-72.

Sanchez, L. (2015). L2 activation and blending in third language acquisition: Evidence of crosslinguistic influence from the L2 in a longitudinal study on the acquisition of L3 English. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), 252-269. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000091>

Seliger, H., y Vago, R. (Edits.). (1991). *First language attrition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620720>

Sharwood Smith, M., y Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., y Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1269 - 1297. <https://doi.org/10.1017/S0142716419000250>

Szubko-Sitarek, W. (2015). *Multilingual Lexical Recognition in the Mental Lexicon of Third Language Users*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-32194-8>

- Talalakina, E. (2015). Fostering Positive Transfer through Metalinguistic Awareness: A Case for Parallel Instruction of Synonyms in L1 and L2. *Journal of Language and Education*, 1(4), 74-80. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2015-1-4-74-80>
- Tarone, E. (1983). Some thoughts on the notion of ‘communication strategy’. En C. Faerch, y G. Kasper (Edits.), *Strategies in interlanguage communication* (págs. 61-74). Longman.
- Tran, N. T., Nguyen, T.T., y Pham, H.H. (2024). Exploring the challenges of L1 negative transfer among Vietnamese English language learners: A qualitative study. *rEFLections*, 31(2), 837-857. <https://doi.org/10.61508/refl.v31i2.275268>
- Tulloch, B. D., y Fernandez-Villanueva, M. (2013). The Role of Previously Learned Languages in the Thought Processes of Multilingual Writers at the Deutsche Schule Barcelona. *Research in the Teaching of English*, 47(4), 420-441.
- Van Dijk, C., y Unsworth, S. (2023). On the relation between cross-linguistic influence, between language priming and language proficiency: Priming of ungrammatical adjective placement in bilingual Spanish-Dutch and French-Dutch children. *Open Mind: Discoveries in Cognitive Science*, 7(1), 732-756. <https://doi.org/10.1162/opmi.a.00105>
- Wang, Z., y Xu, C. (2024). Language transfer in third language acquisition of Chinese by intermediate-level German and English native speakers: Evidence from a behavioral experiment online. *Frontiers in Psychology*, 15,1358603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1358603>

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact: Findings and problems*. De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110802177>

Williams, S., y Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications of a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295-333.
<https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>

Discapacidad Intelectual, poder y tecnología: ¿inclusión o reproducción del capacitismo en la IA educativa?

Juan Carlos Ávila Mayen
Universidad Autónoma de la
Ciudad de México

Resumen

Este artículo realiza un análisis crítico del uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación especial, con énfasis en la discapacidad intelectual, cuestionando cómo estos sistemas actualizan lógicas históricas de exclusión bajo formas de clasificación, tutela y control algorítmico, configurando un "asistencialismo algorítmico". Adoptando un enfoque cualitativo documental y teórico foucaultiano, se examinan discursos académicos, normativos y técnicos para identificar cómo se construyen "necesidades" y se normalizan criterios de desempeño, despolitizando la diferencia. Los resultados destacan tres categorías: inclusión como gestión, normalización algorítmica y despolitización de la diferencia. Se concluye proponiendo orientaciones para una IA no capacitista, situada y participativa, que desestabilice lógicas de normalización, y se sugieren investigaciones futuras como etnografías de uso.

Palabras clave: inteligencia artificial, educación especial, discapacidad intelectual, capacitismo, inclusión algorítmica, asistencialismo algorítmico, Foucault, normalización, saber- poder, educación inclusiva

Abstract

This article provides a critical analysis of the use of artificial intelligence (AI) in special education, with an emphasis on intellectual disabilities, questioning how these systems update historical logics of exclusion through forms of algorithmic classification, guardianship, and control, configuring an "algorithmic assistentialism." Adopting a qualitative documentary and Foucauldian theoretical approach, it examines academic, normative, and technical discourses to identify how "needs" are constructed and performance criteria are normalized, depoliticizing difference. The results highlight three categories: inclusion as management, algorithmic normalization, and depoliticization of difference. It concludes by proposing guidelines for a non-ableist AI, situated and participatory, that destabilizes normalization logics, and suggests future research such as ethnographies of use.

Keywords: artificial intelligence, special education, intellectual disability, ableism, algorithmic inclusion, algorithmic welfare, Foucault, normalization, knowledge-power, inclusive education

Introducción

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha irrumpido en el ámbito educativo como promesa de innovación, personalización y eficiencia. Evaluaciones predictivas, plataformas adaptativas y sistemas automatizados de apoyo se presentan como soluciones técnicas a los desafíos de la inclusión, en particular respecto de estudiantes con discapacidad intelectual. Sin embargo, esta narrativa de progreso, revestida de neutralidad tecnológica, exige ser problematizada: ¿qué cuerpos y saberes quedan habilitados por estos sistemas y cuáles se administran como excepción? ¿Qué experiencias son traducidas en datos útiles y cuáles se invisibilizan tras métricas que pretenden objetividad? Más que preguntar solo si "funciona" la IA, interesa interrogar a quién

sirve, bajo qué supuestos opera y qué formas de vida reconoce como legítimas.

Este artículo asume una lectura crítica del vínculo entre discapacidad, poder y tecnología. El objetivo general es analizar cómo ciertas aplicaciones de IA en educación especial no rompen con las lógicas históricas de exclusión, sino que las actualizan bajo formas más sofisticadas de clasificación, tutela y control, configurando lo que aquí problematizamos como asistencialismo algorítmico. Para ello, se adopta un enfoque cualitativo, documental y crítico: se revisan y analizan discursos académicos, normativos e institucionales, así como descripciones públicas de plataformas y funcionalidades de IA en educación, con especial atención a los modos en que se construyen “necesidades”, se justifican intervenciones y se normalizan criterios de desempeño.

Desde esta perspectiva, la inclusión deja de pensarse como simple ampliación de acceso o ajuste técnico, y se coloca en el terreno de la disputa por los fines de lo educativo: qué conocimientos cuentan, qué trayectorias se valoran y qué formas de agencia se habilitan. El aporte del trabajo es delinear condiciones orientativas para imaginar una IA educativa no capacitista: situada, vinculante con las voces implicadas y capaz de desestabilizar las lógicas de normalización que sostienen la exclusión.

El artículo se organiza de la siguiente manera: primero, se presenta la metodología y el corpus documental, se expone el marco teórico que orienta el análisis del cruce entre discapacidad, saber-poder y tecnología; después, se ofrecen los resultados y discusión articulados en tres categorías, inclusión como gestión, normalización algorítmica y despolitización de la diferencia; finalmente, se desarrollan las conclusiones con orientaciones para diseño, formación y política educativa, así como líneas para futuras investigaciones.

Metodología

El estudio se planteó como una investigación cualitativa de carácter documental. Su propósito fue problematizar el uso de tecnologías de inteligencia artificial (IA) en educación especial con énfasis en discapacidad intelectual a partir del análisis de discursos, normativas y materiales técnico-pedagógicos, atendiendo a las relaciones entre inclusión, gestión y normalización.

Preguntas y objetivos analíticos

La pregunta guía: ¿de qué manera los discursos y dispositivos de IA educativa configuran la diferencia como objeto de gestión y cuáles son sus efectos en clave capacitista?

Objetivo general

Analizar críticamente el uso de tecnologías de inteligencia artificial en educación especial con énfasis en discapacidad intelectual para problematizar cómo configuran la diferencia como objeto de gestión y sus implicaciones capacitistas, y delinear condiciones orientativas para una IA educativa no capacitista.

Objetivos específicos: (a) identificar las lógicas de intervención y clasificación que emergen en los materiales revisados; (b) describir cómo se articulan nociones de eficiencia, personalización y equidad con prácticas de control y tutela; (c) problematizar los supuestos que sostienen dichas prácticas y sus implicaciones para una IA educativa no capacitista.

Consideraciones éticas

Dado el carácter documental, no se recabaron datos personales ni se trabajó con población. No obstante, se asumió un posicionamiento explícito: el análisis problematiza el capacitismo en tanto régimen que jerarquiza cuerpos y mentes, y reconoce la necesidad de situar la tecnología en disputas epistémicas y políticas. Se evitó presentar la IA como solución neutral, atendiendo a los efectos diferenciales que produce en sujetos históricamente marginados.

