

POLIS

méxico

Nueva época

Julio-Diciembre, 2025 • volumen 21 • número 2



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA División de Ciencias Sociales y Humanidades
Departamento de Sociología

Rector General

Dr. Gustavo Pacheco López

Secretaría General

Dra. Esthela Irene Sotelo Núñez

UNIDAD IZTAPALAPA

Rector

Dra. Verónica Medina Bañuelos

Secretario

Dr. Javier Rodríguez Lagunas

Directora de la División de Ciencias Sociales y Humanidades

Dra. Sonia Pérez Toledo

Jefe del Departamento de Sociología

Dr. Adrián Hernández Cordero

Portada: Oliver Rosales

Imagen de portada: Adobe Stock

Índices y Bases de datos donde aparece la revista: Latindex, Clase (Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades-UNAM), Dialnet, Biblat (Bibliografía Latinoamericana), Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y El Caribe, España y Portugal), ScieLo (Scientific Electronic Library).

POLIS. vol. 21, núm. 2. Nueva época, julio-diciembre de 2025, es una publicación semestral editada por la Universidad Autónoma Metropolitana a través de la Unidad Iztapalapa, División Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Sociología. Prolongación Canal de Miramontes 3855, Col. Ex-Hacienda San Juan de Dios, Alcaldía Tlalpan, C.P. 14387, Ciudad de México, y Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco 186, edificio H, cubículo 101, Col. Leyes de Reforma 1A Sección, Alcaldía Iztapalapa, C.P. 09310, Ciudad de México; teléfono 55 5804-4600, ext. 4788. Página electrónica de la revista: polismexico.izt.uam.mx. Correo electrónico: rpolis@izt.uam.mx. Editor responsable: Dr. Martín Manuel Checa Artasu. Certificado de Reserva de Derechos al Uso Exclusivo de Título No. 04-2011-061717205300-102, ISSN 2594-0686, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este número, Dr. Carlos Juárez Gutiérrez, Departamento de Sociología, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad Iztapalapa, Av. Ferrocarril San Rafael Atlixco, número 186, colonia Leyes de Reforma 1A Sección, Alcaldía Iztapalapa. Código postal 09310, Ciudad de México; fecha de la última modificación: 30 de junio de 2025. Tamaño del archivo 5.3 MB.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación. Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Universidad Autónoma Metropolitana.



Integrante del Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación.

POLIS

méxico

Nueva época

Julio-Diciembre, 2025 • volumen 21 • número 2

DOSSIER A

APRENDER A APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL

- Aprender a Aprender en la educación superior 9
Hugo Armando Brito Rivera

TEMAS DOSSIER A

- Nuevos tiempos, nuevas coordenadas:
Aprender a Aprender con dispositivos pedagógicos
narrativos en educación superior 17
Frida Díaz Barriga Arceo

- Progresión evolutiva del Aprender a Aprender
en la universidad 53
Cristina Stringher

- ¿Cómo aprende el estudiantado universitario de la Generación Z?
Claves para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender
desde la mirada del profesorado universitario en España 83
Ana Castro Zubizarreta
Marta García Lastra

- Límites y posibilidades de Aprender a Aprender
en la formación inicial docente 111
Luis Fernando Brito Rivera

Agencia humana como fundamento del Aprender a Aprender en la universidad <i>Víctor Gerardo Cárdenas González</i>	145
La perspectiva sociocultural de Aprender a Aprender: Análisis de prácticas de evaluación con docentes universitarios <i>Hugo Armando Brito Rivera</i> <i>Daniela Torti</i> <i>Rossana Pia Laccone</i>	177

DOSSIER B	
CLAROSCUROS DE LA REFORMA AL PODER JUDICIAL MEXICANO Y LAS ELECCIONES JUDICIALES DE 2025	
PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL	
Claroscuros de la reforma al Poder Judicial Mexicano y las elecciones judiciales de 2025 <i>Luis Eduardo Medina Torres</i>	221
TEMAS DOSSIER B	
El modelo de designación de jueces en el Poder Judicial de la Federación a partir de 1994 <i>Edwin Cuitláhuac Ramírez Díaz</i>	227
Los antecedentes de la reforma: el contexto político previo a la Reforma Judicial de 2024 en México <i>Omar de la Cruz Carrillo</i>	261
De la jurisdicción constitucional a la jurisdicción gubernamental: la reforma constitucional de 2024 al Poder Judicial Mexicano <i>Luis Eduardo Medina Torres</i>	287
Los dilemas de la implementación de la reforma al Poder Judicial y la elección de 2025 <i>Vladimir Márquez Romero</i>	313
La calificación de la elección judicial de 2025 <i>David Flores Paredes</i>	339

OTROS TEMAS

La vida después: el estigma de las y los jóvenes,
que han emitido comportamiento suicida 367
Leyly Miroslav Suárez Sandoval
Carlos Augusto Hernández Armas

Elementos burocráticos en los gobiernos municipales
en México 391
Saïd Sánchez

Unidad discursiva de humanismo, el presupuesto en ciencia
y tecnología para el Conahcyt 2018-2024 427
Erick Geovany González Cruz
Miguel Lázaro Nolasco

RESEÑA

*Geografía de la abolición. Ensayos sobre espacio,
raza, cárceles y emancipación social.* Ruth Wilson Gilmore 461
Montserrat Vanessa Quintana López

Requisitos para colaboraciones 469

DOSSIER A

**Aprender a Aprender
en la educación superior**

PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL

PRESENTACIÓN

APRENDER A APRENDER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Hugo Armando Brito Rivera¹

“Si lo miramos bien, aprender a aprender constituye quizá la competencia más antigua en su esencia, basada en el sentido mismo de la formación educativa, pero, al mismo tiempo, es aún más fundamental hoy en día, precisamente por las características de la sociedad actual, también llamada «sociedad del conocimiento»: de hecho, recoge su necesidad más peculiar, la de exigir a cada individuo continuar aprendiendo, como bien argumentaba Faure, a lo largo de toda su vida”.

Anna Maria Ajello (2021, p. 1, traducción personal).

Trascendiendo los límites de una etiqueta o moda educativa, Aprender a Aprender (AaA) constituye una competencia fundamental para continuar aprendiendo a lo largo y ancho de la vida. Presente en el debate educativo de las últimas cinco décadas, mantiene su vigencia como un concepto central para afrontar los retos de las sociedades contemporáneas (Ajello y Torti, 2019). Entre ellos destacan el desarrollar capacidades de adaptación y resiliencia frente a contextos de rápida transformación, incluyendo los cambios tecnológicos y éticos asociados a la inteligencia artificial, así como las soluciones requeridas a raíz de la crisis ambiental y el cambio climático.

Aunado a la creciente desigualdad educativa, social y económica, así como respecto a la imprescindible necesidad de salud y bienestar personal y colectivo, enseñar a AaA se erige como un objetivo prioritario y meta educativa de las instituciones de educación superior. Esto es así porque en esta competencia convergen habilidades tanto cognitivas (por ejemplo, el *pensamiento crítico*) como socioemocionales (por ejemplo, la *persistencia*) que apelan al desarrollo pleno de las facultades y capacidades humanas.

Se espera que la trayectoria en la educación superior dote al estudiantado de sólidas bases de conocimiento disciplinar y, al mismo

.....
¹ (hugoarmando.britoarivera@izt.uam.mx) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-5980>

tiempo, del desarrollo de habilidades para la vida. En este sentido, la trayectoria de aprendizaje y participación que se desarrolla en la formación superior -concebida como un contexto de aprendizaje epistémico (Claxton, 2014)- deben orientarse a proporcionar al estudiantado tanto de un marco de conocimiento especializado, dinámico y en constante transformación, como de un conjunto de habilidades para AaA.

Asimismo, es fundamental promover una mentalidad positiva hacia el aprendizaje continuo, acompañada de los recursos necesarios para sostener dicho proceso a lo largo del tiempo, dentro y fuera de los escenarios educativos formales (Deakin Crick et al., 2014). En este sentido, fomentar el AaA resulta fundamental para favorecer la transferencia de los conocimientos y habilidades adquiridos en el ámbito escolar hacia contextos laborales, organizacionales y/o comunitarios (Tuomi-Gröhn y Engeström, 2003). Ello implica reconocer uno de los significados y roles más importantes de las instituciones educativas: contribuir a la formación de la competencia de AaA.

La posibilidad de promover el AaA en la educación superior es amplia y se vincula, a su vez, con la trayectoria formativa del estudiantado en todos los niveles educativos. Sin embargo, para llevar a cabo tal tarea las instituciones educativas requieren de metodologías e instrumentos encaminados a ello. A este respecto, es necesario señalar que, de acuerdo con los estudios socioculturales de AaA (Stringher, 2021), su actual desarrollo se encuentra en una suerte de fase pre-histórica, en el sentido vygotskiano del término (Vygotsky, 1978; Torti, 2021), puesto que las prácticas educativas se suelen situar más en el plano de los supuestos e intenciones, que en el de dar cuenta de experiencias concretas y empíricas desde las que se evidencie su desarrollo en las y los estudiantes. Es en este sentido que el presente *dossier* -el primero, hasta donde sabemos, dedicado al tema de *aprender a aprender* en la educación superior-, busca cubrir una laguna existente en el campo mediante un conjunto de artículos que ofrecen discusiones teóricas sólidas, propuestas metodológicas rigurosas y estudios basados en el análisis de datos empíricos obtenidos en la investigación.

El origen de la propuesta de este número especial surgió en el marco del Primer Seminario Internacional "Aprender a Aprender y desafíos

contemporáneos de las instituciones de educación superior en el siglo xxi”, realizado del 2 al 4 de octubre de 2024, en conmemoración de los 50 años de la Universidad Autónoma Metropolitana. El seminario se llevó a cabo en la Unidad Iztapalapa, con el decidido apoyo de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, el Departamento de Sociología y la Licenciatura en Psicología Social. Durante tres días, investigadoras, investigadores, especialistas y docentes de México, Italia y España nos dimos a la tarea de analizar y reflexionar sobre el aprendizaje y la importancia de AaA en la educación superior.

Este espacio contribuyó a fortalecer la práctica del pensamiento conjunto y la reflexión colectiva en torno a los desafíos y necesidades de aprendizaje de nuestras y nuestros estudiantes. Participaron en el seminario especialistas provenientes de distintos campos disciplinares, entre ellos la física, la química, la geografía humana, la educación, la psicología social, la sociología, los estudios organizacionales y la enseñanza de lenguas extranjeras, entre otros. A través de conferencias, conversatorios, talleres y ponencias, las y los participantes intercambiamos puntos de vista y establecimos un diálogo interdisciplinario basado en nuestras experiencias educativas.

La mayoría de las y los autores que integran el *dossier* participaron en tal seminario, por lo que sus textos representan, de alguna manera, un resultado en línea de continuidad de las áreas temáticas abordadas en tal espacio. El conjunto de estudios que integran este número de *Polis* interpela tanto el rol de las y los estudiantes, como agentes de aprendizaje y transformación, como al profesorado, en su papel de actor fundamental para promover el AaA en la educación superior. Se problematiza asimismo la dimensión institucional, sistémica y cultural que AaA requiere para ser desarrollado como parte de la vida escolar cotidiana.

En este *dossier* participan investigadoras que constituyen un referente internacional en el estudio del AaA. Tal es el caso de Frida Díaz Barriga, reconocida en México y América Latina por sus aportaciones al tema, quien aborda cómo AaA implica experiencias *sentipensantes* y corporeizadas, dotadas de sentido pedagógico, ético y político. Su análisis deriva en la descripción de dispositivos pedagógico-narrativos mediante los cuales los actores educativos expresan su experiencia,

identidad y procesos de producción de conocimiento y autoconocimiento en situación.

Cristina Stringher -experta invitada por la Comisión Europea en el marco de las competencias clave y destacada estudiosa sobre AaA en el ámbito internacional, especialmente en Italia-, presenta una revisión teórica sobre la progresión evolutiva de AaA en el estudiantado universitario y propone una rúbrica para identificar el desarrollo de esta competencia en los niveles de licenciatura, maestría y doctorado.

Desde España, Ana Castro Zubizarreta y Marta García Lastra presentan el análisis cualitativo de la perspectiva del profesorado de la Universidad de Cantabria acerca de las características del estudiantado, destacando los desafíos en las formas de aprender de las generaciones actuales. Un aspecto notable de este artículo son las claves de actuación que las autoras señalan, entre las que destaca la urgencia de promover el bienestar social, emocional y psicológico como aspecto crucial para AaA y afrontar con éxito la incertidumbre.

En el contexto mexicano, circunscrito al campo de la formación docente, Luis Fernando Brito Rivera analiza las condiciones que inciden en el desarrollo de la capacidad de AaA en estudiantes de una Escuela Normal. Su trabajo ofrece un panorama del estado actual de las conceptualizaciones que el estudiantado -futuras y futuros profesionales de la educación- tiene sobre AaA, al tiempo en que propone vías concretas de desarrollo a través del Modelo de Didáctica Cultural Inclusiva.

Adscrito al ámbito de la práctica educativa de la UAM-I, Víctor Gerardo Cárdenas González examina un aspecto central de la competencia de AaA: la *agencia humana*, analizada desde sus dimensiones sociológica y personal. Su discusión destaca la importancia de este concepto para el desarrollo y logro de la autonomía del estudiantado, especialmente en el marco de los modelos educativos centrados en las y los estudiantes.

Finalmente, el artículo presentado por un servidor, Daniela Torti y Rossana Laccone, expone el análisis de la relación entre prácticas de evaluación y AaA a partir de los datos obtenidos de entrevistas a profesoras y profesores de las tres divisiones de la UAM-I. En este trabajo se distingue la función que la evaluación *del* aprendizaje, la evaluación *para*

el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje tienen en el desarrollo del AaA. Este proceso es enfocado desde la perspectiva sociocultural, misma que puede ser considerada como el campo más reciente de estudios sobre AaA (Ajello, 2021).

De acuerdo con el paradigma sociocultural, un contexto educativo que incentiva el AaA es aquel que amplía progresivamente el repertorio de prácticas y significados orientados al aprendizaje continuo y permanente, primero de manera tácita y, con el tiempo, de forma cada vez más manifiesta y explícita. La publicación de este *dossier* tiene como objetivo contribuir al incremento de dicho repertorio, llamando a la consolidación de una comunidad de prácticas favorables a esta competencia (Wenger, 1998), y con ello, a la renovación de la cultura educativa en el ámbito de la educación superior.