Alcances y limitaciones

El estudio ofrece una lectura crítica de discursos y diseños socio-técnicos a partir de fuentes documentales. Sus alcances se concentran en describir lógicas, tensiones y efectos posibles más que en medir impactos causales. Una limitación es la ausencia de trabajo de campo; se sugiere, como desarrollo futuro, incorporar etnografías de uso o estudios de caso con docentes y estudiantes para contrastar las hipótesis generadas.

Discapacidad, saber y poder: una mirada foucaultiana

La manera en que se ha conceptualizado la discapacidad, especialmente en contextos escolares, no es neutra ni natural: está mediada por discursos, saberes y relaciones de poder que la producen históricamente. Desde la perspectiva de Michel Foucault, los discursos no solo describen realidades, sino que las configuran; así, la discapacidad no existe como entidad previa al discurso, sino como una categoría construida por el entrelazamiento de los saberes médico, psicológico y pedagógico (Foucault, 2002)

Foucault (2002) señala que “el alma es la prisión del cuerpo” (p. 38), indicando que las formas de subjetivación modernas se producen a través de dispositivos que disciplinan los cuerpos y moldean las conductas. La escuela, como institución moderna, ha operado históricamente como un espacio privilegiado para este proceso. En ella se produce el sujeto normal y, por contraposición, el sujeto anormal. En este esquema, la persona con discapacidad intelectual no solo es distinta, sino que se convierte en el “otro” a clasificar, evaluar y adaptar.

En esta línea, Jiménez y Valle (2017) proponen que la escuela moderna funciona como una “fábrica de sujetos” (p. 643), una maquinaria que no solo enseña, sino que moldea existencias. Así, la educación inclusiva no está exenta de tensiones: puede ser leída como un intento por democratizar el acceso al conocimiento, pero también como una forma de seguir controlando y clasificando

cuerpos distintos bajo una lógica de lo políticamente correcto, sin modificar las estructuras profundas que sostienen la exclusión.

La noción de capacitismo, ampliamente desarrollada por Campbell (2009) y resignificada por autores en Latinoamérica como Brogna (2006), permite nombrar estas lógicas de exclusión estructural. El capacitismo designa una estructura de poder que jerarquiza cuerpos y mentes en función de su adecuación a un ideal normativo de productividad, autonomía y eficiencia. Según Brogna (2006), esta ideología justifica que ciertos cuerpos sean considerados inferiores, menos útiles o incluso prescindibles.

Este régimen de clasificación y jerarquización se actualiza en el lenguaje tecnopedagógico actual. Algoritmos, plataformas adaptativas y sistemas de diagnóstico automatizado presentan una promesa de personalización que no está exenta de riesgos. Como advierte Eubanks (2018), “las herramientas tecnológicas codifican prejuicios institucionales, reproduciendo inequidades bajo la apariencia de eficiencia y objetividad” (p. 45).

Si bien las tecnologías de inteligencia artificial podrían facilitar ciertas formas de acceso, también refuerzan mecanismos de control, vigilancia y segmentación. Se automatizan las decisiones sobre qué estudiante necesita apoyo, en qué momento y con qué intensidad, consolidando una red algorítmica de saber-poder. Así, el discurso de la adaptación se torna un mecanismo de gestión diferencial que conserva la estructura jerárquica sin modificarla.

El uso de IA en educación especial requiere entonces ser analizado no como una solución neutral, sino como parte de una red de discursos y tecnologías que clasifican y definen lo que es posible o deseable en un aula. La pregunta no puede ser solo técnica (¿funciona?), sino política (¿a quién sirve?). En palabras de Foucault (2022), “el poder no se posee, se ejerce... no se aplica

simplemente como una imposición, sino que circula y se encarna en las prácticas cotidianas” (p. 36).

Es necesario asumir que la neutralidad de la IA implica desconocer los procesos sociales, políticos y epistemológicos que intervienen en su desarrollo. Pensar que una herramienta tecnológica opera al margen de las relaciones de poder es olvidar que toda tecnología educativa está diseñada desde ciertos supuestos sobre qué significa aprender, quién tiene derecho a hacerlo y cómo debe evaluarse ese aprendizaje. Esta ingenuidad técnica suele despolitizar las decisiones que se toman en torno al diseño e implementación de sistemas automatizados, ocultando bajo una apariencia de objetividad las jerarquías y exclusiones que estos pueden perpetuar. En este sentido, el riesgo no está únicamente en los algoritmos en sí, sino en el marco institucional y cultural que los legitima sin cuestionamiento.

Especialmente en América Latina, varios autores han advertido sobre el riesgo de que la inclusión se convierta en un lenguaje decorativo. Brogna (2016) muestra cómo en los discursos institucionales se han sustituido términos como “minusválido” por expresiones políticamente correctas, pero sin desmontar los marcos de interpretación que colocan a las personas con discapacidad en posición de inferioridad o tutela permanente (p. 64).

La cuestión entonces no es únicamente de acceso o cobertura, sino de representación y agencia. ¿Quién define qué necesita un estudiante con discapacidad intelectual? ¿Quién interpreta sus capacidades? ¿Qué epistemologías se privilegian en los sistemas de IA que buscan “asistir” a estos estudiantes? El riesgo de un nuevo asistencialismo tecnológico no radica solo en el uso de dispositivos, sino en el retorno a prácticas que, bajo una nueva fachada, continúan negando la palabra, la participación y la autodeterminación.

Así, repensar la relación entre discapacidad, poder y tecnología exige ir más allá del análisis de las herramientas en sí mismas, para interrogar también las estructuras que las hacen posibles y les dan sentido. Una IA verdaderamente inclusiva no puede limitarse a ser una máquina eficiente; debe inscribirse en un proceso más amplio de transformación de los marcos desde los cuales entendemos el saber, el aprendizaje y la diferencia. Automatizar la inclusión, sin cuestionar críticamente los dispositivos que históricamente han producido exclusión (aun bajo lógicas bienintencionadas), equivale a reproducir el problema con nuevos lenguajes y formatos. En los apartados siguientes, este planteamiento se problematiza a partir de categorías analíticas que permiten describir cómo la IA educativa puede reproducir o disputar esas lógicas.

Inclusión algorítmica: ¿nuevas soluciones o viejas exclusiones?

La implementación de tecnologías basadas en inteligencia artificial (IA) en el ámbito educativo ha sido promovida bajo el discurso de la eficiencia, la personalización y la equidad. Sin embargo, es necesario interrogar críticamente qué se entiende por “necesidades” cuando los sistemas algorítmicos proponen atender a estudiantes con discapacidades, particularmente intelectuales.

Estas “necesidades” no emergen de una escucha activa de las experiencias de las propias personas con discapacidad, sino de diagnósticos institucionales y técnicos que traducen la diferencia en un problema técnico a resolver. En muchos casos, lo que se personaliza no es la experiencia educativa, sino la forma de adaptar al estudiante a una estructura que permanece intacta. La IA aparece así como una extensión del saber experto que codifica y automatiza parámetros de normalidad, competencia y rendimiento, reafirmando el modelo médico de la discapacidad bajo nuevas formas (Brognna, 2006; Foucault, 2002).

Es preciso mencionar que la categoría de “necesidades educativas especiales” no surge de un vacío ni responde

exclusivamente a criterios objetivos o universales. Su origen está profundamente ligado al desarrollo de saberes médicos, psicológicos y pedagógicos que, desde finales del siglo XIX, comenzaron a clasificar y tipificar a ciertos estudiantes como “diferentes” respecto de un estándar normativo. En este marco, el apoyo a las personas con discapacidad intelectual ha sido históricamente concebido desde una lógica compensatoria: se parte del supuesto déficit individual para justificar intervenciones técnicas orientadas a su “normalización” o “mejora”.

Esta forma de pensar el apoyo no solo naturaliza la diferencia como carencia, sino que desplaza la atención de las condiciones estructurales que producen la desigualdad hacia un foco individual y clínico; así, lo que se define como “necesidad” es menos el resultado de una demanda situada que la expresión de un marco institucional que traduce la diferencia en desviación (Jiménez & Valle, 2017; Campbell, 2009).

Esta lógica tecnocrática no solo se manifiesta en los dispositivos, sino también en los marcos discursivos que los sostienen. El modo en que se nombra y se justifica la intervención tecnológica en educación no es neutro: responde a una racionalidad centrada en la eficiencia, la optimización de recursos y la mejora del rendimiento. Ese lenguaje, que se presenta como técnico y objetivo, opera como un filtro epistémico que determina qué problemas merecen atención, qué soluciones se consideran legítimas y qué cuerpos resultan “funcionales” dentro del sistema; en este desplazamiento, la inclusión deja de ser un horizonte político y se redefine como problema de gestión (Haraway, 1988; Foucault, 2022).

Estas plataformas suelen presentarse como herramientas de apoyo individualizado, prometiendo adaptar contenidos a las características de cada estudiante. Sin embargo, en la práctica operan sobre bases de datos normalizadas que no contemplan la riqueza y diversidad de los modos de aprender. Por ejemplo, la

subtitulación automática, anunciada como recurso de accesibilidad, falla con frecuencia al enfrentar variantes lingüísticas, acentos locales o expresiones no verbales complejas especialmente en estudiantes con discapacidades del lenguaje o cognitivas; estos errores no son triviales: producen exclusión simbólica al omitir o distorsionar el mensaje, generando barreras en lugar de puentes (Eubanks, 2018).

Del mismo modo, los sistemas de evaluación predictiva funcionan sobre registros históricos que ya contienen sesgos estructurales. Al etiquetar como “riesgo académico” a estudiantes que provienen de contextos históricamente marginados, estas herramientas no corrigen las desigualdades: las automatizan y refuerzan una lógica clasificatoria en la que lo “atípico” deviene sinónimo de lo problemático o deficitario. Así, la IA no solo interpreta el desempeño, sino que contribuye a definir quién encaja y quién queda fuera de los márgenes aceptables del sistema educativo (Eubanks, 2018; Foucault, 2002).

A esto se suma un efecto menos visible pero igualmente importante: el uso de una jerga técnica y especializada que invisibiliza otras formas de nombrar y comprender la diferencia. Al hablar en términos de “eficiencia”, “perfil de aprendizaje” o “desempeño proyectado”, se impone un lenguaje que traduce experiencias complejas en métricas abstractas, dificultando la participación de quienes no manejan esos códigos. Esta barrera lingüística no solo excluye a estudiantes y familias, sino también a profesionales y saberes comunitarios que quedan desplazados del proceso de toma de decisiones; lejos de democratizar el conocimiento, la jerga tecnopedagógica puede reforzar la asimetría entre quienes diseñan los sistemas y quienes los viven (Haraway, 1988; Brogna, 2016).

La inclusión promovida por la IA, en muchos casos, parece responder más a necesidades de gestión institucional que a experiencias situadas de los estudiantes. Automatiza procesos,

facilita la vigilancia del rendimiento y optimiza la asignación de recursos; pero esta optimización no es neutral: se organiza en función de un ideal de estudiante eficiente, predecible e inteligible para el sistema. ¿Qué ocurre con quienes se sitúan fuera de ese marco? Quedan en los márgenes quienes tienen trayectorias discontinuas, tiempos de aprendizaje no lineales, formas de comprensión no estandarizadas o expresiones cognitivas que no se ajustan a los patrones modelados por el algoritmo (Jiménez & Valle, 2017).

En este sentido, el lenguaje de la eficiencia y la automatización no es solo un marco operativo: es parte constitutiva del dispositivo capacitista. Bajo su lógica, todo aquello que no puede ser cuantificado, anticipado o traducido en rendimiento se vuelve disfuncional. La promesa de inclusión se convierte entonces en un mecanismo de selección: se incluye a quien puede ser normalizado dentro de los márgenes de lo esperable, mientras se excluye, aunque sea de forma sutil o automatizada a quienes encarnan lo imprevisto, lo no calculable, lo que escapa al diseño (Campbell, 2009; Brogna, 2006).

Este horizonte de exclusión no es un efecto secundario inevitable, sino el resultado de decisiones técnicas ancladas en estructuras de poder históricas que rara vez se ponen en cuestión. Frente a ello, se impone la necesidad de preguntarnos si es posible construir tecnologías educativas que no reproduzcan estas lógicas de normalización y tutela. ¿Puede la IA operar desde otros marcos epistemológicos? ¿Es posible una IA que no traduzca la diferencia en déficit ni la inclusión en gestión de lo desviado? (Foucault, 2002; Haraway, 1988).

¿Es posible una IA no capacitista?

Para abrir esta discusión, es importante retomar qué entendemos por capacitismo en este trabajo. Como se ha planteado previamente, el capacitismo no es solo una serie de prejuicios individuales, sino un entramado estructural que

jerarquiza cuerpos, mentes y formas de vida según su adecuación a un ideal normativo de autonomía, productividad y eficiencia (Campbell, 2009; Brogna, 2006). En este marco, la discapacidad intelectual no es interpretada como una diferencia legítima, sino como un desvío que debe ser corregido, gestionado o adaptado.

Cuando este régimen de saber-poder se traslada al campo de la inteligencia artificial, sus efectos pueden amplificarse y naturalizarse. Por eso, la pregunta que guía este apartado no es meramente técnica (cómo diseñar una IA “más accesible”), sino profundamente política: ¿puede existir una IA que no reproduzca las lógicas capacitistas que han sostenido históricamente la exclusión? ¿Qué condiciones epistémicas, institucionales y sociales serían necesarias para pensar una tecnología verdaderamente inclusiva? (Foucault, 2002).

Plantear la posibilidad de una IA no capacitista requiere ir más allá del diseño técnico. No se trata solo de ajustar interfaces o ampliar accesos, sino de disputar los regímenes de verdad que definen qué cuerpos son visibles, qué formas de conocimiento son válidas y qué trayectorias escolares se consideran “exitosas” (Foucault, 2002). La IA clasifica, predice y optimiza, pero también jerarquiza, excluye y normaliza cuando opera sobre criterios heredados y no interrogados.

Desde esta mirada, la pregunta no es únicamente si puede diseñarse una IA que “incluya”, sino qué relaciones de poder reproduce o transforma en su funcionamiento. En el campo de la discapacidad intelectual, esto cobra especial relevancia: algoritmos entrenados sobre métricas de eficiencia o productividad tienden a reforzar lo que Jiménez y Valle (2017) llaman “el mito de la equidad universal”, donde la diferencia queda absorbida por el lenguaje de la adaptación (p. 646).

Una IA verdaderamente emancipadora no parte de un usuario universal ni de un déficit a corregir. Como sostiene Brogna

(2006), la discapacidad no es un atributo individual, sino una categoría política y socialmente construida; un enfoque crítico debe reconocer que los sistemas algorítmicos no simplemente representan necesidades, sino que las producen y las delimitan dentro de marcos normativos preestablecidos.

La idea de incluir “las voces de las personas con discapacidad” puede parecer democratizante, pero requiere ser problematizada: ¿quién representa a quién? ¿qué voces se legitiman como conocimiento? ¿quién traduce esas experiencias al lenguaje técnico? No se trata de consenso, sino de conflicto epistemológico: la tecnología es un campo de disputa donde no todos los saberes tienen el mismo peso, ni todas las diferencias se vuelven legibles para los sistemas (Haraway, 1988).

En este sentido, las condiciones para una tecnología educativa situada no se reducen a prácticas inclusivas formales, sino que deben partir del reconocimiento del poder como condición constitutiva del diseño. Esto implica, entre otras cosas:

- Diseños participativos que no reduzcan la participación a consulta simbólica, sino que redistribuyan el poder de decisión.
- Formación docente crítica que no solo capacite en herramientas, sino que problematice el lugar de la tecnología en la producción de subjetividades.
- Marcos normativos que no solo vigilen la transparencia algorítmica, sino que interroguen sus efectos en la distribución del valor educativo y de la vida social.

La tentación del asistencialismo tecnológico está siempre presente: resolver con plataformas lo que son conflictos estructurales. El riesgo puede estar en que la inclusión se convierta en una forma renovada de vigilancia, donde el sujeto con discapacidad sea gestionado como una excepción útil, pero no

reconocido como interlocutor político (Foucault, 2022). En este escenario, una IA no capacitista no sería la que simplemente “funciona mejor”, sino aquella cuyo diseño y uso incomodan, interrumpen y obligan a repensar el modelo educativo en su totalidad.