Desde la UAM-I, expresamos nuestro agradecimiento a las y los investigadores que, a través de sus valiosas aportaciones en este número, contribuyen a esta tarea colectiva en óptica interdisciplinaria. Asimismo, extendemos un agradecimiento al grupo de dictaminadoras y dictaminadores que desde Brasil, España, Francia, Italia y México revisaron y evaluaron los artículos que conforman este *dossier*, enriqueciendo su calidad y rigor académico para ponerlo ahora a disposición de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Ajello, A. M. (2021). L'imparare a imparare come competenza chiave nella società globale. *ValueEnews*, 1: 3-5. Disponible en: <https://value.invalsi.it/portale/magazine/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>
- Ajello, A., y Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica, learning for democracy*, 1, 63-82. doi:10.12828/93392
- Claxton G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 227-247.

- Deakin Crick, R., Stringher, C., y Ren, K. (Eds.). (2014). *Learning to Learn International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Stringher, C. (Ed.). (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Torti, D. (2021). Le opinioni degli insegnanti sulla valutazione e le implicazioni con il concetto di "Apprendere ad Apprendere": un'analisi preliminare su interviste svolte in alcune scuole italiane. En P. Falzetti (ed.). *I dati INVALSI come strumento per migliorare e valutare le competenze trasversali* (pp. 31-48). Francoangeli.
- Tuomi-Grohn T. Y. y Engeström (Eds.). (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Pergamon.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

TEMAS
DOSSIER A

NUEVOS TIEMPOS, NUEVAS COORDENADAS: APRENDER A APRENDER CON DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR

NEW TIMES, NEW COORDINATES:
LEARNING TO LEARN THROUGH NARRATIVE
PEDAGOGICAL DEVICES IN HIGHER EDUCATION

Enviado: 11/08/2025

Aceptado: 30/10/2025

Frida Díaz Barriga Arceo¹

RESUMEN

En este artículo² se ofrece un recorrido por el surgimiento del concepto *aprender a aprender* en el siglo antecedente y se plantean una serie de coordenadas para replantear su significado acorde a la dinámica social actual y los avances en el conocimiento sobre el aprendizaje. Se postula que el imaginario sobre lo que implica aprender a aprender en contextos escolarizados depende de los cambios en el devenir de las sociedades y se relaciona con demandas, facilidades y restricciones que se plantean en distintos contextos culturales y proyectos formativos. En el marco de una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación, se afirma que aprender a aprender es un concepto clave que va más allá de una actividad cognitiva instrumental. Involucra experiencias sentipensantes y corporeizadas, dotadas de sentido pedagógico, ético y político.

Palabras clave: Aprender a aprender; conocimiento situado; pensamiento narrativo; dispositivos narrativos

ABSTRACT

This paper offers an overview of the emergence of the concept "learning to learn" in the previous century and proposes several coordinates for rethinking its meaning considering current social dynamics and advances in knowledge about learning. It posits that the imaginary surroundings that what learning to learn entails in school contexts depend on changes in the future of societies and is related to the demands, facilities, and restrictions that arise in different cultural contexts and educational projects. Within

.....
¹ (fdba@unam.mx), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8720-1857>

² Agradezco a la DGAPA-UNAM por su apoyo a través del proyecto IN301023

the framework of a new ecology of learning and communication, it is affirmed that learning to learn is a key concept that goes beyond an instrumental cognitive activity.

Keywords: Learning to learn; situated knowledge; narrative thinking; narrative devices

INTRODUCCIÓN

Desentrañar el aprendizaje ha sido uno de los mayores afanes de filósofos y estudiosos de las ciencias sociales y la educación. Mucho más que una entidad esencial del ser humano inscrita en la evolución biológica de la especie, el aprendizaje representa un concepto histórico acorde a los cambios sociales, culturales y tecnológicos de determinado momento y contexto. Lo que se concibe como “aprender” deriva de lo que se entiende por conocimiento y desarrollo humano, delimitando el quehacer educativo en un determinado periodo y cultura.

El concepto de aprendizaje es un espejo histórico, donde se refleja el imaginario que se tiene de cómo socializar y conferir las cualidades que humanizan a las generaciones jóvenes y les permiten desenvolverse en la sociedad en el marco de determinado contrato social y cultural.

No está por demás recordar que en el mundo antiguo el acto de aprender procedía mediante la transmisión oral y de textos sagrados para abreviar de la sabiduría ancestral, mientras que en el medioevo occidental se vinculó estrechamente con la religión cristiana y la espiritualidad. Con la llegada del pensamiento ilustrado, el acto de aprender se decantó por el cultivo de la razón y el pensamiento científico; hasta entonces no se concebía que la educación era un derecho universal ni mucho menos se hablaba del aprendizaje como acto libertario o de que habría que democratizarlo entre la población.

Es en el siglo xx, en el contexto de una economía vinculada con la tecnificación e industrialización del trabajo, una nascente psicología del aprendizaje empieza a teorizar y conducir investigación empírica sistemática sobre el qué y cómo aprende el ser humano. Surgen distintas teorías del aprendizaje que dan cuenta de este proceso, con fundamento en distintos paradigmas psicológicos y psicoeducativos que transitan a través del conductismo, el cognoscitivismo, la neurociencia y el constructivismo,

sin dejar de lado las actuales vertientes sociocultural-situada, de aprendizaje experiencial y de la cognición encarnada o corporeizada (Arrieta, 2023; Damasio, 2024; Engel & Coll, 2021; Hernández & Díaz Barriga, 2013; Lave, 2015; Pozo, 2023).

No es de extrañar que ante distintas demandas sociales sobre lo que se espera de la persona que aprende en sociedades complejas y siempre cambiantes, las propias teorías de lo que implica el aprendizaje y sus correlatos pedagógicos estén revisitándose continuamente.

Sin dejar de reconocer que el aprendizaje representa un acto de supervivencia y adaptación, además de que la transmisión del saber instituido en la cultura es importante, el mayor debate pedagógico en la centuria antecedente se centró en cómo transformar mentalidades y prácticas sobre el aprendizaje que ocurre en las escuelas y universidades. El mayor cuestionamiento a las prácticas predominantes en contextos escolarizados era que el aprendizaje escolar se había restringido a una mera adquisición de información factual, mediante estrategias memorístico-repetitivas y descontextualizadas, poco conscientes y escasamente vinculadas con una preparación para la vida misma.

Desde mediados del siglo XX, la investigación que emana de las etapas de la revolución cognitiva y sociocultural, y sus correspondientes teorías instruccionales, arrojan luz sobre la importancia del aprendizaje significativo y situado. Reconocidos autores como Lave & Wenger (1991) destacan que aprender es un acto social que impulsa el desarrollo humano, permite la construcción de la identidad y conduce a la afiliación en comunidades de práctica. Las personas conforman una identidad de aprendiz no porque acumulen contenido, sino porque logran re-co-construir conocimiento y atribuir sentido al mundo desde su experiencia en determinados contextos (Engel & Coll, 2024).

Bajo la influencia de las ideas de psicólogos como Piaget, Vigotsky, Bruner o Ausubel, desde mediados del siglo XX ya se hablaba de la importancia del autoaprendizaje, del estudio independiente, del aprendizaje significativo y por descubrimiento, del currículo en espiral o del aprendizaje autónomo que busca aprender significativamente y de forma estratégica. El concepto de aprender a aprender, subsidiario de estas ideas, adquiere gran relevancia en el plano internacional gracias al conocido Informe

Delors que la UNESCO disemina a nivel mundial bajo el título “La educación encierra un tesoro” (1996).

En dicho informe se proponen los cuatro pilares de la educación (aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser) que se convierten en la mayor disrupción al paradigma transmissivo-reproductivo imperante. Tal acontecimiento implica un hito histórico, no solo a nivel psicológico o didáctico, sino que marca la política curricular ulterior, que gira de enseñar contenidos a la intención de formar personas competentes para aprender de manera continua a lo largo de la vida, siendo esta una de las mayores demandas del nuevo orden económico y social.

El concepto de “aprender a aprender” se ubica en sus inicios dentro del *aprender a conocer*, como una capacidad para desarrollar curiosidad e interés por el conocimiento, lograr el anhelado pensamiento crítico y la autonomía intelectual. El aprender a aprender implica el saber qué, cómo y para qué se aprende, es decir, el desarrollo de habilidades metacognitivas y la adquisición de conductas que conduzcan a autorregular el propio aprendizaje. También se asocia con la motivación intrínseca, la disposición favorable por aprender, el desarrollo de una suerte de curiosidad epistémica y el manejo pertinente del tipo de estrategias para aprender en función de las situaciones que se enfrentan. Otro atributo importante del aprender a aprender como habilidad metacognitiva, postula la capacidad de adaptarse y actuar convenientemente ante nuevos desafíos de aprendizaje, enfrentar contextos inéditos y adquirir nuevas herramientas para el aprendizaje, sobre todo las del entonces naciente mundo digital y globalizado ((Díaz Barriga & Hernández, 2010). El concepto de aprender a aprender se traslada a los currículos de nivel básico y superior en muchos países del orbe, y desde entonces permea en las intencionalidades educativas y el perfil del alumnado que se espera formar.

La American Psychological Association, (APA) (2019), publicó un documento donde diversos expertos se dan a la tarea de sintetizar los veinte principios del aprendizaje resultado de la investigación publicada en casi una centuria. Llama la atención que los aspectos fundamentales se ubican en cómo piensan y aprenden los estudiantes y qué los motiva a hacerlo, siendo aspectos clave el contexto social, las relaciones interpersonales,

el bienestar emocional, por lo que de acuerdo con la APA se requiere aplicar principios de gestión eficaz del aprendizaje en las aulas y promover otras formas de evaluación (formativas y sumativas) más auténticas, participativas e imparciales. Todos los rubros mencionados están involucrados en la capacidad de aprender a aprender, pero en particular llama la atención de que se enfatiza que “las creencias o percepciones que los estudiantes tengan sobre su inteligencia y capacidad afectan a su aprendizaje y funcionamiento cognitivo” (APA, 2019, p. 7), y se establece que “la autorregulación de los estudiantes ayuda al aprendizaje, y las habilidades de autorregulación se pueden enseñar” (idem, p. 16). Lo anterior implica la importancia de hacer dilucidar a los estudiantes cómo se conciben a sí mismos como aprendices, y de fomentar explícitamente estrategias de atención y concentración, organización, autocontrol, reflexión sobre lo aprendido, entre otras.

No obstante, en el imaginario social (y en las creencias de muchos profesores) se suele suponer que el alumnado ya “debe traer consigo” desde la infancia o “de su casa” dichas estrategias para aprender a aprender, o se piensa que resultan de procesos madurativos. Por el contrario, la investigación demuestra que las capacidades para aprender a aprender se aprenden en situación, es decir, en los intentos cotidianos por adquirir conocimiento, siendo dependientes del contenido, de una enseñanza explícita o informada y de estrategias de autorregulación (Díaz Barriga & Hernández, 2010).

Lo que implica aprender a aprender hoy en día se vincula con los desafíos de la globalización, la automatización y la transformación digital, en un mundo que se caracteriza por la inequidad, la diversidad cultural y la lucha por la sostenibilidad, así como por aprender a lo largo de la vida. En este tenor, revisaremos en este artículo nuevas coordenadas de lo que implica el aprender a aprender ante las demandas de la sociedad actual, a más de dos décadas de iniciado el siglo XXI. Se ilustrarán algunas experiencias educativas y de investigación en el nivel superior que recuperan el pensamiento narrativo (Bruner, 2004; 2014) para dar concreción a lo que hoy en día se concibe como aprender a aprender, en su cualidad de competencia transversal para toda la vida.

NUEVAS COORDENADAS DEL CONCEPTO APRENDER A APRENDER

APRENDER A APRENDER ES MUCHO MÁS QUE UNA ACTIVIDAD COGNITIVA INSTRUMENTAL

Con el advenimiento del nuevo milenio, los teóricos del aprendizaje se comenzaron a preguntar cómo se aprende en la sociedad del conocimiento, respecto a lo cual Pozo (2023) afirma que habría que repensar el aprendizaje tanto desde una perspectiva psicológica como evolutiva y cultural. A su juicio, los seres humanos han ido desarrollando formas cada vez más complejas de aprender, y en los albores de este milenio, los aprendices ya enfrentaban la sobreabundancia de información, la distorsión de la realidad y la manipulación a través de la posverdad.

Por ello, es necesario educar para la autonomía intelectual y la criticidad, a fin de poder transitar entre escenarios de vida cambiantes e inéditos, logrando gestionar sus aprendizajes de manera continua y flexible. Aprender a aprender no podría verse nada más como una habilidad cognitiva instrumental, sino como la capacidad de reflexionar sobre cómo se aprende en función de la situación, el contenido y los motivos para aprender. El mayor reto es formar personas capaces de aprender y desaprender en función de las exigencias del entorno. El saber buscar, seleccionar y filtrar, así como validar la información con la mediación de nuevas tecnologías conduce a replantear el perfil del aprendiz esperado en los distintos tramos de la escolarización. En síntesis, el aprender a aprender en el marco de la sociedad digital en que hoy vivimos, requiere que los aprendices puedan, quieran y sepan cómo aprender en distintos contextos.

EN LA NUEVA ECOLOGÍA DEL APRENDIZAJE RESULTA CLAVE ENSEÑAR A APRENDER

Por su parte, Coll (2013) estamos ante una nueva ecología del aprendizaje, que se caracteriza por procesos de globalización de la economía, la cultura y la educación, así como por la preeminencia del acceso a la información en el mundo digital. Los rasgos más sobresalientes que están

transformando la educación se refieren a cuestiones como las siguientes. La diversificación de escenarios de aprendizaje, porque aprender no solo ocurre en escuelas y universidades, sino en múltiples espacios, formales, no formales y virtuales. Se aprende en redes sociales, entornos laborales, comunidades de aprendizaje, museos, escenarios de recreación y tiempo libre, cursos virtuales masivos, entre muchas otras posibilidades. Gracias a los medios y tecnologías digitales, los límites de espacio y tiempo para aprender se han transformado, lo que algunos entienden como desterritorialización del aprendizaje, ante la ubicuidad y atemporalidad del acto de aprender. Se aprende toda la vida, y en múltiples ámbitos. Bajo ciertas condiciones favorables (currículo flexible, enseñanza situada, experiencias educativas activas, por indagación), la persona que aprende puede llegar a personalizar sus aprendizajes, a definir su propia trayectoria al aprender, en función de intereses, necesidades y oportunidades.