Un riesgo importante es que, lejos de transformar las condiciones de exclusión, las tecnologías se conviertan en una administración de la diferencia: simulan inclusión mediante ajustes funcionales mientras dejan intacta la arquitectura institucional que produce la desigualdad. Así, la diferencia se administra, pero no se interroga; se acomoda, pero no se reconoce como posibilidad transformadora del modelo educativo vigente (Eubanks, 2018).

Esto conduce a una segunda preocupación: en lugar de habilitar el reconocimiento de las personas con discapacidad intelectual como interlocutores válidos, la IA puede reforzar su posición como “otros” a ser gestionados. La diferencia se vuelve aceptable solo en tanto pueda ser codificada, anticipada y resuelta, pero no como punto de partida para reimaginar el sentido mismo de lo educativo (Brogna, 2016).

Esta reconfiguración del asistencialismo más sofisticada y aparentemente neutral mantiene intacta la asimetría entre quien diseña y quien es diseñado, entre quien interpreta y quien es interpretado. Lejos de habilitar procesos de agencia o transformación colectiva, estas tecnologías pueden reforzar una tutela renovada, donde el “acompañamiento” no implica reconocimiento pleno, sino administración técnica de lo distinto (Foucault, 2002).

El problema no es únicamente que la inclusión algorítmica sea parcial o defectuosa; es que, al no interpelar los marcos que producen la exclusión, bloquea la posibilidad misma de imaginar otros modos de relación educativa. La tecnología, así entendida, no expande lo posible: lo administra. Pensar una IA no capacitista

implica disputar los fines que orientan su desarrollo y preguntarse a qué modelo de sociedad, de escuela y de vida responde esa tecnología. De lo contrario, se corre el riesgo de seguir pidiendo inclusión en un sistema que, por su propia lógica, necesita seguir excluyendo.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos problematizado la incorporación de inteligencia artificial en contextos educativos, especialmente en el acompañamiento a estudiantes con discapacidad intelectual o necesidades específicas de apoyo. El análisis de discursos, normativas y materiales técnico-pedagógicos mostró que buena parte de las aplicaciones actuales no interrumpen los regímenes históricos de saber-poder que han configurado la discapacidad; por el contrario, tienden a actualizarlos bajo formas más sofisticadas y automatizadas de clasificación, tutela y control.

En particular, identificamos tres desplazamientos que orientan la discusión: (1) la inclusión como gestión, donde la diferencia se administra en clave de eficiencia y riesgo; (2) la normalización algorítmica, que traduce trayectorias no lineales a perfiles medibles y “optimizables”; y (3) la despolitización de la diferencia, cuando la accesibilidad se reduce a ajuste técnico sin disputa de fines, saberes y valores educativos. En este marco, la llamada inclusión algorítmica, mediada por personalización, diagnósticos predictivos y plataformas adaptativas, opera con frecuencia como asistencialismo: una gestión eficiente de la diferencia que preserva estructuras de exclusión, incluso cuando se inspira en buenas intenciones.

Este retorno del asistencialismo no es accidental: expresa soluciones técnicas que eluden el cuestionamiento estructural. Bajo la retórica de la innovación, se consolida una falsa neutralidad que presenta a la IA como herramienta inclusiva mientras refuerza la excepcionalidad de ciertos cuerpos, manteniéndolos como objetos

de gestión y no como sujetos de derecho y de palabra. Por ello, la pregunta por una IA no capacitista no admite atajos técnicos: exige condiciones epistémicas, institucionales y sociales que desplacen la diferencia del terreno del déficit al de la agencia y el reconocimiento.

Desde esta perspectiva, proponemos tres orientaciones para el diseño y la política educativa que se podrá trabajar en posteriores investigaciones.

- Participación vinculante en el ciclo completo de diseño, evaluación y gobierno de sistemas (no consulta simbólica), con redistribución efectiva del poder de decisión.
- Formación docente crítica, que ubique la tecnología en la producción de subjetividades y en sus efectos diferenciales, más allá del entrenamiento instrumental.
- Marcos normativos y de rendición de cuentas que, además de transparencia algorítmica, examinen impactos en distribución del valor educativo, tiempos escolares y legitimidad de saberes no técnicos.

Dado el alcance documental del estudio, nuestras conclusiones describen lógicas y tensiones más que efectos causales. En consecuencia, sugerimos avanzar hacia etnografías de uso, estudios de caso con docentes y estudiantes, y evaluaciones participativas de plataformas concretas en contextos latinoamericanos, para contrastar y enriquecer las hipótesis aquí planteadas.

No se trata solo de regular la IA ni de hacerla “más justa” desde dentro del mismo dispositivo normalizador. Se trata de disputar sus fines y sus imaginarios: que la IA no extienda la administración de lo distinto, sino que incomode, interrumpa y

abra posibilidades educativas aún no pensadas. El desafío no es “integrar a los otros” en un sistema que los produjo como tales, sino desprogramar ese sistema desde sus fundamentos. De ahí que la pregunta decisiva no sea únicamente qué tecnologías diseñamos, sino qué educación y qué sociedad queremos sostener. Apostar por una IA no capacitista es, en última instancia, apostar por la politización de lo técnico: reconocer que toda decisión tecnológica es una decisión sobre la vida en común y sobre los futuros que estamos dispuestos a imaginar, acompañar y cuidar.

Referencias

- Brogna, P. (2006). La discapacidad: ¿Una obra escrita por los actores de reparto? El paradigma social de la discapacidad: ¿Realidad o utopía en el nuevo escenario latinoamericano? [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Brogna, P. (2016). Paradigmas de la discapacidad: devenires y quedares. *Revista Inclusiones: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49-69).
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of ableism: The production of disability and abledness* [Contornos del capacitismo: La producción de la discapacidad y la habilidad]. Palgrave Macmillan.
- Eubanks, V. (2018). *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor* [Automatizar la desigualdad: cómo las herramientas de alta tecnología perfilan, vigilan y castigan a los pobres]. St. Martin's Press.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo Veintiuno Editores Argentina. (Obra original publicada en 1975).

- Foucault, M. (2022). *Microfísica del poder* (J. Varela y F. Álvarez-Uría, Eds. y Trads.). Siglo XXI Editores México. (Obra original publicada en 1977).
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, [Conocimientos situados: La cuestión de la ciencia en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. *Estudios Feministas*], 14(3), 575–599. <https://www.jstor.org/stable/3178066>
- Jiménez, M., & Valle, A. (2017). Escuela como fábrica de sujetos: Génesis de la modernidad escolar en México. *ETD – Educação Temática Digital*, 19(4), 642– 668. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7082484>

Satisfacción con la formación docente recibida

Alejandro Rivera Reyes
Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl

Resumen:

En la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, el programa de seguimiento a egresados constituye una estrategia fundamental para identificar áreas de oportunidad en la formación que se brinda, así como para conocer el nivel de satisfacción que manifiestan tanto los egresados como los empleadores. Para ello, se expone la trascendencia de esta actividad a partir del sustento en documentos normativos y aportaciones de diversos autores. Asimismo, se describe la mecánica implementada en la institución para el desarrollo del programa y se incluye una breve caracterización de los planes de estudio correspondientes a los egresados entrevistados, con énfasis en el perfil de egreso, el cual funge como referente para valorar la satisfacción respecto a la formación recibida. De igual manera, se explica el procedimiento de sistematización y análisis de la información recabada, se presentan los resultados obtenidos en el último año desde la perspectiva de los egresados y de los empleadores, y finalmente se exponen las conclusiones, en las que se destaca un alto nivel de satisfacción con la formación proporcionada.

Palabras Clave: egresados, planes de estudio 2018, perfil de egreso, satisfacción

Abstract

At the Normal School No. 2 of Nezahualcóyotl, the graduate follow-up program plays a key role in identifying areas for improvement in the training provided, as well as in assessing the satisfaction levels reported by both employers and graduates. This

paper outlines the importance of graduate monitoring as discussed in relevant literature and institutional documents. It also describes the mechanisms implemented at the school for the program's operation, along with a brief overview of the academic programs to which the interviewed graduates belonged. The graduation profile used as a reference to evaluate satisfaction with the training received is highlighted. Furthermore, the paper explains how the collected information is processed and presents the results obtained in recent years from both graduates' and employers' perspectives. Finally, the conclusions drawn from the analysis are discussed.