Puesto que en esta coyuntura sociohistórica se replantea lo que es el aprendizaje, también hay que redefinir y ampliar los límites del aprender a aprender como un complejo proceso contextual y situado, socialmente distribuido. Lo antes dicho quiere decir que resulta clave enseñar a aprender con base en las coordenadas antes mencionadas, articulando aprendizajes formales e informales, consolidando una preparación para el aprendizaje permanente, para acceder a currículos flexibles que permitan la personalización y fortalezcan la identidad aprendiz (Coll, 2013; Engel & Coll, 2021). La personalización del aprendizaje no quiere decir aprendizaje en solitario ni método individualizado, sino que los aprendices aprendan a tomar decisiones y gestionar sus aprendizajes en función de intereses, necesidades y capacidades, sucediendo que la mayoría de las rutas de aprendizaje por las que transitarán las personas serán en colaboración, recibiendo los ajustes de la ayuda pedagógica que requieren. Se desplaza el foco de la acción educativa, porque ya no está centrado en la enseñanza de contenidos, sino que resulta clave enseñar a aprender y además aprender competencias para la vida y la sociedad digital (Coll, 2016; Engel & Coll, 2021).

EL APRENDER A APRENDER COMO ACTO DE COGNICIÓN SITUADA Y EN LA ACCIÓN

Otro aspecto importante en la configuración de lo que hoy en día significa el aprender a aprender, reside en la hipótesis del aprendizaje como acto social en el marco de la cultura. Esto no cancela el asunto del aprendizaje como acto cognitivo o intelectual, pero permite contextualizarlo y ampliar sus referentes. El tema de la cognición humana se vislumbra desde el enfoque de la cognición situada y en la práctica, sucediendo que el yo (*self*) y el cuerpo se tratan como aspectos indisociables de la persona-en-acción, al igual que las emociones (Lave, 2015). Se anuncia el rechazo a la visión positivista que escinde el cuerpo del intelecto y de la emoción:

“La pretensión de que la persona está constituida socialmente entra en conflicto con la perspectiva convencional en su forma más fundamental, la venerable división entre mente y cuerpo. Concebir la mente como fácil de aislar de su entorno social con fines de estudio niega la prioridad fundamental de la interrelación entre personas, entornos y actividades” (Lave, 2015, p. 192).

En el caso de la educación superior, cuando se aprende una profesión ocurre la apropiación de un lenguaje especializado, de formas de pensar, hacer y relacionarse, por lo que operan procesos de afiliación a una comunidad determinada y se conforma una identidad asociada a la misma. Lave & Wenger (1991) encuentran que los expertos o veteranos de una comunidad de práctica profesional, en su cualidad de participantes centrales, son quienes usualmente regulan y dirigen las prácticas de los practicantes novicios y quienes legitiman o no la identidad que van construyendo en vínculo con las metas o expectativas de su propia comunidad. Los grupos profesionales forman parte de una comunidad de prácticas sociales acotadas, sucediendo que las relaciones de participación y las identidades de sus integrantes se transforman en relación con las posibilidades y restricciones de los contextos donde se forman y desenvuelven.

Es decir, aprender a aprender una profesión en el nivel universitario implica formarse como un profesional reflexivo, capaz de

cuestionar e innovar su propia práctica, de evolucionar en contextos cambiantes, así como de emprender episodios de formación y autoformación continuamente.

Según Schön(1992) aprender a aprender en una profesión dada, requiere de cultivar una actitud reflexiva, convertirse en un pensador en la acción y poder transformar la experiencia vivida en conocimiento práctico profesional. Este autor, un clásico, como muchos otros de la perspectiva constructivista y sociocultural, afirman que el aprendizaje profesional va más allá de la adquisición de teorías y técnicas. Con base en el estudio de diversas profesiones (docentes, médicos, arquitectos, diseñadores, entre otros), encuentra que la experticia en una profesión y el desarrollo de sus competencias específicas se logran en la medida en que la formación transcurra en contextos reales, en espacios de prácticum donde el futuro profesional enfrente problemas, analice casos auténticos y reflexione sobre estos bajo una adecuada guía tutorial o mentoría.

La posibilidad de reflexión metacognitiva y autorreguladora ocurre si el profesional en formación reflexiona en y sobre la práctica. En el primer caso, la reflexión en la práctica ocurre mientras realiza la acción, para ajustar decisiones en tiempo real, aprender del error, de lo inesperado. Permite también identificar conocimiento tácito o implícito que se activa en la acción.

En el segundo caso, la reflexión sobre la práctica es posterior a la acción, en episodios de “*debriefing*” donde a través del diálogo reflexivo se revisa con su mentor(a) y los pares lo ocurrido, las lecciones aprendidas, lo que habría que mejorar, se discute el impacto emocional de la experiencia, las reacciones de los participantes o usuarios, entre otros aspectos, para arribar a un nuevo plan de acción (Schön, 1992). La gran pregunta es si el currículo universitario tiene contemplado este tipo de espacios de formación en la práctica profesional reflexiva y si los agentes educativos de dichos espacios promueven tal dinámica del aprender a aprender la profesión.

No es difícil concluir de lo antes expuesto que una de las mejores formas de aprender a aprender en la educación superior se relaciona con el enfoque situado de la cognición y el aprendizaje situado (*cognitive apprenticeship* y *situated cognition*), propio de la aproximación sociocultural del conocimiento (Lave & Wenger, 1991).

Este enfoque aboga por involucrarse en prácticas sociales relacionadas con la comunidad profesional a la que se aspira pertenecer y promueve la resolución de problemas abiertos, el desarrollo de proyectos o la toma de decisiones sobre casos auténticos en contextos reales.

Enfatiza aquellas situaciones de enseñanza aprendizaje donde exista una amplia participación social y colaborativa del estudiantado, así como la mayor inmersión en las prácticas socioculturales propias de la profesión en cuestión. Lo que se pretende es vivir el aprendizaje en situación (*in situ*), porque la enseñanza situada parte de la premisa de que el conocimiento se construye en la interacción con el contexto, la actividad y la cultura (Díaz Barriga, 2006).

Parece un juego de palabras, pero aprender a aprender se aprende en situación, en los intentos conscientes del estudiantado universitario como futuros profesionales por adquirir los saberes de su comunidad de práctica profesional y en la interacción con otros prácticos de la profesión.

LA SUBJETIVIDAD Y LAS EMOCIONES EN EL PROCESO DE APRENDER A APRENDER

Aprender es una experiencia *sentipensante*: esta es otra coordenada para repensar lo que entiende por aprender a aprender. La palabra *sentipensante*, que significa que todo aprendizaje y acción involucran de forma indisoluble la cognición y los afectos, fue acuñada en su momento por Fals Borda, reconocido sociólogo que planteó el método de investigación acción participativa latinoamericana (Fals Borda, 1993).

En la cita previa de Lave (2015) se cuestionó la racionalidad cartesiana imperante durante el siglo XX, al escindir la razón de la afectividad, y al pretender enseñar a aprender apelando a factores cognitivo-instrumentales abstraídos de la experiencia emocional y del entorno sociocultural de la persona que aprende. La apertura a discursos propios de la posmodernidad que valoran el componente subjetivo de la experiencia humana y la cualidad interpretativa, situacional, cultural y ética de lo que se aprende, añade una dimensión de la mayor relevancia al tema que nos interesa en este escrito.

Zembylas (2019) figura clave en el giro afectivo en la educación, argumenta que las emociones están imbricadas con el aprendizaje y el pensamiento. La visión cognitiva tradicional sobre las emociones al aprender, restringidas muchas veces al asunto individual de los motivos del aprendiz, requiere ser superada por una visión interdisciplinar donde la afectividad se comprenda como una experiencia de aprendizaje subjetiva e intersubjetiva, situada en un espacio social y político, la institución educativa. El afecto puede reproducir o desafiar relaciones jerárquicas y de poder. Las emociones se educan en función del género, la edad, el estatus de la persona.

Las emociones están presentes en todas las prácticas pedagógicas y en los actores educativos en la interacción entre los procesos de enseñar-aprender. Por lo cual la toma de consciencia de los vínculos y las experiencias subjetivas, la evaluación de atmósferas afectivas y la promoción de una pedagogía del cuidado y bienestar, hoy forman parte de una visión más amplia del aprender a aprender. En cuanto a la evaluación y regulación del propio aprendizaje, Zembylas (2019) propone superar la mirada reduccionista de medir y reconocer exclusivamente el conocimiento cognitivo abstraído del contexto (*cold cognition*).

EL APRENDIZAJE Y LA COGNICIÓN NO SON REDUCTIBLES AL CEREBRO, ESTÁN ENCARNADOS Y SITUADOS.

El avance de las neurociencias en el presente milenio es sorprendente, y no obstante la proliferación de miradas reduccionistas bajo el rubro de neuroeducación parece más una estrategia de *marketing* que un campo de intervención educativa consolidado. Castorina (2016) advierte una mirada que reduce los procesos educativos y el aprendizaje a explicaciones neurobiológicas, incurriendo en la falacia mereológica: pretender que entender la actividad cerebral equivale a estudiar el aprendizaje humano en contextos escolares o universitarios, bajo el pretexto de que se busca evidencia científica para sustentar la educación.

Argumenta que aprende la persona total en un contexto situado, multideterminado, por lo que la mirada interdisciplinar es requisito para replantear las bases ontológicas y epistemológicas del aprendizaje en

contextos de escolarización a nivel básico y superior, donde se incluya e interpele lo neurobiológico, pero también lo subjetivo, lo social y las prácticas institucionalizadas. En síntesis, hay que evitar confundir una parte (el cerebro) con el sistema completo (la persona en su contexto) y recordar que existe asimismo la agencialidad de quien aprende, lo cual discurre entre facilidades y limitaciones impuestas en tiempo, espacio y situación.

En las últimas décadas y también como parte de visiones que hablan de conocimiento complejo y situado, la ruptura con el positivismo y la entrada a miradas interdisciplinarias que cuestionan la universalidad, la neutralidad e inmanencia del saber, el asunto de la cognición encarnada o corporeizada ha logrado creciente interés. Imposible ahondar en sus postulados, pero hay que desvelar la tesis central que esta tendencia enarbola: los procesos cognitivos, entre ellos el aprendizaje, no ocurren únicamente en el cerebro, sino que están influidos y distribuidos en una entidad mucho más compleja y sistémica, el cuerpo en su interacción con el entorno. La cognición encarnada o corporeizada (*embodied cognition*) se pronuncia en contra de las hipótesis computacionales y mecanicistas de la mente, así como en contra de la idea de que la mente reside exclusivamente en el cerebro. El lenguaje, el pensamiento y el aprendizaje están moldeados por la experiencia corporal. Las sensaciones, movimientos y posturas influyen en cómo pensamos, sentimos, recordamos y aprendemos.

Según Varela, Thompson & Rosch (1991) en una inquietante obra sobre la cognición encarnada, la mente y el mundo no son entidades separadas: la cognición es *enactiva*, lo que quiere decir que el conocimiento no se restringe a una representación interna, sino que es resultado de la interacción entre individuo y entorno. Para Maturana y Varela (2003) la *auto-poiesis* es la base del aprendizaje, dado que los organismos se producen y mantienen a sí mismos, están en constante reorganización interna, lo que permite adaptarse, regenerarse, sin perder unicidad. La consciencia y el aprendizaje están ligados a la experiencia vivida, por lo cual, la noción de aprender a aprender se puede asociar en este enfoque a la toma de consciencia y la atención plena (*mindfulness*) así como a la reflexión continua sobre la propia experiencia.

De hecho, en esta perspectiva se puede hablar de la metacognición encarnada, en cuanto la persona que aprende puede reconocer cómo es que su cuerpo, emociones y sensaciones, participan en el aprendizaje en la interacción con su medio/contexto de referencia. Por ende, en el plano pedagógico, se propone que se fomenten experiencias educativas que no se queden solo en la lógica de la abstracción conceptual, sino que activen movimiento, percepción y emociones. Maturana y Varela (2003), insisten en que las interacciones humanas son esencialmente emocionales, y que el cerebro o el sistema nervioso no generan la conducta, sino que la condicionan, siendo el cimiento material de la biopraxis humana.

Otro autor relevante es Damasio (2021) reconocido neurocientífico quien propone que el “yo” consciente se forma a partir de mapas corporales y sentimientos que nos permiten tener una noción de identidad. Propone tres niveles jerárquicos de consciencia, siendo el de más interés para este escrito el que denomina *consciencia ampliada o extendida*³, que asocia con el pensamiento humano más avanzado. Dicho nivel incluye el lenguaje, la capacidad de proyectarse en el tiempo y la memoria autobiográfica, gracias a lo cual se puede reflexionar sobre uno mismo o una misma, al imaginar y narrar la propia historia, planificar el propio futuro. La consciencia solo surge cuando la persona es capaz de sentir los propios estados corporales, de ahí que también se da gran importancia a los sentimientos.

LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES COMO ARTEFACTOS CULTURALES Y PRÓTESIS DE LA MENTE

La comprensión de lo que implica aprender a aprender no puede quedar al margen del uso estratégico, ético y seguro de las tecnologías digitales, incluyendo la emergente inteligencia artificial y otras tecnologías como la

.....
³ En este escrito la palabra *consciencia* se emplea como capacidad de darse cuenta de algo, sea en el plano interno o externo a la persona, implica estar alerta, reflexivo, poseer autoconocimiento. Mientras que *conciencia* se emplea en el sentido de valoración de la cualidad ética o moral de los actos humanos. Diccionario de la Lengua Española RAE <https://dle.rae.es/diccionario>

inmersión y realidad virtual, propias del periodo que atravesamos, la Cuarta Revolución Industrial.

En primera instancia, toda tecnología es resultado de la creación humana para atender necesidades y resolver problemas, en el afán de transformar procesos y facilitar el trabajo, la comunicación, el aprendizaje, etcétera. Existe una relación dialéctica: el ser humano inventa todo tipo de tecnologías y estas a su vez transforman las sociedades mismas en distintas direcciones, a veces benéficas y otras no. Toda tecnología se entrelaza con la cosmovisión, la política, la economía y la organización social de una época. Su empleo como instrumentos mediadores de los procesos educativos puede desembocar en distintas capacidades e identidades de las personas que aprenden (Díaz Barriga, 2006).

Coincidimos con Martos y Martos (2014) en que las tecnologías digitales deben concebirse como artefactos culturales, porque en su cualidad de “ingenios mentales” derivan en “mentefactos” (en el contexto anglosajón *mindtools*). Esto es así porque tienen una doble cualidad, material y simbólica.

Tal concepción, adscrita a la perspectiva sociohistórica vigotskiana, es compartida por diversos autores de la corriente sociocultural. Para Wilson & Myers (2000) los artefactos o herramientas son “depósitos culturales” porque encarnan la historia de una cultura, proporcionan medios poderosos para su transmisión y preservación, pero a la par, plantean facilidades y restricciones al pensamiento y los procesos intelectuales. La invención y empleo de una herramienta por los miembros de una comunidad no sólo facilita la acción y aumenta su eficacia, sino que cambia de manera sustancial la forma, estructura y carácter de la actividad. Se convierte en un instrumento psicológico porque conlleva una forma de razonamiento o argumentación, que se suele asociar con determinadas creencias y normas sociales. Muchos de nosotros hemos sido socializados en la institución escolar con la mediación de tecnologías físicas y propias del mundo letrado (i.e. libros, materiales didácticos físicos, manipulables) y luego hemos transitado a apropiarnos de tecnologías digitales para continuar aprendiendo en un mundo crecientemente virtualizado y desmaterializado.

Las tecnologías de última generación, incluida la inteligencia artificial (IA) operan “como prótesis de la mente”, porque sus cualidades

interconectadas físicas y simbólicas, permiten ampliar las capacidades cognitivas y de aprendizaje de las personas. Como todo artefacto cultural proveen identidad, pertenencia y autoconsciencia a sus usuarios en función del tipo de prácticas socioculturales que propicien (Martos y Martos, 2014).

Desafortunadamente las políticas educativas de introducción de las tecnologías digitales en el currículo y el aprendizaje pasan por alto lo anterior, se abocan a usos meramente instrumentales, asépticos, y poco se aprovechan las cualidades semiótica-psicológica de tecnologías digitales con potencial en el cambio de paradigmas educativos y formas de aprender o pensar.

Por lo menos en nuestro país uno de los mayores retos en la educación, en todos los tramos formativos, sigue siendo el superar la brecha digital a la par que educar en una cultura digital en sentido pleno. En el nivel superior se requiere lograr el acceso y apropiación de las tecnologías digitales en condiciones de equidad y propiciar ambientes de aprendizaje donde su uso vaya más allá de dispensar-adquirir información (Díaz Barriga, 2025).

Las tecnologías digitales y la IA abonan a los procesos de aprender a aprender en la medida en que su uso pedagógico conduzca al acceso autónomo al conocimiento, con base en el desarrollo de habilidades de filtrado, indagación y análisis crítico de la información. Es posible fomentar la interactividad y la participación, pero solo si los entornos educativos mediados por tecnologías digitales están pensados para la colaboración auténtica, y el estudiantado participa en la creación, valoración y comparación de saberes significativos y con sentido. En el mismo tenor, si el uso de la tecnología se enfoca en consolidar y regular estrategias de aprendizaje ubicuo, continuo y sostenido, se avanza en la posibilidad de lograr aprendices dispuestos y competentes para aprender a lo largo de la vida, en distintos escenarios.

El desarrollo de competencias de la cultura digital contemporánea se posibilita en la medida en que se participe en experiencias educativas donde las tecnologías sean ese tipo de artefactos culturales utilizados para permitir a las personas comunicar ideas, tomar decisiones, resolver problemas, crear sus propios emprendimientos, construir y distribuir conocimiento (Díaz Barriga, 2025).

Si bien se piensa que la irrupción de la IA en escuelas y universidades permitirá potenciar las capacidades metacognitivas y autorreguladoras, así como la personalización del aprendizaje y la tutoría individualizada, la realidad es que todavía se carece de suficiente evidencia empírica, ya que la investigación y los modelos educativos apropiados apenas comienzan a perfilarse (Coll & Díaz Barriga, 2024).

Tal como en su momento Umberto Eco (1968) hablara de apocalípticos e integrados respecto a los medios de comunicación de masas, pasa algo similar respecto a las tecnologías digitales y sobre todo con relación a la expectativa generada por la IA en la educación. Con base en los expertos en educación antes citados, hemos hablado de la posibilidad de fomentar la inteligencia expandida y distribuida, el aprendizaje complejo y la ampliación de capacidades cognitivas gracias a la mediación tecnológica, en función de su sentido pedagógico, lo que enriquece las posibilidades del aprender a aprender.

Sin embargo, también existen discursos que hablan de despersonalización, empobrecimiento, mecanización o manipulación del pensamiento y hasta de deshumanización, culpando al uso prolífico y creciente de las tecnologías digitales y al fenómeno de las redes sociales.

En su mordaz crítica sobre la economía del capitalismo en su fase actual, Yann Moulier-Boutang (2007) acuña el concepto capitalismo cognitivo, cuya tesis central es que el conocimiento es el bien común que el capitalismo quiere apropiarse y mercantilizar en el presente siglo. En la Cuarta Revolución Industrial del siglo XXI, la producción está basada en el conocimiento. Muchos trabajos se van a automatizar o precarizar, los valorados serán aquellos orientados a la innovación donde se desplieguen capacidades intelectivas complejas y creativas.

Muchos trabajos tenderán a digitalizarse y se realizarán en redes sociales y plataformas, más que en espacios físicos. Los profesionales requerirán pleno dominio de competencias propias de la cultura digital, de hecho, se está gestando la emergencia de nuevas profesiones y la transformación de las existentes. El problema que avizora este autor respecto al capitalismo cognitivo es que busca privatizar y comercializar la subjetividad humana, las ideas, la creatividad, las emociones y los datos personales.

Postula que la propiedad intelectual se manipulará como mecanismo de control, convirtiendo en delito la libre circulación del conocimiento si no se encuentra consignada en patentes o licencias de derecho de autor. Bajo un aparente disfraz de diversidad, las bases de información que dan vida al mundo digital mostrarán sus sesgos colonialistas de fondo, modelando identidades y aspiraciones. Una de las consecuencias que más preocupan en este escenario distópico de poder inmaterial y manipulación de mentes, es que la educación y la ciencia sean valoradas solo en la medida que se ajusten a lógicas de productividad, competitividad y rentabilidad. La cuestión es cómo evitar que el conocimiento se convierta en mercancía, por el contrario, que sea un bien común que abone a la justicia social.

La respuesta no es sencilla, pero en el plano educativo se puede virar en otra dirección a la prevista en la medida en que se impulsen políticas educativas, económicas y tecnológicas, orientadas al bien común, centradas en una perspectiva de derechos e inclusión, en la búsqueda de una sociedad sostenible y equitativa. Para ello se requiere una educación donde el alumnado universitario desarrolle sus capacidades para el aprendizaje y el pensamiento crítico siendo consciente no solo del qué, dónde y cómo aprende, sino del *para qué*. Además de propiciar el autoconocimiento y la reflexión sobre la identidad, no puede dejarse de lado la importancia que tiene que los futuros profesionistas construyan una mirada política y ética sobre su actuación ante la profesión en la que se forman. El mismo Moulrier-Boutang (2007) aboga por cambios sistémicos y desde dentro que permitan a las generaciones jóvenes reapropriarse del conocimiento, la afectividad, la cooperación y la creatividad como fuerzas emancipadoras.

LOS DISPOSITIVOS PEDAGÓGICOS NARRATIVOS EN EL FOMENTO DEL APRENDER A APRENDER

Hasta aquí se han planteado diversas perspectivas respecto a lo que implica aprender a aprender ante los retos de la sociedad actual, con la pretensión de ampliar las coordenadas que dieron origen al concepto, tomando en cuenta perspectivas que amplían el imaginario del aprendizaje eficaz. En este apartado exploramos el papel de la narrativa en el fomento

de la capacidad de autoconocimiento y comprensión de la identidad, así como en su proyección a la vida social y el pensamiento crítico.

En las últimas décadas la narrativa ha tomado un auge creciente en las ciencias sociales y la educación, sobre todo la de tipo autobiográfico y autorreferencial, sea individual o colectiva, propia de la gente común. Como parte del interés por el pensamiento hermenéutico, la fenomenología y de la mano de la investigación cualitativa, los enfoques biográfico-narrativos y los estudios sobre historias de vida de los profesores o las etnografías sobre la vida de los estudiantes en las aulas, proyectan el giro narrativo en la educación (Bolívar & Domingo, 2006).

La etimología de la palabra “narrativa” se encuentra estrechamente relacionada con el conocimiento basado en la experiencia. La narrativa estimula al ser humano a ver el mundo como algo inédito, a explorarlo infinitamente y a crear mundos posibles. Bruner (2014) postula que la cultura es la que permite construir la mente a través de la educación, y que el mayor peso de la cultura se trasmite y reconforma en torno a la lógica de la narración. Siendo objeto de análisis fenomenológico o hermenéutico, el acto de narrar tiene mucho que ofrecer a la comprensión de la vida individual y de la historia colectiva. El mayor reto es encontrar su sentido profundo, que trasciende lo anecdótico de las historias.

Para Paul Ricoeur (2000) la identidad narrativa se construye a través del lenguaje y la interpretación de historias de vida en determinado espacio y tiempo, a las que se les otorga sentido. Por lo tanto, la persona tiene un papel activo y dinámico en la construcción de su identidad, lo que le permite acceder al autoconocimiento. Lo interesante es que al mismo tiempo que las personas construimos nuestras historias, estas nos reconstruyen, por lo cual existe una dialéctica, tanto de continuidad en la identidad como de procesos de cambio o evolución.

La narrativa como dispositivo pedagógico puede conducir a “leer” críticamente el mundo en un sentido freiriano (Freire, 2004) así como a interpretar la experiencia vivida mediante procesos dialógicos, reconociendo la unidad indisoluble entre pensamiento y emoción, de ahí la expresión “sentipensante” antes referida (Fals-Borda, 1993). La implicación de lo antes dicho estriba en que se busca desvelar y comprender el “yo narrativo y dialógico”, que posee una naturaleza relacional y comunitaria.

En toda narrativa hay una historia real o ficticia ubicada en tiempo y lugar, con personajes, situaciones que se complican y llegan a un punto climático, controversias en su solución, caminos divergentes respecto a los cuales hay que tomar decisiones. Vehiculan representaciones, conocimientos y creencias, así como todo tipo de emociones, que pueden derivar o no en empatía o proyección en la audiencia respecto a lo que se plasma en el relato. Una acotación importante: existe una variedad de enfoques biográficos y narrativos.

Aunque en general se conciben como el estudio de la experiencia vivida y reconocen la subjetividad humana, no hay una unidad teórica y epistemológica. En todos los casos, los enfoques narrativos buscan legitimar la posibilidad de construir conocimiento válido en las ciencias sociales y humanas, sin apego a los cánones positivistas.

Los dispositivos pedagógicos narrativos pueden abonar a la toma de consciencia y reflexión sobre la identidad, el trayecto de vida, el papel asumido por la persona que aprende como actor social, como sujeto histórico; en el mejor de los casos, permiten avizorar procesos de crecimiento o emancipación (Díaz Barriga, 2019). Esto será posible si se trata de dispositivos pedagógicos narrativos que conduzcan a comprender que “lo personal es político”, porque la vida privada y la pública son interdependientes y hay que incidir en interpelar las estructuras sociales, así como en miradas sistémicas e interseccionales para comprender los asuntos humanos, incluidos los que nos involucran.

Al mismo tiempo, el análisis crítico de la narrativa permite el reconocimiento y análisis de las *metanarrativas*, entendidas como esquemas culturales de tipo narrativo que buscan imponer un discurso hegemónico, totalizador, universalista, bajo el supuesto de aparente neutralidad, utilitarismo o valor de verdad (Lyotard, 1987).

En esta dirección, es posible que los actores educativos (docentes, estudiantes) puedan cuestionar y deconstruir, mediante dispositivos pedagógicos narrativos, las condiciones deshumanizantes de la modernidad, como la jerarquización y desigualdad entre los seres humanos, la competitividad, el individualismo narcisista, la cosificación de la mujer, el eurocentrismo y la colonialidad, entre otros (Pérez-Carrillo, 2020). El análisis crítico de las metanarrativas es una forma de aprender de otra manera

a apropiarse del conocimiento y a generar de manera creativa, con una perspectiva ética, contranarrativas emancipadoras, que abarcan lo concerniente al trayecto de vida personal, pero también se comprometen con el interés colectivo.

La investigación reciente en educación sobre dispositivos pedagógicos narrativos va en franco aumento, signo del pensamiento posmoderno y de la búsqueda de nuevos derroteros al acto de enseñar y aprender. Se reconoce que la vida de la persona común es una interesante unidad de análisis para entender la historia, la sociedad, la educación o la cultura. En el devenir cotidiano se reflejan los discursos de los grupos de poder, el contrato social imperante, a la par que las fisuras en el estatus quo, las resistencias y los cambios que se avecinan.

En el caso que nos ocupa en este artículo, la narrativa de vida de los actores educativos sobre su experiencia en contextos de escolarización refleja el cómo y para qué se educa, la concepción de lo que se entiende hoy por aprendizaje, el sentido que cobra y la manera en que se lo apropian o se resisten los educandos a los proyectos formativos institucionalizados. En la narrativa de lo cotidiano y autobiográfica se expresan interseccionalidades, porque las instituciones sociales, incluidas escuelas y universidades, operan bajo códigos de género, clase y edad, aplican normativas de exclusión asociadas al capacitismo y al mérito personal.

Las narrativas que dan sentido a la cultura escolar y al currículo, condicionan los límites de la autonomía y la capacidad de decidir de docentes y estudiantes, perfilan distintas identidades de aprendiz planteando facilidades y restricciones al acto de aprender. No obstante, el aprendizaje en sentido amplio ocurre en todo tipo de escenarios, y a través del análisis narrativo es posible tanto identificar como resignificar el qué, cómo y para qué se aprende en escenarios formales, no formales e informales, incluido el ciberespacio.

Las tecnologías digitales solo tendrán sentido si forman parte de un conjunto de medios, materiales y tecnologías con sentido pedagógico al servicio del aprendizaje, el desarrollo humano y la formación.

ALGUNOS ESTUDIOS Y EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CON DISPOSITIVOS NARRATIVOS

En la literatura reciente encontramos una diversidad de dispositivos narrativos consignados en investigación e intervención educativa, bajo el rubro de *storytelling* (el arte de contar historias) como son los relatos digitales personales (RDP), los incidentes críticos (IC), la fotovoz, los diarios y portafolios reflexivos, las cartografías comunitarias, las memorias colectivas, los mapas corporales, los entornos personales para aprender en la virtualidad (PLE), los juegos de rol, el cómic pedagógico, la narrativa transmedia y tecnopedagógica, por solo mencionar algunos (Díaz Barriga, 2019).