Keywords: graduates, 2018 study plans, graduation profile, satisfaction

Introducción

Todos los procesos de formación en educación superior tienen como propósito la formación de profesionales que contribuyan al desarrollo del país mediante el ejercicio de un trabajo remunerado acorde con su preparación. El logro de este propósito puede evaluarse a partir de la investigación sobre sus egresados, quienes, mediante sus experiencias y su inserción en el campo laboral, aportan información relevante que permite identificar fortalezas, debilidades y áreas de oportunidad presentes durante su trayectoria formativa, además de ofrecer opiniones orientadas a la mejora de la formación inicial que se imparte.

El presente documento describe las acciones que, en materia de seguimiento a egresados, se llevan a cabo en la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), con el propósito de identificar el nivel de satisfacción respecto a la formación impartida, a partir de las aportaciones tanto de egresados como de empleadores. Dichas aportaciones se derivan de los resultados obtenidos durante el ciclo escolar 2024–2025. Cabe destacar que la EN2N forma parte de las 36 Escuelas Normales Públicas del Estado de México que implementan el proceso establecido en el

Programa Estatal de Seguimiento a Egresados, documento de carácter oficial en la entidad que norma y orienta dicho procedimiento.

Como referente para la identificación del nivel de satisfacción sobre la formación recibida, se considera el Acuerdo 14/07/18, en el cual se establece el Perfil de Egreso, entendido como el conjunto de rasgos y competencias que el estudiantado debe desarrollar y consolidar a lo largo de su formación inicial

Los Egresados

Los egresados son el resultado de un proceso de formación académica que se establece y regula por las autoridades educativas en el país. Así lo refiere la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2018), al definir al egresado como aquel sujeto que culmina un programa educativo en cualquiera de sus niveles, siendo portador de los saberes, competencias y rasgos profesionales previstos en el currículo. Si bien en los niveles de educación básica y media superior los egresados no suelen constituirse como objeto sistemático de estudio, en el caso de quienes concluyen estudios de nivel superior sí representan una fuente relevante de información para la evaluación y mejora de los procesos formativos.

Para las instituciones de educación superior, los estudios de egresados constituyen una herramienta fundamental de retroalimentación y planeación. Como subraya la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1998), su función principal es orientar la mejora de los planes y programas de estudio. No obstante, este enfoque debe ampliarse a partir de una mirada crítica, como la planteada por Navarro Leal (1998) y De Ibarrola (2020), quienes reconocen al egresado no solo como recurso para el mercado laboral, sino como un actor social inmerso en contextos históricos, económicos y culturales específicos.

Desde el plano teórico, se retoman los aportes de Navarro Leal (1998), quien sostiene que los egresados constituyen un reflejo de la pertinencia social y académica de las instituciones de educación superior. De manera complementaria, Casillas (2007, 2015) enfatiza que las trayectorias formativas y laborales no son lineales, lo que obliga a estudiar a los egresados desde una perspectiva integral que articule dimensiones cuantitativas como empleo, ingreso y estabilidad laboral con dimensiones cualitativas como satisfacción profesional, identidad y impacto social. De estas aportaciones se deriva la importancia y trascendencia del proceso de seguimiento a egresados.

En este sentido, la investigación sobre egresados permite comprender cómo enfrentan el mercado laboral y la vida profesional, así como identificar los factores que favorecen u obstaculizan su movilidad social. Como plantea De Ibarrola (2010), la educación no puede analizarse de manera aislada del contexto económico y social, ya que sus beneficios están condicionados por estructuras históricas que, en muchos casos, tienden a reproducir desigualdades.

La literatura sobre estudios de egresados en México evidencia una tensión entre enfoques funcionalistas-institucionales y enfoques crítico-sociohistóricos. Por un lado, los aportes de la ANUIES (1998) y Casillas (2005) privilegian la generación de indicadores objetivos que permiten evaluar la eficiencia terminal y la inserción laboral de los egresados. Este enfoque resulta útil para la planeación educativa y la toma de decisiones administrativas en las instituciones de educación superior; sin embargo, tiende a reducir la trayectoria del egresado a datos cuantificables y de corto plazo.

Por otro lado, autores como Navarro Leal (1998) y De Ibarrola (2010) señalan que el seguimiento a egresados debe trascender la mera medición estadística, incorporando dimensiones como la satisfacción profesional, la movilidad social y el impacto

comunitario. Mientras Navarro Leal propone un marco integral que articula lo cuantitativo y lo cualitativo, De Ibarrola enfatiza el papel de la educación en la reproducción o transformación de las desigualdades sociales. A partir de estas aportaciones, se reconoce la relevancia que tiene para una Escuela Normal el seguimiento de sus egresados en el ejercicio de su labor docente.

En el caso de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N), al igual que en las otras 35 Escuelas Normales Públicas del Estado de México, el proceso de investigación sobre egresados se encuentra claramente definido, orientado y regulado por el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE, 2024), el cual establece como objetivo:

Garantizar el derecho a la educación de excelencia, favoreciendo la formación ciudadana, la cultura del deporte, la ciencia, la tecnología, la innovación y el humanismo, para una convivencia en comunidad, sin discriminación, con equidad y reconociendo la diversidad cultural y regional. (PESE, 2024)

Cabe destacar que las Escuelas Normales del Estado de México son instituciones oficiales; por ello, el Gobierno del Estado de México, a través de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación, la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional y la Subdirección de Educación Normal, establecen las características, elementos, objetivos, acciones y productos derivados del programa de seguimiento a egresados. No obstante, las Escuelas Normales Públicas del Estado de México (ENPEM) cuentan con la facultad de diseñar los instrumentos para la recopilación de la información.

Finalmente, es importante considerar que los egresados de las ENPEM aspiran mayoritariamente a incorporarse al sistema educativo público, ya sea en el ámbito estatal o federal, lo cual implica su participación en el proceso regulado por la Unidad del

Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM). Este organismo establece los mecanismos y evaluaciones necesarios para el acceso a una plaza docente; sin embargo, dicho proceso no garantiza que la totalidad de los egresados logre su incorporación al servicio educativo, lo que refuerza la necesidad de analizar sus trayectorias profesionales de manera sistemática

El proceso de seguimiento de egresados en la EN2N.

Problematización

El proceso de formación de docentes que tiene lugar en la EN2N requiere de un proyecto que nos permita conocer el desempeño que los egresados tienen en su vida profesional, identificar las necesidades de formación, preparación y capacitación, esto con el fin de identificar áreas de oportunidad por atender en el proceso formativo, y las fortalezas que se identifican en los mismos para seguir enriqueciéndolas, además de poder contar con información contundente, veras y real que permita establecer líneas de trabajo que eleven la calidad de los programas educativos que se ofertan en la misma, a partir de esta actividad surge el planteamiento ¿Cuál es el nivel de satisfacción que, egresados y empleadores, refieren sobre la formación inicial que se imparte en la EN2N? , es a partir de esta pregunta que el presente documento busca dar respuesta considerando los resultados obtenidos en 2025.

Al buscar la satisfacción que se tiene de la formación que se brinda en la EN2N, se pretende recabar las opiniones de los empleadores (Supervisores y Directivos) respecto al desempeño que los egresados tienen en lo académico, administrativo y en las actitudes que corresponden a lo establecido en el perfil de egreso, de igual modo, se considera la información que los mismos egresados aportan en las entrevistas respecto a los mismos aspectos.

El Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE) es un programa que tiene una gran importancia en la planeación institucional dado que la información que aporta permite al colegiado institucional el poder identificar los logros que se han obtenido en la formación docente, además de rescatar las áreas de oportunidad que identifican los egresados dentro de la formación inicial que la EN2N les brindó, por lo que su implementación es permanente, por otro lado, hay que considerar que este programa brinda información que requiere estudio y reflexión sobre el desempeño laboral de nuestros egresados, tanto de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas en Educación Secundaria (LEAMES) plan 2018, y la Licenciatura en Educación Primaria (LEPRI) plan 2018, con miras a poder lograr la calidad de los programas educativos vigentes en la EN2N, y con estos grupos se da cumplimiento a lo enmarcado en el Programa Estatal de Seguimiento a Egresados (PESE). Descripción de la generación y del programa educativo.

Las generaciones que se abordaron son de LEPRI, la 2018-2022, la 2019-2023 y 2020-2024 plan 2018, en el caso de LEAMES la 2018-2022, 2019-2023 y la 2020-2024 PLAN 2018.

En el caso del plan de estudios de LEPRI 2018 (DGESuM, 2018, anexo 1) se destaca que el proceso de actualización de los Planes de Estudio se sujetó a la metodología de diseño curricular basada en competencias que orientó su construcción inicial.

Se privilegió la construcción plural, en la que se recuperaron los aportes y consensos generados entre la comunidad normalista, los especialistas y expertos interesados en la actualización y rediseño del currículo de la educación normal. En distintas etapas se sumaron a los trabajos los docentes de las Escuelas Normales, los directivos, así como autoridades educativas locales y federales. Se estableció un acercamiento permanente con las Direcciones Generales de Desarrollo Curricular y de

Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica, así como con la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) de la SEP. El Plan de Estudios es el documento que rige el proceso de formación de maestros de educación primaria. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del plan de estudios de educación básica. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazo.

El Plan de Estudios se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que concordaron con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo de esa generación. Estas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los maestros para el logro de las finalidades educativas.

El perfil de egreso constituye el elemento referencial para la construcción y diseño del Plan de Estudios. Éste expresa lo que el egresado será capaz de realizar al término del programa educativo. Señala los conocimientos, habilidades, actitudes y valores involucrados en los desempeños propios de la profesión docente. Está integrado por competencias genéricas y profesionales, así como sus unidades y/o elementos.

Las competencias se organizaron tomando como referencia las cinco dimensiones enunciadas en el documento de Proyecto Pedagógico Institucional, que permiten precisar el nivel de alcance de acuerdo con el ámbito de desarrollo profesional y

conducirán a la definición de un perfil específico para desempeñarse en la educación primaria. Por tanto, el docente contará con las competencias indispensables para su incorporación al servicio profesional.

La malla curricular del Plan de Estudios está organizada en cuatro trayectos formativos. Éstos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del Plan de Estudios y que toman como punto de referencia los contenidos de la educación primaria. Esta construcción permite entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que propone cada curso. Los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

El Plan de Estudios de la LEAMES (DGESuM, 2018, anexo 7) es el documento que rige el proceso de formación de maestros en esta disciplina. Describe sus orientaciones fundamentales, los elementos generales y específicos que lo conforman, de acuerdo con las tendencias de la educación superior y con los enfoques del Plan de Estudios de la educación obligatoria. Su aplicación en las Escuelas Normales debe permitir que se atiendan, con oportunidad y pertinencia, las exigencias derivadas de las situaciones y problemas que presentará la actividad profesional a los futuros maestros de este nivel educativo en el corto y mediano plazo. se estructura a partir de tres orientaciones curriculares: Enfoque centrado en el aprendizaje, Enfoque basado

en competencias y Flexibilidad curricular, académica y administrativa que concordaban con los enfoques propuestos en el Modelo Educativo.

El plan se estructura a partir de las tres orientaciones curriculares, éstas otorgan coherencia a la estructura curricular, plantean los elementos metodológicos de su desarrollo y conducen la formación de los maestros para el logro de las finalidades educativas. Los enfoques pedagógicos se refieren a las orientaciones teórico-metodológicas que sustentan el proceso de formación del estudiante, así como su propia intervención docente; mientras que los enfoques disciplinares sitúan las dimensiones de la disciplina que permitirán al estudiante adquirir los conocimientos, las habilidades, destrezas, valores y actitudes propias de la licenciatura.

A partir de ello se establecen las siguientes dimensiones.

- Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.
- Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, realiza una intervención didáctica pertinente.
- Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Como parte del enfoque en competencias se establecen tres tipos, 1 Genéricas, 2 Profesionales y 3 Disciplinarias. La malla curricular del Plan de Estudios de la LEAMES está organizada en cuatro trayectos formativos. Estos son un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinares, que aportan sus teorías, conceptos, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

Al Igual que en la licenciatura en Educación Primaria, los trayectos son:

- Bases teórico-metodológicas para la enseñanza
- Formación para la enseñanza y el aprendizaje
- Práctica profesional
- Optativos

Exposición/descripción de la muestra

Tomando como base la definición de muestra de Sampieri (1997, p. 169) “Subconjunto de la población”, no se considera como probabilística porque se determinó a partir del contacto que se pudo establecer con los egresados, de igual modo se considera una muestra dirigida dado que solo se cuentan con sujetos que son voluntarios de acuerdo con sus respuestas.

Del total de egresados que se tiene en el banco de datos que son 175, se esperaba contactar al menos 30 de LEPRI y 30 de LESMAT, con esta cantidad será suficiente para recabar la información necesaria para el desarrollo del PISE, además se espera continuar con la comunicación permanente con todos, ya sean de esta o de otras anteriores, la muestra que se logró equivale al 21% del total de la población, misma que se entrevistó de forma directa, pero se contó con 19 respuestas a un cuestionario digital, dando un total del 32% esto nos brinda una razón media para

contar con información necesaria para su análisis, cabe destacar que los directivos y supervisores no se incluyen en este apartado, pero su aportaciones están incluidas en los resultados.

Etapas del seguimiento

El PISE tiene etapas bien definidas, enmarcadas en documentos rectores, inicia con la conformación de una base de datos de egresados de tres generaciones, la primera con tres años de servicio o experiencia, la segunda con dos y la tercera con uno, una vez que se ha recabado la información y completado esta base de datos, se procede con reuniones para determinar los puntos de interés y énfasis que guiarán el PISE, se elabora dicho documento para su revisión y autorización, se establecen tanto las características de la población a estudiar, los mecanismos a seguir y las acciones a implementar, una vez autorizado se continúa con la implementación del trabajo de campo.

El proceso metodológico del PISE de la EN2N se fundamenta en la propuesta planteada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en el año 1998; haciendo una adaptación al ámbito de la Escuela Normal en el marco del Servicio Profesional Docente que consiste en dar seguimiento a los egresados para encuestarlos y entrevistarlos a dos años posteriores de su egreso, sin embargo, en el PESE se establecen tres generaciones.

Se entiende que la movilidad de los egresados de la Escuela Normal se modifica con base a las variantes que USICAMM establezca, así como los resultados en el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente, la región y tipo de contratación, según el puntaje que logren los egresados, la incorporación a estudios de posgrado, la evaluación de su desempeño docente, el pronto ingreso al terreno laboral, así como el acompañamiento de un tutor, ya que la docencia se encuentra en un nivel terciario (de servicio), lo que plantea la necesidad del Seguimiento a Egresados en los tiempos mencionados.

De acuerdo con los lineamientos metodológicos de ANUIES, plantean que el Seguimiento a Egresados es un proceso que permite establecer la relación entre educación superior y mercado laboral, logrando comprender la consistencia, valor y dinamismo de la oferta que se proporciona en la institución y el campo laboral (la educación básica) como lugar de empleo.

El número total de egresados en una subpoblación se denota con la letra “N”, y el número de entrevistas que se realicen en esa subpoblación se identifica con la letra “n”; habrá una “N” y una “n” para cada subpoblación; una vez definida la subpoblación que conformará el estudio, se prosigue a elegir el marco muestra que es determinada con base a la lista de egresados electos para el seguimiento, es así como se logrará determinar las inferencias sobre toda la población y sobre cada uno de los estratos.

Conviene insistir en que, si el marco muestra contiene sólo a una parte de la población, los egresados que no están dentro de él no pueden ser seleccionados y por lo tanto no aportarán información para el estudio. Es decir, el alcance de las inferencias a las que se llegase en el estudio sólo abarcaría a los egresados incluidos en el marco muestral.