Sin que exista unicidad en sus orígenes y postulados teóricos, existen diversos trabajos que coinciden en varias de las coordenadas de las que se ha dado cuenta antes respecto al aprender a aprender. En primer término, parten de reconocer que nadie aprende por uno mismo o misma, de ahí la relevancia de la agencia personal y la subjetividad. En todo acto de enseñanza-aprendizaje se vehicula una cierta forma de aprender a aprender que incide en la identidad del sujeto educativo.

Coincidimos con Moya Ureta (2023) en que se aprende en la tensión que se instala entre las prácticas formativas provenientes del proyecto de formación institucional que deriva en un determinado dispositivo de formación, en convergencia con los propios proyectos de formación que tengan previstos los sujetos educativos. En la revisión de las situaciones problema que se plantean en un proceso de formación acotado y en un determinado contexto, es que se puede visualizar la expresión de nuevas concepciones de aprendizaje, la emergencia de prácticas emancipadoras y el impulso a otra forma de aprender que no se restringe al consumo acrítico de información.

Ello depende de la intención y de la participación e interacciones convenidas entre los agentes educativos, sobre todo si están comprometidos en aprender de la experiencia y en proyectos situados, que tienen un compromiso de comprensión de realidades y apoyo al cambio con determinadas comunidades.

En esta sección se ilustrarán algunos reportes de investigación y diseño educativo entrelazados con proyectos formativos que están en

consonancia con la idea de educación emancipadora y con varias de las coordenadas para repensar el aprender a aprender que se han discutido antes.

FOTOVOZ O FOTOGRAFÍA PARTICIPATIVA

La fotovoz (*photovoice*) deriva de la investigación acción participativa (IAC) y se considera un recurso de investigación cualitativa. A través de proyectos fotovoz es posible diagnosticar, reflexionar y problematizar asuntos de relevancia personal y colectiva. Como estrategia, consiste en que las y los participantes de determinado grupo o comunidad tomen fotografías de su realidad y las narren, las compartan en plenaria y con base en la problematización del colectivo, se tomen decisiones para emprender acciones de mejora, enfocadas en el bienestar común.

La fotovoz permite detectar necesidades “desde dentro” porque se expresan visiones y preocupaciones de distintas poblaciones a partir de su voz y experiencia (Soriano & Cala, 2016). No se trata de una técnica más, postula otra perspectiva epistemológica y un papel distinto del sujeto que aprende, indaga y participa en comunidad. Existe literatura de investigación e intervención en campos de salud pública, educación ambiental, análisis de la situación de colectivos en condiciones de vulnerabilidad, estudios feministas, así como proyectos vinculados con la acción social en comunidad o con la vida en los centros educativos.

La desaparición forzada de 43 jóvenes, estudiantes de Normal Rural “Isidro Burgos” de Ayotzinapa, en el estado de Guerrero, México, ocurrida en septiembre de 2014, provocó una ola de indignación global, de condena ante la impunidad y de exigencia de justicia. Grupos de expertos internacionales desacreditaron la versión oficial del gobierno mexicano respecto a los hechos; a la fecha, el caso se considera un símbolo internacional de la lucha contra la desaparición forzada y la impunidad existente.

Para la comunidad de dicha escuela normal era del mayor interés que sus voces fueran escuchadas, para dar cuenta de su papel como educadores rurales y agentes de cambio, a la par de contrarrestar la narrativa oficial que los presentaba como “delincuentes”. Quién mejor que los miembros de la comunidad para hablar de su territorio e historia, su identidad y su ideario educativo. En este internado de varones de origen indígena

que se forman como docentes de educación primaria en escuelas rurales, apoyamos como facilitadores un taller de fotovoz realizado con treinta docentes y estudiantes.

Los participantes, organizados en equipos de trabajo, plasmaron de manera colectiva lo que consideran el papel de los profesores rurales egresados de esta escuela, que definieron como “pobres que educan pobres”, así como su interpretación del sentido de justicia social que impregna el trayecto de su formación y su agencia política.

Las fotografías del entorno, los murales de la normal rural, las imágenes de objetos históricos de gran simbolismo para la comunidad, así como de las prácticas cotidianas asociadas a la formación del alumnado, sobre las cuales elaboraron narrativas desde el *nosotros* (no aceptaron narrar desde el *yo*) dan cuenta de los fondos de identidad del colectivo (Díaz Barriga, Barroso & López-Banda, 2021).

Con base en la propuesta de análisis sociocultural de fondos de identidad de Esteban- Guitart & Saubich (2013) mediante sus fotografías y narrativas los participantes desvelaron sus redes de apoyo, la importancia de la familia, los símbolos de identidad enraizados en la cultura mestiza e indígena y las prácticas socioculturales que muestran un modelo educativo nacionalista, que se sustenta en el socialismo, así como en la educación pragmática y experiencial.

Para estos docentes y estudiantes normalistas, se aprende en la práctica, con métodos experienciales, vinculados a la tierra y la naturaleza, privilegiando la identidad comunitaria y política, en torno a una ética de la justicia social y con una mirada de interculturalidad. En todo momento, expresaron una visión crítica de la corrupción gubernamental, de la forma en que el sistema capitalista ha afectado sus territorios y comunidades, depredando ambiente y especies, así como hablando del activismo político que los caracteriza.

Adicional al reporte de investigación (Díaz Barriga, Barroso & López-Banda, 2021), se acordó con la comunidad normalista crear un sitio web abierto para compartir sus voces e imágenes a la mayor audiencia posible. De libre acceso en <https://grupogiddet.wixsite.com/ayotzinapa>

En el ámbito de la educación social, Cifuentes-Muñoz & Rojas-Jara (2018) condujeron un proyecto fotovoz sustentado en el constructivismo

social, cuyo propósito era la co-construcción de identidades alternativas en un grupo jóvenes, hombres y mujeres, que consumían drogas. La idea central era evitar la patologización y la construcción de una identidad totalizadora de la persona como “drogadicto(a)”.

Dado que la identidad es cambiante, la fotografía y la narrativa breve al pie de la imagen que expresa identidades alternativas, se enfocaron en el bienestar y en la expresión artística que permitía definir otros aspectos subjetivos: la alegría de vivir, el gusto por la música, la búsqueda de nuevos caminos, la maternidad, los sueños por alcanzar. En buena medida, se cuestionaron las metanarrativas sobre los jóvenes drogadictos (violentos, delincuentes, viciosos, antisociales, enfermos mentales, causas perdidas, etcétera) que permean en su contexto, incluyendo a sus familiares y terapeutas. Los participantes lograron explorar el yo en contexto, expresando contranarrativas de emancipación. Se logró mover el foco puesto en los déficits hacia las cualidades y los contextos de posibilidad y cambio identitario.

DIARIOS INTERACTIVOS

Un diario interactivo, plasmado en un cuaderno o dispositivo digital, permite que docentes y estudiantes se comuniquen a través de la escritura. El o la docente puede plantear distintos formatos y propósitos en el diario, en función del nivel de preparación del estudiantado, el proyecto formativo o las competencias por desarrollar. El diario se puede convertir en una actividad sustancial de aprendizaje y reflexión, ya sea que se realice en clase, en escenarios extraescolares o en torno a prácticas pedagógicas e investigativas en las que participa el alumnado. Las narrativas de los estudiantes, expresión de sus vivencias, aprendizajes y reflexiones, deben ser retroalimentadas por su docente o tutor(a), pudiendo intervenir pares o equipos de trabajo colaborativo en tales intercambios dialógicos. Los diarios interactivos de aprendizaje, así como los diarios docentes, se consideran dispositivos narrativos que, bajo ciertas condiciones, promueven la metacognición y autorregulación, la toma de consciencia sobre el propio aprendizaje y la delimitación de trayectos de perfeccionamiento y mejora. Son al mismo tiempo, un recurso de gran interés para permitir

la expresión emocional y dar cuenta de las incidencias del contexto y las prácticas formativas.

Los diarios de aprendizaje del alumnado vinculados con las experiencias educativas en el aula o con la conducción de los proyectos de aprendizaje que desarrollan, constituyen dispositivos didácticos y de auto-evaluación que fomentan la agencia, la capacidad de reflexionar respecto al propio aprendizaje. Pueden visibilizar y cuestionar el sistema de relaciones en el aula, así como promover el desarrollo de ciertos procesos cognitivos superiores (lenguaje, atención voluntaria, autorregulación, volición, metacognición, entre otros), en la medida en que se propicie tan nivel de reflexión.

Goldoni (1996) postula que un diario de aprendizaje reviste valor si es planteado como un diario para la vida, como un instrumento donde se aprende a utilizar el lenguaje, la propia voz, para la acción comunicativa. Su valor estriba en que el alumnado aprenda progresivamente con la ayuda del agente educativo a tomar consciencia de los contenidos, formas de mediación y estrategias para aprender que ha ido incorporando y que permiten la configuración de una cierta identidad como aprendiente. Es decir, los diarios de aprendizaje desvelan a la persona que aprende su cualidad como sujeto de conocimiento y participe de una serie de prácticas socioeducativas determinadas.

En el estudio de Salgado, García & Méndez-Cadena (2020), se encontró que este tipo de dispositivos pueden fomentar la metacognición del alumnado, el desarrollo de habilidades emocionales y el entendimiento de lo que implica trabajar en colaboración. Esto se logra en la medida en que el diario permita la reorganización y recomposición de lo que se ha vivido con una perspectiva autocrítica y reflexiva. El gran reto es promover la escritura auténtica de la experiencia. En esta investigación cualitativa se estudiaron 82 diarios de clase de estudiantes de posgrado en educación y especialidad en docencia universitaria, los cuales provenían de una formación inicial en muy diversas profesiones. Las categorías que más enfatizaron las y los estudiantes en sus diarios se relacionan con trabajo docente, expresión de emociones, metacognición, trabajo colaborativo, aprendizaje significativo, aprender jugando, que son las que dieron sentido al uso del diario al narrar el aprendizaje de la profesión docente.

De acuerdo con Zabalza (2004) las dimensiones más relevantes que se requiere plasmar en un diario docente abarcan: a) desvelar el mundo personal del docente, visibilizando cuestiones que hasta entonces estaban ocultas; b) los dilemas de difícil solución en la tarea docente; c) la valoración y ajuste de su abordaje didáctico, así como las decisiones que toma a la luz de lo sucedido en el aula; d) la conducción de un ciclo de reflexión en y sobre la acción, que implica toma de consciencia, comprensión y acciones para mejorar la práctica cotidiana en el aula, comprometidas con un plan de desarrollo profesional permanente. Como toda narrativa autobiográfica que se ubica en un tiempo y espacio acotado, los diarios reflejan la perspectiva de género, clase, generación, idiosincrasia de quien los escribe; por ende, son un interesante recurso para discutir con el colegiado respecto a la interseccionalidad que atraviesa un proyecto formativo.

CARTOGRAFÍAS SOCIAL-PEDAGÓGICAS Y MAPAS CORPORALES

Según Barragán & Amador (2014) una cartografía social-pedagógica consiste en la representación gráfica de un territorio y en la interpretación que las personas que lo habitan hacen de las relaciones y sucesos que ahí ocurren. Tiene su origen en la investigación acción participativa (IAP) y se sustenta en postulados de las teorías críticas.

Se considera un dispositivo de reflexión, planificación y guía para la acción. A través del dibujo o trazado esquemático del territorio, las personas participantes plasman con libertad la manera en que se relacionan en lo cotidiano, los problemas que enfrentan (ambientales, de seguridad, económicos, políticos, relativos a la convivencia, educativos, etcétera). Permiten identificar tensiones, contradicciones, vías de solución, planes alternativos, con la idea de planificar la re-co-construcción del territorio en bien de la comunidad.

En el caso de los estudios feministas, este tipo de dispositivos icónico-narrativos han permitido identificar cómo, dónde, quién o cuándo se comenten violencias contra las mujeres, expresar sentipensares femeninos y perfilar acciones políticas de cambio. Existe una serie de variantes en la posibilidad de generar un mapa o cartografía social con fines pedagógicos, tanto a título individual como colectivo.

Rodó de Zárate (2015) propone los mapas de relieves de la experiencia, que muestran de forma visual la forma en que se interrelacionan las estructuras de poder (dimensión social) y las experiencias (la dimensión psicológica) con los lugares más significativos que habitan o transitan las mujeres en una gran urbe (la dimensión geográfica), procediendo a un análisis interseccional que permite entender el bienestar o temor con que viven día a día.

Otros estudios latinoamericanos han encontrado resultados coincidentes empleando cartografías feministas, como es el caso de Toro-Jiménez & Ochoa-Sierra (2017) realizado en Medellín, Colombia y el de Cruz-Coria & Marín (2025) en Mazatlán, México. En todos los estudios se logra la toma de consciencia sobre la inseguridad y temores ante la violencia en el espacio público urbano que limitan libertades y derechos de las mujeres, así como el aprendizaje de estrategias de resistencia y adaptación ante dicha violencia machista.

Otra posibilidad son los mapas corporales, que se basan en la idea de que el principal territorio que habitamos es nuestro cuerpo, el cual podemos representar mediante dibujos y otras expresiones autorreferenciales artístico-narrativas para dar cuenta tanto de la subjetividad como de formas de resistencia a la imposición de ciertos patrones corporales y culturales. Un ejemplo es el de Castro Roldán (2023) que considera los mapas corporales con apps digitales como recurso de investigación cualitativa y como dispositivo pedagógico para la reflexión de la condición femenina para mostrar sus expresiones de resistencia y denuncia a la discriminación, a la violencia estética, que viven las personas gordas (gordofobia) que la sociedad patologiza y considera grotescas. En estos proyectos se recupera la mirada del cuerpo como territorio de significados sociales, que también está conformado por historias de vida.

APRENDIZAJE BASADO EN LA NARRATIVA TRANSMEDIA Y EL CÓMIC PEDAGÓGICO

El término original es *transmedia storytelling* en referencia a la posibilidad de contar una historia a través de muy diversos formatos y plataformas tradicionales y digitales (sitio web, video, cómic, red social, etcétera) y se

relaciona con el éxito mediático de historias como Harry Potter, El Señor de los Anillos, Star Wars, entre otras. Implica producir contenidos que conducen a un relato global por intermedio de relatos independientes en diferentes formatos y cuya convergencia aporta una historia única que se complementa con las historias y características de cada una de las partes que forman el todo. En ella, el público deja de ser un ente pasivo y pasa a interactuar combinando los distintos medios que tiene a su alcance, para obtener información y para re-crear a su manera el discurso original de la historia. El usuario-productor intercambia con otros usuarios o consumidores datos, consejos y experiencias basadas en la historia central y en las historias parciales (Ossorio, 2014).