Es necesario argumentar que el tamaño de la muestra se determina con una probabilidad alta en la que el estimador es proporcional a los parámetros de este marco electo, de tal manera que este garantice la confiabilidad y el estimador no difiera del parámetro por una cantidad pequeña, teniendo una precisión de confianza en la muestra, ya que los elementos que la conforman se obtienen por selección al azar, lo que garantiza que se seleccionan sin reemplazo “n” nombre de la lista con igual probabilidad conocido como muestreo aleatorio simple.

Mecanismo de obtención de datos-información

El PISE es un proyecto que realiza un estudio de investigación Descriptivo en el cual se establecen los puntos de

interés que se desea conocer, para poder medir y evaluar el proceso de Formación Inicial que se otorga en la EN2N, por ello como lo refiere Hernández S. (1997, p. 59), “Describir es Medir”, para ello se han de diseñar cuestionarios que permitan conocer el desempeño de los egresados en su labor docente, tanto desde su perspectiva personal como la visión que las autoridades educativas, tanto Supervisores como Directivos, poder recabar los datos que ellos identifican en el quehacer de los egresados, también se incluyen planteamientos que emanan del colectivo docente de la EN2N para conocer las áreas de oportunidad que se tiene en el desempeño de los docentes formadores.

Cabe destacar que el PISE de la EN2N es un programa que está incluido en los procedimientos que son auditados por el Sistema de Gestión de la Calidad, por lo que implica una evaluación de su implementación donde la opinión de los egresados, empleadores y autoridades de la Normal vierten su opinión en un cuestionario que da respuesta en el punto de satisfacción del cliente, aunque este cuestionario solo refiere la manera en que se realizan las entrevistas, el tipo de cuestionarios, la manera de cómo se recaba, analiza y presenta la información, se obtuvieron resultados favorables, de igual modo es un mecanismo que permite recabar datos respecto al tema que se presenta en este documento.

Técnicas e instrumentos

Como parte de la sistematización de la información, se elaborarán planteamientos de opción múltiple que eviten la dispersión de ideas en un cuestionario en línea, sin embargo en el instrumento que se implementará en las entrevistas las preguntas son abiertas y a partir de ellas nos refieran más datos que las complementen, para ello los instrumentos se centran en cuatro categorías que emanan de las aportaciones e inquietudes del colectivo de maestros formadores de docentes, las cuales son: I.- La formación curricular recibida, en la cual se pretende conocer qué cursos recibidos durante su formación han impactado en su

labor docente, II.- El logro del Perfil de Egreso, en esta se busca conocer qué acciones realizadas por los docentes de la EN2N contribuyeron al logro del perfil de egreso que adquirieron, III.- La formación complementaria, en esta categoría se trata de conocer cuáles son los cursos y/o talleres que abonaron de forma efectiva su formación y que en la labor docente les han sido de gran ayuda, por último IV.- Actividades extracurriculares, en esta se quiere conocer qué acciones totalmente fuera de lo curricular repercutieron de forma contundente en su labor profesional.

El análisis de la información derivada de estas categorías permitirá conocer cómo es que se ha logrado el desarrollo de las competencias docentes, qué nivel de logro sobre el perfil de egreso de cada licenciatura se ha obtenido, cual es el nivel de satisfacción sobre la formación brindada, tanto de empleadores como egresados, y qué acciones se tienen que implementar para mejorar la labor de los profesores y autoridades de la EN2N.

Es necesario considerar la opinión de los Supervisores y Directivos, en su papel de Empleadores, nos brindan datos desde su experiencia, nos refieran las áreas de oportunidad que identifican en la formación inicial de los egresados, por ello se diseñarán dos instrumentos de entrevista que nos permitan recabar información de estos dos grupos, empleadores y egresados, cabe destacar que se les mencionan los rasgos del perfil de egreso del programa correspondiente y a partir de ésta viertan sus opiniones, además de compartir la satisfacción que hay de la formación que se le brindo al egresado.

Sistematización del dato e información

La información que fue recabada se organizó de acuerdo con las dimensiones referidas, de igual modo se agruparán las sugerencias que los Supervisores, Directivos y Egresados hayan brindado sobre cada uno de los aspectos abordados, estableciendo como parámetro de medición el logro de las competencias enmarcadas en el perfil de egreso de la Licenciatura.

Por otro lado, lo recabado en cuestionarios y entrevistas que se hayan podido realizar, se analizará desde una perspectiva de mejora, que nos permita identificar los logros que se han alcanzado respecto de las competencias del perfil de egreso, es decir con una propuesta de elevar la calidad del servicio que se oferta en la EN2N, de igual modo ha de repercutir en las acciones que tienen lugar en la normal en la planeación institucional y en las de cada uno de los docentes.

Forma de tratamiento de los resultados

En cuanto la información se tenga procesada se elaborará el informe correspondiente y se presentará al colegiado de la EN2N para su conocimiento así como para propiciar aportaciones que contribuyan a mejorar la labor de formar docentes, el establecer acuerdos que repercutan en el proceso de formación inicial de los futuros maestros, que permitan identificar las fortalezas de nuestras acciones pero también las áreas de oportunidad que se han de atender, el contar con esta información permitirá identificar de igual modo los recursos humanos, académicos, materiales, tecnológicos, económicos, bibliográficos y de actualización que se requieren para el logro del perfil de egreso de los futuros docentes de acuerdo a los planes de estudio vigentes.

Plan de trabajo

El PISE es una acción estratégica a través de la cual se impulsan, desde criterios previamente definidos, el análisis, la reflexión y comprensión de las características profesionales y de condición personal de los egresados situados en el ámbito laboral, esta acción favorece el trazo de líneas de contraste, entre lo establecido en los Programas Educativos, a partir de estas premisas se elaboró el plan de trabajo denominado “Proyecto: Visita a empleadores y Egresados 2024-2025” el cual tuvo como propósito:

Optimizar la oferta de formación continua a través del conocimiento del desempeño de los egresados, tomando como

referencia la opinión de éstos y sus empleadores, para generar información que permita mejorar los procesos formativos de los programas de licenciatura en educación y posgrado que ofertan las Escuelas Normales Publicas del Estado de México. (PISE, EN2N 2024)

Este documento contiene entre sus elementos, los datos de los egresados que respondieron a la solicitud de atender una entrevista, este proceso se realizó por teléfono en un 85%, el resto se logró mediante correo o mensaje de WhatsApp, de igual modo el cronograma de visitas, cabe mencionar que se entregó una copia del mismo a cada una de las Subdirecciones Regionales de Educación Básica de Zumpango, Texcoco, Ecatepec, Nezahualcóyotl y Chalco, quienes informaron a las Supervisiones correspondientes de las visitas que realizaríamos a su oficina y a las Escuelas que corresponden a su Zona Escolar.

Implementación del plan de trabajo

El desarrollo de las visitas se logró en un 98% de estas con los egresados y 90% con sus directivo como empleadores, debido a las situaciones extraordinarias fuera de nuestro alcance, en esta ocasión se programaron 26 visitas a supervisores pero solo se logró la participación de 11, 7 de secundaria y 4 de primaria, se programaron 12 visitas a escuelas primarias, en una institución había dos egresados, se cubrieron todas pero faltaron un directivo y un egresado, dando un total de 23 entrevistas en este nivel, en el caso de secundarias se agendaron 22 escuelas de las cuales se concretaron 20, en una hay dos egresados y se entrevistaron, en las otras se entrevistaron a 18 directivos y 19 egresados, dando un total de 37 entrevistados, de igual modo se recabó información mediante cuestionarios electrónicos con 12 egresados, tres de matemáticas y nueve de primaria, con base en estos datos se tiene un total de 83 personas encuestadas.

Afortunadamente no se presentaron contratiempos durante el desarrollo de las visitas, pero en algunos casos el tiempo

de espera fue demasiado, de igual modo la atención brindada en cada escuela, tanto de autoridades, directivos y egresados, fue amable, respetuosa y cordial por lo que la información recabada es totalmente fiable.

Resultados

La información recabada en esta ocasión es más amplia, pero a la vez contundente y confirmativa, esto derivado de que se incrementó en gran medida el número de supervisores entrevistados de ambos niveles, ya que se pasó de 3 a 11 en este ciclo, de igual modo aumentó el número de visitas a escuelas, se pasó de 19 a 32, el número de directores se incrementó de 19 a 29 y en el caso de los egresados paso de 20 a 31, dando un total de 71 entrevistas, pero, además se incrementó el número de cuestionarios digitales, el año anterior se lograron 3 y este año respondieron 11, lo cual denota un incremento significativo.