Las formas de ficción derivativa comenzaron hace décadas entre los adeptos a las historias de ciencia ficción y los superhéroes, y actualmente configuran lo que se denomina *fanfiction* o ficción-manía, donde sus autores, por lo general jóvenes adeptos a la obra original integran comunidades (*fandoms*). Según lo propone Scolari (2016) la narrativa transmedia (NT) es el reflejo de que estamos ante una nueva ecología mediática, que promueve una cultura participativa de los usuarios de los contenidos mediáticos y virtuales, dado que colaboran en la creación y re-co-creación de narrativas, por lo que dejan de ser consumidores y aportan variantes a los relatos, generan personajes, proponen otros desenlaces y los comparten en la virtualidad.

Esta modalidad de producción de conocimiento puede tener interesantes posibilidades educativas, para impulsar la creación lúdica, informada y crítica, de producciones diversas en torno a asuntos de importancia para el ser humano y la sociedad (i.e. diversidad sexual, derechos de las minorías, colectivos en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión, depredación del ambiente y las especies, entre muchos otros). Son obras que pueden tender puentes entre la cultura popular, la ciencia, la creación artística y el juego.

Un proyecto transmedia que busca sensibilizar y educar contra la trata de personas con fines de explotación sexual, desarrollado por la Universidad de Rosario, Argentina, se denomina *Mujeres en Venta* que aborda esta problemática desde la perspectiva de derechos humanos. Emplea múltiples plataformas y formatos: audiovisuales con testimonios de mujeres

reales sobrevivientes de trata, difusión de campañas en redes sociales, integra la participación ciudadana en obras teatrales comunitarias con sesiones de debate, y además ha desarrollado materiales didácticos (cómic, videos cortos, mapas colaborativos georreferenciados, textos con realidad aumentada, entre otros) para trabajar en espacios no formales. Dispone de un sitio web interactivo, sitio en FaceBook, documentales y libros (Loja & Irisarri, 2016).

Otro proyecto transmedia de interés es el “Proyecto CREATECH: Educación patrimonial transmedia” donde participan estudiantes de instituciones educativas de Madrid y La Rioja. Pretende formar docentes y fomentar la generación de comunidades patrimoniales como estructuras de memoria colectiva. Las y los estudiantes exploran su entorno para conocer su historia y patrimonio, participan en diálogos intergeneracionales con vecinos y adultos mayores, analizan objetos cotidianos significativos, exploran historias y cuentos o leyendas locales. Crean ellos mismos narrativas transmedia sobre lo antes indagado: podcast, videos con entrevistas, murales interactivos, cuentos sonoros, entre otros (Fundación SM, 2023).

Un ejemplo más en la educación no formal consiste en un proyecto de cómic con sentido pedagógico que opera en la lógica de campaña de animación sociocultural y se denomina “Mujeres con discapacidad” de la Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad Amanixer. Desde 2021 a la fecha ha producido una serie de cómics donde cinco mujeres reales con distintas discapacidades dan cuenta de su cotidianidad, de los retos y discriminaciones que enfrentan, pero también de los espacios de autonomía que han construido, de sus aportes a la sociedad y de su toma de conciencia sobre sus derechos. Se busca cuestionar la visión de sus cuerpos como enfermos, despatologizar su existencia y permitir que otras mujeres participen en debates sobre diversos temas de interés. De hecho, se invita a otras mujeres a elaborar sus propios cómics sobre las realidades que enfrentan. El proyecto es accesible, dispone de versión descargable y en audio. El proyecto ha despertado mucho interés en la audiencia y diversos centros escolares lo han incorporado como referente de educación inclusiva, de igualdad de género, derechos humanos o interseccionalidad. Se vincula con campañas y otros servicios públicos sobre igualdad de género.

REFLEXIONES FINALES

En este escrito hemos sostenido que el concepto de aprender a aprender sigue teniendo gran relevancia en la educación, pero requiere replantearse en torno a una diversidad de coordenadas acordes a una nueva ecología del aprendizaje y la comunicación propias del periodo sociohistórico y las demandas a la formación que nos corresponde vivir en este milenio. Se ha argumentado que su definición requiere acotarse a una visión situada, no a una concepción de procesos de cognición abstraídos del contexto y los proyectos formativos en que ocurren.

Por otro lado, se considera relevante repensar el aprendizaje mismo como acto sentipensante y social, que involucra la toma de consciencia y la autorregulación, pero a la vez resignifica la identidad de la persona que aprende, la apropiación de artefactos culturales que utiliza para acceder al conocimiento y el tipo de prácticas socioculturales en que se involucra en el acto de aprender. A pesar de las diferencias entre los autores citados en las distintas secciones, cuando se plantea el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, en su cualidad de competencia transversal a lo largo de la vida, resulta insoslayable discutir asuntos como la consciencia, las emociones humanas y la cognición encarnada, que añaden una mayor comprensión a cómo se accede al (auto)conocimiento.

En el presente milenio, docentes y estudiantes de nivel superior enfrentan fuertes exigencias por ajustarse continuamente a conocimientos y escenarios profesionales inciertos y cambiantes, a procesos de innovación, colaboración y solución de problemas inéditos.

Se requieren otras formas de aprender a aprender que no sólo propicien más eficiencia en los procesos educativos, sino que eviten caer en miradas mercantilistas y doten de capacidades críticas, autónomas y comprometidas con el bienestar común y la justicia social a los futuros profesionales.

Sin caer en la promesa de panaceas educativas, se ejemplificaron una diversidad de dispositivos narrativos que cobran un cariz de indagación e intervención educativa, en contextos de educación formal y social, con la mediación de tecnologías digitales que operan como artefactos culturales de mediación de procesos simbólicos y participativos. En dichos

dispositivos se expresan narrativas autobiográficas e identitarias que no se quedan en la anécdota, sino que acceden al plano social y político de los saberes que comparten.

REFERENCIAS

- American Psychological Association. (2019). *Top 20 principles from psychology for preK-12 teaching and learning*. Coalition for Psychology in Schools and Education (APA). <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Arrieta, M. (2023). *Menos conferencias, más experiencias*. Ed. Unimagdalena.
- Asociación Aragonesa de Mujeres con Discapacidad Amanixer (2022). Proyecto Cómic Mujeres con Discapacidad. <https://www.zaragoza.es/sede/portal/servicios-sociales/mujer/campanas/servicio/post/122/337567>
- Barragán, D. F., & Amador, J. C. (2014). La cartografía social- pedagógica: una oportunidad para producir conocimiento y repensar la educación. *Itinerario Educativo*, 28(64), 127-141. <https://doi.org/10.21500/01212753.1422>
- Bolívar, A., & Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7 (4), 1-43. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1>
- Bruner, J. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710. https://ewasteschools.pbworks.com/f/Bruner_J_LifeAsNarrative.pdf
- Bruner, J. (2014). *La educación, puerta de la cultura*. 2a. Edición. Visor.
- Castorina, J. A. (2016). La relación problemática entre neurociencias y educación: condiciones y análisis crítico. *Propuesta Educativa*, 2(46), 26-41. <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/11/REVISTA46-dossier-castorina.pdf>

- Castro Roldán, L. (2023). Los mapas corporales como técnica de investigación social digital. *Teknokultura. Revista de Cultura Digital y Movimientos Sociales*, 20 (2), 205-215. <https://doi.org/10.5209/tekn.84025>
- Cifuentes-Muñoz, A., & Rojas-Jara, C. (2018). La fotografía como medio narrativo para la co-construcción de identidades alternativas en contexto de abuso de drogas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 89-100. <https://doi.org/https://doi.org/10.11600/1692715x.16104>
- Cladinin, D. J. (2024). *Journeys in narrative inquiry*. Routledge.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula*, 219, 31-36. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/53975/1/627963.pdf>
- Coll, C. (2016). La personalización del aprendizaje escolar: El qué, el por qué y el cómo de un reto insoslayable. En Vilalta, J. M. (Ed.). *Reptes de l'educació a Catalunya. Anuari d'Educació 2015* (pp. 1-24). Fundació Jaume Bofill.
- Coll, C., & Díaz Barriga, F. (2024). *Estado del arte de las posibilidades educativas de la inteligencia artificial para la creación de conocimiento en contextos educativos escolares*. Ponencia presentada en FIET 2024: la transformació digital de l'educació a l'era de la intel·ligència artificial, Tarragona, España.
- Cruz-Coria, E., & Marín, A. I. (2025). Cartografía social participativa como metodología para explorar la violencia contra las mujeres en una ciudad turística del Pacífico Mexicano. *Empiria, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 63, 111-142. <https://doi.org/10.5944/empiria.63.2025.43880>
- Damasio, A. (2024). *Sentir y saber. El camino de la consciencia*. Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Díaz Barriga, F. (2006). *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*. McGraw Hill.

- Díaz Barriga, F. (2019). *Dispositivos pedagógicos basados en la narrativa*. Editorial SM.
- Díaz Barriga, F. (2025). Posibilidades y desafíos de la Educación 4.0 en contextos de educación superior. *Revista Educación y Ciencia*, 29 (1), 1-23. <https://doi.org/10.19053/uptc.0120-7105.eyc.2025.29.e18885>
- Díaz Barriga, F., Barroso, R., & López-Banda, E. A. (2021). Fondos de identidad y justicia social a través de la Fotovoz "Ayotzinapa: Lugar de tortugas". *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, RIEJS*, 10 (1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Díaz Barriga, F., & Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. McGraw-Hill.
- Eco, U. (1968). *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
- Engel, A. y Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12. https://psicologia.udg.edu/PTCEDH/admin/publicacions/EngelColl2021_PTCEDH.pdf
- Esteban-Guitart, M., & Saubich, X. (2013). La práctica educativa desde la perspectiva de los fondos de conocimiento e identidad. *Teoría de la Educación*, 25, 189-211. <https://doi.org/10.14201/11583>
- Fals-Borda, O. (1993). La investigación participativa y la intervención social. *Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, 92, 9-21. https://ilusionismosocial.org/pluginfile.php/4610/mod_resource/content/1/falsborda.pdf
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fundación SM. (2023). *CREATECH: Proyecto transmedia de educación patrimonial*. <https://es.fundacion-sm.org>
- Goldoni, C. (1996). El diario de clase...un diario para la vida. *Revista ABRA*, 17(23-24), 65-72. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4357>

- Hernández, G., & Díaz Barriga, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje: qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica*, (40), 1-24. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/44/36>
- Lave, J. (2015). *La cognición en la práctica*. Paidós.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Loja, N., & Irisarri, P. (Comps.). (2016). *¿Qué pasa después? Aportes y desafíos para la construcción de derechos de víctimas de trata y explotación sexual*. Proyecto Mujeres en Venta. Universidad Nacional de Rosario (UNR).
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Ediciones Cátedra.
- Martos, E., & Martos, A. E. (2014). Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa. *Teoría de la Educación*, 26(1), 119-135. <https://doi.org/10.14201/teoredu2014261119135>
- Maturana, H. & Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Lumen.
- Moulier-Boutang, Y. (2007). *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*. Éditions Amsterdam. [Traducción al inglés en 2011 por Ed Emery en Polity Press] https://e-tcs.org/wp-content/uploads/2014/03/MoulierBoutangYann_WhatIsCognitiveCapitalis_51368.pdf
- Moya Ureta, C. (2023) Profesionales universitarios y adultos en formación de posgrados. *Lecturas de Situaciones de Formación*. En Rivera, A. & Zabalza, M. A. (Coords.) *Educación superior y vida académica. En tiempos y contextos de contingencia* (pp. 63-86). Narcea.
- Ossorio, M. A. (2014). Aplicación de la narrativa transmedia en la enseñanza universitaria en España: Aprendizaje colaborativo, multiplataforma y multiformato. *Revista Internacional de Tecnología, Conocimiento y Sociedad*, 3(2) 25-38. <https://doi.org/10.18848/2474-588X/CGP/v03i02/25-38>
- Pérez-Carrillo, M. (2020). Instrumentos acontecimentales desde una perspectiva crítica de la educación: el caso de las narrativas

- autoetnográficas críticas. En Díaz Barriga, F., & Rodríguez Salazar, L. M. (Eds.). *Al este del paradigma. Volumen 2: Miradas alternativas en educación* (pp. 307-331). Gedisa.
- Pozo, J.I. (2023). Nuevas formas de aprender para la sociedad del conocimiento. *Encuentros Multidisciplinares*, 25(74), 1-23.
- Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 25, 189-07. <https://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057>
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Revista Àgora, Papeles de Filosofía*, 25 (2), 9-22. <https://minerva.usc.gal/entities/publication/8a18f16c-2360-4756-8097-cab82da9dc15>
- Salgado, A., García, L. Y., & Méndez-Cadena, M. E. (2020). La experiencia del estudiantado mediante el uso del diario. ¿Una estrategia para la metacognición? *Revista Educación*, 44(1) 1-34. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v44i1.38291>.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.
- Scolari, C. (2016). Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Revista TELOS, Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 103, 1-9. <https://telos.fundaciontelefonica.com/archivo/numero103>
- Soriano A. R., & Cala, V. C. (2016). *Fotovoz: un método de investigación en ciencias sociales y de la salud*. Editorial La Muralla.
- Toro-Jiménez, J., & Ochoa-Sierra, M. (2017). Violencia de género y ciudad: cartografías feministas del temor y el miedo. *Sociedad y Economía*, (32), 65-84. <https://www.redalyc.org/pdf/996/99649950003.pdf>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The embodied mind: Cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wilson, D., & Myers, K. (2000). Situated cognition in theoretical and practical context. En Jonassen, D. y Land, S. (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 57-88). Lawrence Erlbaum.

- Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Narcea.
- Zembylas, M. (2019). Intentos por discernir la compleja imbricación entre emoción y pedagogía: contribuciones del giro afectivo. *Propuesta Educativa*, 1(51), 15-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403061372003>

PROGRESIÓN EVOLUTIVA DEL APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

DEVELOPMENTAL PROGRESSION OF LEARNING TO LEARN IN UNIVERSITY STUDENTS

Recibido: 11/08/2025

Aceptado: 13/10/2025

Cristina Stringher¹

RESUMEN

Este artículo aborda el tema del Aprender a Aprender (AaA) desde un punto de vista teórico, con particular atención a su progresión evolutiva en estudiantes universitarios. Punto de partida es, por un lado, la literatura científica internacional de referencia, con sus definiciones del AaA en contextos académicos; por otro, la construcción del marco de los descriptores europeos de Dublín para la didáctica universitaria, que incluye el AaA. La comparación entre literatura y descriptores europeos evidencia la necesidad de un profundo replanteamiento y profundización de estos últimos en perspectiva evolutiva, a fin de favorecer en los estudiantes la adquisición de niveles elevados de la competencia de AaA para su vida universitaria, profesional y para el éxito en su vida personal.