Los supervisores refirieron, en general, buen desempeño de los egresados de la EN2N, denotando gran satisfacción por su desempeño y formación académica, aunque no tienen contacto directo con ellos, sin embargo, por sus experiencias dijeron que hay muchas áreas de oportunidad en los docentes que recién ingresan al servicio, pero el tiempo y la experiencia contribuyen a superarlas. En el caso de los directores la gran mayoría, un 90% está muy satisfecho con la labor que realizan los egresados, con su desempeño y cumplimiento, denotan tener vocación, llegan con disposición al trabajo, reflejan buen trato con alumnos, padres de familia y con los compañeros docentes, sin embargo, se tuvo el comentario de dos autoridades que nos comentaron que los egresados que llegaron a sus escuelas presentan varias áreas de oportunidad en actitudes, responsabilidad y presentación, por último, los egresados entrevistados y los que respondieron el cuestionario digital reconocen que su Perfil de Egreso lo están consolidando, que han tenido la oportunidad de demostrar lo que en la Normal se les enseñó, se sienten seguros en el manejo de la

didáctica y el dominio de los contenidos, reconocen en ellos áreas de oportunidad que se tienen que transformar en fortalezas, pero destaca el hecho de que hay varios que ya concluyeron estudios de posgrado, otros están en el proceso y algunos lo piensan iniciar.

En lo que al perfil de egreso se refiere podemos identificar un nivel de logro bueno, por parte de autoridades y egresados, es necesario el desarrollo del conocimiento de la teoría, así como el de la Nueva Escuela Mexicana, pero la práctica es necesariamente indispensable para lograr buenos resultados, pero ha de estar apegada a la normatividad y a los protocolos de atención.

Todas las opiniones refirieron la necesidad del conocimiento de reglamentos, el dominio de la didáctica, el uso de material didáctico y el fortalecimiento de la vocación docente, relaciones sanas con todos los miembros de la comunidad escolar, el servicio y la integración al trabajo colaborativo.

Destaca el hecho de que la formación complementaria no debe de omitirse, se deben de incrementar cursos sobre emociones y sana convivencia, pero sobre todo el continuar con danza, clubs deportivos y cursos que abonen a su preparación profesional.

Conclusiones

Una vez recabada, sistematizada y analizada la información derivada de la implementación del Programa Institucional de Seguimiento a Egresados (PISE), se concluye que la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl (EN2N) ha logrado formar docentes con un alto nivel académico, dotados de conocimientos y competencias profesionales sólidas, así como de actitudes que evidencian la reafirmación y consolidación de su vocación docente. Si bien se identifican áreas de oportunidad a partir de percepciones subjetivas expresadas por autoridades educativas, estas aportaciones permiten reconocer la necesidad de fortalecer ciertos aspectos de la formación inicial.

Entre las principales áreas de mejora se destaca la necesidad de abordar de manera más objetiva y sistemática los principios de la Nueva Escuela Mexicana, considerando que los egresados evaluados pertenecen a una generación que concluyó sus estudios en un periodo de transición entre los planes de estudio basados en aprendizajes clave y el enfoque de la NEM. Asimismo, se reconoce la pertinencia de profundizar en las metodologías sociocríticas, la evaluación formativa, así como en el conocimiento y aplicación de la normatividad vigente, acuerdos y protocolos institucionales. De igual forma, se identifica como área de oportunidad el fortalecimiento de la responsabilidad y puntualidad en el desempeño profesional, el desarrollo de estrategias para el seguimiento y la sistematización de los procesos de evaluación, el conocimiento de los mecanismos de actualización docente y el trabajo por proyectos, los cuales representan demandas relevantes del contexto educativo actual.

Para cerrar el presente documento, se resalta que la integración de los egresados de la EN2N ha sido valorada de manera positiva por las autoridades educativas, quienes, a partir de las entrevistas realizadas, expresaron opiniones favorables respecto a su desempeño profesional. Entre los comentarios recurrentes se destacan valoraciones como la pertinencia de continuar incorporando docentes formados en esta institución, el reconocimiento a su actitud colaborativa, compromiso profesional y disposición al trabajo, así como la ausencia de problemáticas significativas en su desempeño. En este sentido, la EN2N refrenda su compromiso institucional de continuar fortaleciendo y mejorando la formación de las futuras generaciones de docentes, en concordancia con las demandas del sistema educativo y los principios de calidad y excelencia educativa.

REFERENCIAS

ANUIES. (1998). Esquema básico para estudios de egresados. México: Biblioteca de la Educación Superior, ANUIES.

- Casillas, Alvarado M. A, (2005), Evaluación Externa del programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Publicas. Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación.
https://www.uv.mx/personal/mcasillas/files/2016/05/CapituloReporteResultados_PROMIN.pdf
- Casillas, Alvarado M. A, (2007), Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana, Scielo, Revista de Educación Superior, Volumen 36, no. 142,
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602007000200001
- Casillas, Alvarado M. A, (2015), Trayectorias Escolares en Educación Superior, Propuesta metodológica y experiencia en México, Universidad Veracruzana,
<https://www.uv.mx/bdie/files/2016/01/libro-trayectorias-escolares-educacion-superior.pdf>
- De Ibarrola, Maria (2010) *Siete preguntas clave sobre las relaciones entre la educación y el trabajo en México. ¿qué respuestas aporta la investigación educativa?* panorama nacional, Revista Mexicana de Investigación Educativa
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/796>
- De Ibarrola, Maria (2020) La formación para el trabajo en las escuelas del tipo medio superior, Panorama nacional, Revista Mexicana de Investigación Educativa
<https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/240>
- DGESuM, (2018) ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica.
<https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/nor>

[matividad/acuerdos/kjI8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf](#)

Hernández Sampieri R. (1997) Metodología de la Investigación, México, MCGRAW-HILL.

Navarro Leal, M. A. (1998). Consideraciones teóricas para el estudio de egresados. En ANUIES (Ed.), Esquema básico para estudios de egresados en educación superior (pp. 11–18). México: ANUIES. https://www.researchgate.net/publication/280601581_Consideraciones_teoricas_para_el_estudio_de_egresados/ink/55bd960e08ae092e966388be/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

PISE, (2024). Programa Institucional de Seguimiento a Egresados, Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl, [Manuscrito inédito] Subdirección Académica de la Escuela Normal No. 2 de Nezahualcóyotl.

SEP. (2018). *Acuerdo 14707718*, por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kjI8MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf

Subdirección de Educación Normal (2024), Programa Estatal de Seguimiento a Egresados para las Escuelas Normales Públicas del Estado de México Sistema de Gestión de la Calidad Escuelas Normales Públicas del Estado de México, https://8b19413c-d60c-4939-a5d1-890649652514.filesusr.com/ugd/0b0fee_44e1f0684ea84fdfa3f6bd80c6c3b391.pdf

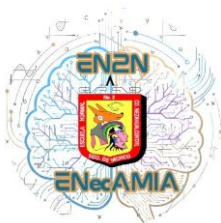
Egresados Hoy: Retos, logros y proyección futura, se terminó de imprimir en mayo de 2026, en los talleres de Master Copy Documaster, Plásticos 84 bis Col. Alce Blanco C.P. 53720, Naucalpan, Estado de México. El papel de los interiores es cultural de 90 gramos. Cuidado de la edición: Marco Novelo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE QUINTANA ROO



CUERPO ACADÉMICO
**Estudios Emergentes
en Educación Superior**



La formación docente en México se encuentra en un momento de profunda reestructuración. En un contexto marcado por transformaciones sociales, educativas y laborales, las instituciones formadoras de docentes enfrentan el reto de repensar sus procesos didácticos y su vinculación con un sistema educativo cada vez más complejo y demandante.

Esta obra se propone abonar al campo de la investigación educativa para favorecer a las nuevas generaciones de profesionales de la educación.

ISBN: 978-607-8792-96-2



9 786078 792962

REINECYT: 2400047