Palabras clave: Aprender a Aprender; universidad; descriptores de Dublín; progresión evolutiva.

ABSTRACT

This paper tackles the theme of Learning to Learn (L2L) from a theoretical perspective, with particular attention to its developmental trajectory in university students. Its starting point is an analysis of the International scientific literature, with L2L definitions in tertiary education, on the one side; on the other, the construction of the European framework of the Dublin descriptors, including L2L. The comparison between the scientific literature and the Dublin descriptors highlights the need for a profound revision and deepening of the latter in a developmental perspective, if the aim is to enable students with high levels of L2L competence for their university and professional trajectories, but also for success in their personal life.

Keywords: Learning to learn; tertiary education; Dublin descriptors; developmental progression.

.....
¹ (cristina.stringher@invalsi.it), Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI), ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7840-2112>

INTRODUCCIÓN

"Uno es la totalidad de lo que existe y es dinámico, holístico y quiere conocerse a sí mismo".

(Federico Faggin, 2024: 18)

El artículo aborda el tema del Aprender a Aprender (AaA) desde un punto de vista teórico y propone una progresión evolutiva en estudiantes universitarios a fin de alinear el concepto con su definición, articulación curricular y evaluación. Aprender a Aprender es una hiper-competencia que permite conocerse a sí mismo. Se considera como una de las competencias más relevantes en contextos escolares, académicos (González y Wagenaar, 2003; Kruse et al, 2022; Seguí y Galiana, 2023) y de vida social, para su función de capacitación humana, para enfrentar la incertidumbre, como apoyo evolutivo de la juventud y para éxito en la vida adulta (Stringher, 2021).

Sin embargo, su carácter eminentemente holístico ha sido un problema relevante para su conceptualización y medición en contextos escolares y académicos. Mediante este trabajo, se aborda el tema del Aprender a Aprender (AaA) en la universidad desde un punto de vista teórico, debido a que el concepto carece de una clara conceptualización a nivel no solamente escolar (Deakin Crick, Stringher, & Ren, 2014; Hoskins & Fredriksson, 2008; Kupiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008), sino particularmente en entornos universitarios (Gargallo López et al, 2020).

El grupo de investigadores coordinado por Gargallo López subraya también que la incorporación del AaA en contextos universitarios españoles no ha logrado mucho, lo que parece una deficiencia muy grave y una paradoja, porque los seres humanos necesitan un concepto-brújula para navegar tiempos y contextos cambiantes: "En muchos casos lo único que ha cambiado ha sido el discurso, los documentos oficiales que regulan los títulos y, en ocasiones, las guías docentes, en las que tales competencias figuran como referente. Sin embargo, en general se continúa trabajando como antes del EEES²" (Gargallo López et al, 2020, p. 22).

.....
² Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

Durante décadas de estudios a nivel internacional, los investigadores casi no se han planteado el tema de la progresión evolutiva del AaA desde la infancia (para excepciones, véase Caena y Stringher, 2020; Demetriou, 2014; Gibbons, 1990) y por ende las investigaciones han estado sesgadas por dos efectos principales: a) han sido enfocadas en aspectos singulares y delimitados que componen el concepto (especialmente por la psicología cognitiva y el paradigma evaluativo); si bien de carácter holístico, han sido destinadas a evaluar esta competencia³ en el hic et nunc de específicas poblaciones estudiantiles, también en entornos universitarios, con metodología transversal, pero nunca con enfoque longitudinal para observar e investigar su desarrollo (Gargallo López et al, 2023a).

El proyecto Tuning⁴, en ámbito universitario europeo, pretendía definir precisamente el desarrollo de competencias en contextos académicos, mediante niveles. Sin embargo, su raíz no parece enmarcada en la psicología del desarrollo, sino en componentes abstractos, inductivamente derivados por consultación de expertos y compartidos entre los integrantes del proyecto (González y Wagenaar, 2003). Este plan ha sido muy influyente en ámbito académico europeo, mediante la identificación de dos grupos de competencias: a) generales, independientes de las disciplinas académicas; b) específicas de cada campo de conocimiento. En la evaluación Tuning, la capacidad para aprender se posiciona entre las más importantes competencias generales, finalmente convergiendo en los descriptores de Dublín, publicados en 2005 por el Bologna Working Group on Qualifications Frameworks.

Sin embargo, la traducción del AaA en los niveles de los descriptores no articula una definición amplia, lo que impacta sobre la posibilidad de las universidades de trabajar con el concepto de manera articulada y evolutiva. El aporte de este artículo se enfoca precisamente en la propuesta de una trayectoria evolutiva del AaA, a partir de una definición amplia que se propone para aplicación en contextos universitarios.

.....
³ Se utiliza este término para designar un conjunto de conocimientos, comprensión, habilidades y actitudes que el aprendiz puede demostrar, no en el sentido de disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo.

⁴ Véase sitio web: <https://ehea.info/cid101886/tuning-educational-structures-europe.html>

Tras la introducción, el artículo se desarrolla en la sección 2, que proporciona un análisis crítico de definiciones del AaA en ámbito académico y escolar, evidenciando su desarrollo evolutivo en el tiempo; la sección 3 se enfoca en los descriptores de Dublín para resultados del aprendizaje; en la sección 4 se discute una comparación entre los dos anteriores.

En la sección 5 se ofrecen reflexiones para conceptualizar el AaA con progresión evolutiva después de la transición de la educación secundaria hasta el doctorado (niveles CINE 5-8⁵), mediante un esquema de progresión evolutiva del AaA con ejemplos en cada dominio y dimensión por ciclo universitario, junto con consideraciones finales.

APRENDER A APRENDER EN LA LITERATURA CIENTÍFICA DE REFERENCIA

Aprender a aprender tiene una larga historia, enraizada en los estudios realizados en ámbito académico (Hounsell, 1979) y de educación permanente (Smith et al, 1990). Pese a la naturaleza universal del AaA, paradójicamente, la literatura converge en argumentar que esta competencia no tiene una definición compartida (Deakin Crick, Stringher, Ren, 2014; Hautamäki y colegas, 2002; Hoskins & Fredriksson, 2008; Kupiainen, Hautamäki e Rantanen, 2008), tampoco para el AaA en ámbito académico (Gargallo López et al, 2020).

En seguida, debido a cuestiones de espacio, se examina una selección de definiciones encontradas en la literatura perteneciente al ámbito escolar y el ámbito académico y elegidas en base a: a) una noción amplia de AaA; b) la atención en la dimensión evolutiva del AaA; c) la capacidad de influir en estudios posteriores. Es decir, no se pretende resumir una revisión completa de la literatura, sino sólo sintetizar el pensamiento de algunos autores significativos.

.....
⁵ La UNESCO *International Standard Classification of Education* (ISCED), en español Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) (UNESCO, 2012).

AaA EN ÁMBITO ESCOLAR

La reciente definición europea es una referencia útil como introducción general al tema:

“La competencia personal, social y de aprender a aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo” (Consejo de la Unión Europea, 2018, p. 10).

La definición europea se enfoca en las dimensiones personal y social (Deakin Crick, Broadfoot, Claxton, 2004), pero tiende a la yuxtaposición de estos aspectos, dejando el aprender a aprender como componente de un concepto que se pretende más amplio y un poco confuso. Además, esta definición, y particularmente el marco subsiguiente (Sala et al, 2020), involucra componentes y funciones, con algunos de ellos (como el bienestar y la salud o el respeto para el medio ambiente) que pueden considerarse antecedentes, determinantes o resultados del AaA, no propiamente pertenecientes al espacio conceptual de AaA. Por eso, se necesita retomar algunos conceptos clave imprescindibles para ofrecerle al lector una clave interpretativa del AaA.

Esto parece sumamente necesario, especialmente si la tarea es definir un marco teórico que pueda informar la acción educativa, tanto en ámbito escolar como universitario, porque el profesorado necesita un currículo (nacional o local) para trabajar con el concepto pedagógicamente (Caena y Stringher, 2020). De no existir un currículo, cada profesor o maestro puede interpretar el AaA a su propio modo, que ya es algo, pero de esta manera no se logra crear un sistema educativo propicio para su aplicación, ni tampoco a nivel local de cada escuela o universidad.

Uno de los modelos interpretativos es el cubo de Gibbons (1990), lo cual plantea el AaA en perspectiva evolutiva y a través de diferentes tipos

de aprendizaje (natural, formal, personal), aspectos (racional, emocional, activo) y dominios (técnico-ejecutivo, social, evolutivo). Para Gibbons, tipos, aspectos y dominios del aprendizaje se encuentran entrelazados y para entender el AaA se necesita tomar en cuenta no sólo elementos cognitivos o metacognitivos, sino también aspectos emocionales e intencionales.

Esta breve descripción del cubo de Gibbons permite comprender que no se pueden enfocar solamente aspectos metacognitivos del AaA, tampoco en contextos universitarios. Para el autor, citando a Habermas, los principales desafíos en la vida de una persona son las interacciones con el medio ambiente, con otros individuos y consigo mismo, que respectivamente el autor llama los dominios técnicos, sociales y evolutivos del aprender a aprender. Así que, en el ámbito técnico-ejecutivo, para Gibbons hacer significa aprender, mientras que aprender a hacer se convierte en aprender a aprender.

En el ámbito social, relacionarse con los demás lleva a aprender, y aprender a relacionarse es una manera de aprender a aprender. En el ámbito evolutivo, el aprendizaje nos ayuda a convertirnos en nosotros mismos, y empoderarnos a nosotros mismos mediante el aprendizaje conlleva aprender a aprender.

El trabajo de Gibbons es útil también para distinguir entre el concepto de aprendizaje y de AaA. Las instituciones de educación superior necesitan tomar en cuenta la trayectoria evolutiva y los dominios de Gibbons para preparar a los ciudadanos a fin de que puedan conocerse a sí mismos, no solamente como trabajadores. Otra perspectiva evolutiva se encuentra en la concepción clásica de AaA que proporcionan Hautamäki y colegas (2002) como habilidad del aprendiz para adaptarse a nuevas tareas, que se suponen recibidas por alguien externo. Estos autores se refieren a las operaciones formales piagetianas para fundamentar su conceptualización de AaA, siempre tomando en cuenta aspectos no solamente cognitivos, sino también socioafectivos.

Particularmente importante, en este sentido, es la perspectiva de esperanza, que incluye diversos subsistemas motivacionales. Según los autores, "la esperanza se refiere a la voluntad y a la disposición necesarias para realmente encaminarse hacia una tarea, para establecer metas, para

motivarse, para tener el coraje de afrontar el desafío y la posible derrota. Solo en conjunción con la esperanza, la aceptación de la tarea conducirá al esfuerzo y a la exploración” (Hautamäki et al, 2002, p. 23).

Sin embargo, la conceptualización de base es piagetiana y los autores conciben el AaA con relación a las operaciones formales, por lo tanto, medibles solamente desde cierto nivel escolar (sexto, correspondiente a un estudiante de 12 años), cuando se están configurando las operaciones concretas generalizables. El aparato de medición de hecho establece una escala para una evaluación basada en criterios frente a un desempeño adecuado en las diferentes áreas de la tarea, estandarizada en base a los niveles de las operaciones piagetianas, y por eso esta conceptualización no es útil para su uso en ámbito universitario.

Sintéticamente, al Aprender a Aprender se articula en cuatro dimensiones comunes a diversos autores: cognitiva, metacognitiva y afectivo-motivacional (Caena y Stringher, 2020; Hautamäki et al, 2002; Hoskins y Fredriksson, 2008; Hounsell, 1979; Stringher, 2014; 2021) y socio-relacional (Hautamäki et al, 2002; Stringher, 2014; 2021; Thoutenhoofd y Pirrie, 2015). Para describir la trayectoria evolutiva del AaA en las diferentes etapas de la vida, en la literatura no se encuentran muchas referencias, porque los autores que han planteado el tema se han concentrado en las edades tempranas (Demetriou, 2014; Stringher, 2016, entre otros; Harter, 2012 para el desarrollo de la autoconcepción) o en los adultos con necesidades educativas básicas (Collett, 1990).

Collett identificó siete categorías del AaA en el aprendiz adulto: comprensión de sí mismo como aprendiz; manejo de sí mismo como aprendiz; comprensión del ambiente de aprendizaje; uso de métodos de aprendizaje; pensamiento práctico; recuerdo y aplicación de datos a nuevas situaciones; aplicación de técnicas de resolución de problemas para la toma de decisiones racionales y razonables.

Stringher (2014) propuso una definición de AaA general, que puede aplicarse también al contexto universitario y de estudiantes adultos (véase párrafo 2.3), y otra definición en ámbito evolutivo (2016). Finalmente, Caena y Stringher (2020) han propuesto un modelo, perfeccionado por Stringher (2021), que trata de mantener la complejidad de las dimensiones conceptuales del AaA en su desarrollo durante las diferentes etapas de la

vida, desde la infancia hasta la edad adulta, lo que se podía entender como cascada evolutiva (Miller, 2022).

Esta autora concibe una cascada evolutiva como una:

“Vía causal que implica una serie de desarrollos, de modo que las experiencias o habilidades tempranas conducen a una cadena de eventos o cambios a lo largo de muchos años. De esta manera, un desarrollo temprano puede tener un impacto muy retardado en un fenómeno ligeramente diferente” (Miller, 2022, p. 7).

Sin embargo, Caena y Stringher (2020) no proponen niveles al interior de una misma etapa evolutiva y esto es el límite principal de su trabajo con referencia al AaA en ámbito universitario.

AaA EN ÁMBITO ACADÉMICO

Hounsell (1979) es el precursor de los estudios en este campo. El punto de partida de la argumentación de este autor, conocido por su distinción entre definiciones amplias y estrechas del AaA, es una reseña de enfoques didácticos que se presume sean eficaces para fomentar el AaA en estudiantes universitarios. El autor reflexiona sobre la compleja relación entre la investigación educativa y el desarrollo de intervenciones didácticas para mejorar las habilidades de los estudiantes de nivel de educación superior.

Esta mejora se necesita porque, como sostiene Smith (citado en Hounsell, 1979: 462) “las instituciones de educación superior imponen a los estudiantes una responsabilidad especial: trabajar en el nivel del significado, buscando nuevos significados y revisando los antiguos” y no todos los estudiantes logran este nivel de involucramiento con el material para aprender, también porque la escuela no siempre les equipa con esta competencia (Bernacky y Vosicka, 2020).

Especialmente estudiantes de primera generación⁶, provenientes de contextos socioculturales no elevados, pueden encontrar inmediata

.....
⁶ Estudiantes universitarios de primera generación son los que tienen padres sin educación superior.

dificultad en su camino universitario (Greene et al, 2020). Sin contar que “lamentablemente, la educación tradicional, desde el preescolar hasta el nivel secundario, puede generar en los estudiantes un rechazo del aprendizaje e incluso puede perpetuar conceptos erróneos sobre el mismo” (Kruse et al, 2022, p. 110). En este marco, Hounsell sintetiza su famosa distinción, que se retoma aquí por su utilidad actual. Hay dos concepciones diferentes del AaA: “por un lado, el estudio como el ejercicio de un conjunto de habilidades identificables; por otro, el aprendizaje como una actividad intensamente personal, caracterizada por la búsqueda de significado y comprensión. Una concepción tiende a enfatizar la adquisición de habilidades y se centra en los medios o técnicas; la otra tiende a enfatizar la conciencia del propósito y se centra en los fines y en la relación del individuo con ellos” (Hounsell, 1979: 461).

Consecuentemente, la primera concepción tiende a separar técnica y agente, mientras que la segunda considera el proceso como inseparable del individuo, en una concepción holística. Cabe resaltar que la concepción estrecha, enfocada en técnicas de estudio, no necesariamente es una mala teoría, sólo no parece cubrir totalmente el concepto de AaA (Stringher, 2021) y tiene su origen en el conductismo de Skinner y Bloom, mientras que la segunda es más amplia y es enraizada en la psicología humanista.

Otras definiciones de AaA se encuentran en la literatura científica, especialmente, pero no exclusivamente, europea (Bernacky y Vosicka, 2020; Chachkine, 2020; Espada et al, 2020; Kleimola y Leppisaari, 2022; Morón-Monge y García-Carmona, 2020; Nan Cenka et al, 2022; Seguí y Galiana, 2023) aunque muchos trabajos no plantean el AaA como tal (haciéndolo coincidir con el aprendizaje autorregulado) o elaborando la concepción europea. Un ejemplo es la definición de Espada y colegas (2020, p. 2) de AaA como “aprendizaje activo, autónomo, crítico y reflexivo” que ayuda a convertirse en aprendices efectivos.

Un grupo de autores españoles ha trabajado con la literatura especializada sobre AaA y propuso su propia definición que, además de las clásicas dimensiones ya previstas por otros teóricos (la cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional y social), incluye también la ética. Esta definición es la más completa buscada hasta la fecha para uso en educación superior (Tabla 1).

Tabla 1. Una definición de AaA en contexto universitario.

Aprender a aprender supone la capacidad de organizar y regular el propio aprendizaje de manera cada vez más eficaz y autónoma en función de los propios objetivos, del contexto y de las necesidades. Esta competencia permite la adquisición de nuevos conocimientos, habilidades y actitudes, así como resolver problemas aplicando soluciones con destreza en contextos variados, tanto a nivel personal como profesional, individualmente o en grupo. Supone ser capaz de aprender con otros y de cooperar eficazmente en la realización de tareas conjuntas. Comporta, además, conciencia de las propias habilidades y limitaciones, capacidad de planificar con eficacia las propias tareas de aprendizaje, manejando de modo eficiente los recursos, técnicas, habilidades y estrategias de aprendizaje necesarios. Supone, también, capacidad de autoevaluar y autorregular el propio desempeño a nivel cognitivo y afectivo, optimizando las capacidades para superar los obstáculos y limitaciones. Implica, así mismo, tener curiosidad intelectual y motivación intrínseca para afrontar las dificultades y superarlas con éxito, manteniendo un comportamiento ético y una actitud positiva hacia el aprendizaje y la propia mejora y para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

Fuente: Gargallo-López y colegas, 2020: 18.

La investigación empírica de este grupo ha sido enfocada en la producción de un instrumento de evaluación del AaA en ámbito universitario (Gargallo-López et al, 2021; 2023a; 2023b), aunque no con muestras aleatorias. El cuestionario CEEAPEU comprende 85 ítems y por eso no es metodológicamente parsimonioso.

Cabe destacar que la dimensión añadida por el grupo, ética en el AaA, no parece ser totalmente distinguible de la dimensión social, mientras que falta totalmente la dimensión proactiva del aprendiz con su propio aprendizaje, lo que merece profundización porque sin agencia del aprendiz, no se puede hablar propiamente de AaA, particularmente a nivel

universitario. Sin embargo, el trabajo es muy relevante porque plantea una configuración amplia del concepto, con dimensiones y subdimensiones.

En dos estudios subsiguientes, mediante metodología cuantitativa transversal, el mismo grupo de investigación analizó el aporte del AaA al rendimiento académico de los estudiantes de universidades españolas (Gargallo-Lopez et al, 2023a; 2023b), hallando que especialmente la dimensión cognitiva y la metacognitiva del AaA influyen en el rendimiento académico, mientras que la social-relacional tiene relación inversa con el rendimiento y la ética parece irrelevante, lo que merecería profundizaciones ulteriores.

De cualquier modo, parece que los estudiantes con alto rendimiento académico y alto nivel competencial en AaA son también los de edad más elevada. El grupo español parece encontrarse en una posición importante para sugerir como se puede sustentar el desarrollo de esta competencia en estudiantes universitarios. La invitación teórica del grupo de investigadores es incorporar intervenciones centradas en el AaA en los cursos académicos, tras una oportuna formación del profesorado, acompañada por acciones de tutoría en las dimensiones y áreas del AaA en las que los estudiantes tienen limitaciones (Gargallo-López et al, 2023b).

UNA DISCUSIÓN CRÍTICA DE LAS TEORÍAS EXAMINADAS

Si la tarea es enlistar componentes para la evaluación del concepto AaA, se necesita una revisión sistemática de la literatura en la búsqueda de definiciones y componentes del concepto. Esta fue la metodología de diversos autores, no solamente para estudiar el AaA en estudiantes universitarios (entre otros, Deakin Crick, Broadfoot, Claxton, 2004; Gargallo López et al, 2020; Caena, y Stringher, 2020; Stringher, 2014). Sin embargo, si el propósito es apoyar el AaA en estudiantes (universitarios o de otros niveles educativos), el punto central no es este.

Particularmente importante es medir la agencia del aprendiz sobre su propio aprendizaje, algo que no parece quedar claro en la mayoría de los autores. Más bien, lo importante es una teoría de cómo el AaA se desarrolla en los individuos desde la edad temprana, hacia niveles inexplorados todavía. Por lo tanto, la elección en el presente trabajo es distinta y se

propone una definición que pretende no solamente incorporar listados de componentes definidos de distintas formas, sino proponer un modelo de funcionamiento del AaA abierto a una progresión evolutiva (Tabla 2).

Tabla 2. Una definición evolutiva de AaA.

AaA es una compleja hiper-competencia que se desarrolla desde la infancia y orchestra creativamente recursos cognitivos, metacognitivos y disposiciones (socioafectivo-motivacionales) de individuos y grupos en su contexto, en un proceso para producir conocimiento sobre sus propios mecanismos de aprendizaje y para dar sentido y mejorar el aprendizaje, si existe la voluntad de hacerlo. Se origina en la curiosidad intrínseca de los individuos para su propio ambiente y en las necesidades psicológicas básicas (autonomía, relación, competencia) [...] que alimentan la disposición innata para aprender. [...] El proceso consiste en la activación individual de la autoobservación consciente para comprender y reflexionar sobre sus propias preferencias, estrategias, motivaciones y dificultades [...] en relación con las necesidades de su entorno social.

Fuente: Stringher, 2021: 36.

Esto lleva al autoconocimiento que se requiere para una vida exitosa, no solamente en el estudio o en el trabajo, sino para vivir una vida plena en búsqueda de significado. Quien aprende a aprender está siempre inextricablemente inmerso en su red de relaciones y, por lo tanto, sus procesos de autorregulación y co-regulación con su medio ambiente ocurren de forma concomitante. Este punto parece teóricamente muy relevante, a pesar de que el estudio de Gargallo López y colegas no haya buscado apoyo empírico respecto la dimensión social del AaA (2023a; 2023b).

Chachkine (2020, p. 247) subraya que “es a través del diálogo, la guía continua y la verbalización que los procesos de aprendizaje pueden volverse conscientes, lo que posibilita la elección, la toma de decisiones y la reflexión crítica. Es razonable suponer que, sin este apoyo personalizado, no se habría producido el pensamiento cognitivo ni metacognitivo, lo

que demuestra la importancia de los entornos de aprendizaje diseñados intencionalmente para estimular cambios cualitativos en el desarrollo". Cabe destacar que la autora enmarca su estudio en las teorías socioculturales, con referencia a las necesidades psicológicas básicas de Deci y Ryan (2002).

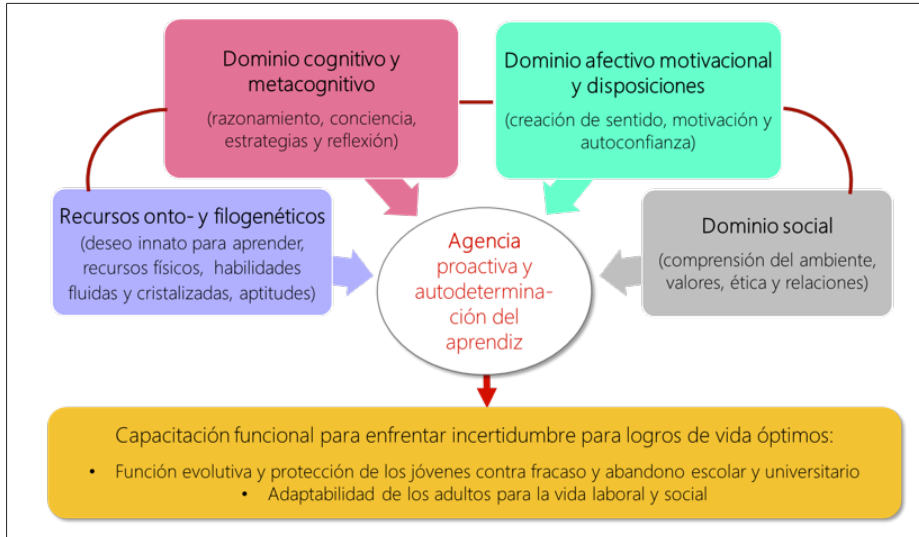
La concepción sociocultural de AaA difiere de las nociones de autorregulación de carácter cognoscitivista y funcionalista, porque pone de relieve el aspecto holístico y social del autoconocimiento, algo que Faggin reconoce desde la perspectiva de la física cuántica (Faggin, 2024). Uno no se conoce a sí mismo si no interactúa con los demás, y precisamente esta característica, para el autor, es lo que nos diferencia de las máquinas y de los algoritmos.

En este sentido, el AaA llama a la acción estructuras de significado profundo, con el objetivo final de dar sentido a la realidad (Caena y Stringher, 2020: 206) y es el medio para lograr el propósito del autoconocimiento y conocimiento del mundo material y social, actuando en ellos. Por eso, AaA equivale a su núcleo central, que es la agencia del individuo sobre su propio aprendizaje, que se adquiere en interacción con otros significativos, para orquestar recursos orientados a iniciar y persistir en el aprendizaje, dándole sentido a lo que se aprende y mejorándolo.

Curiosidad, motivación, aprendizaje autorregulado y confianza en sí mismo son componentes centrales y alineados con las necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación y competencia (Deci y Ryan, 2002) para una concepción holística no solamente del AaA, sino de la persona-aprendiz. En este marco, por lo tanto, AaA no coincide totalmente con la autorregulación cognitiva del aprendizaje (Weinert, 2001), sino que AaA alcanza la autorregulación socio-emotiva en el aprendizaje y no solamente la dimensión individual, sino también la autorregulación social en el aprendizaje (Stringher, 2008). Por eso, y por la complejidad de una competencia que orquesta otras, Demetriou (2015) acuñó el término *hyper-competencia* para referirse al AaA.

En la Figura 1, se proporciona una representación gráfica del concepto.

Figura 1. Representación gráfica de la progresión evolutiva del AaA.



Elaboración propia.

Cabe destacar que estas dimensiones ya han sido propuestas por Caena y Stringher (2020), pero parecen necesarias algunas modificaciones, sobre todo considerando que la progresión evolutiva del AaA parece funcional teóricamente de manera bidireccional: desde el punto de vista filogenético, porque la especie humana tiene entre sus herramientas el deseo innato para aprender, que posibilita la puesta en marcha del AaA; desde un punto de vista ontogenético, porque el individuo puede apoyarse a su dotación genética para desarrollarla conscientemente durante su vida.

EL MARCO TEÓRICO DE LOS DESCRIPTORES DE DUBLÍN

Por todo lo anterior, el AaA se ubica en una perspectiva global y sociocultural, influenciado por los contextos nacionales y normativos en los que actúan los investigadores que van estudiándolo. Uno de estos contextos, con impacto relevante en el caso del AaA en la universidad (Gargallo López

et al, 2020), es el espacio europeo de educación superior (EEES), en el cual fueron adoptados los descriptores dublinese.

En al marco de 2005 relativo a cualificaciones para el espacio europeo de educación superior, el AaA no se encuentra y no se define como tal. Esto es el primer obstáculo a su uso en ámbito universitario. Los descriptores de Dublín, en efecto, son declaraciones generales que establecen las expectativas de logros y habilidades para las titulaciones al final de cada ciclo universitario, a fin de alcanzar una convergencia de las cualificaciones profesionales de nivel europeo (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005).

No son prescriptivos ni exhaustivos, sino que buscan definir la cualificación en su totalidad, siendo adaptables a cualquier disciplina y contexto nacional específico. Los niveles de los descriptores se declinan para cada ciclo universitario y se refieren a los resultados de aprendizaje⁷ de creciente complejidad que los estudiantes deberían alcanzar y demostrar. La Tabla 3 los sintetiza por niveles⁸ de la educación universitaria.

.....
⁷ En el documento, los resultados del aprendizaje se definen como “enunciados de lo que se espera que un estudiante sepa, comprenda o sea capaz de hacer al final de un período de aprendizaje” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 29).

⁸ En el mismo documento, los niveles “representan una serie de pasos secuenciales (un continuo de desarrollo), expresados en términos de un rango de resultados genéricos, con respecto a los cuales se pueden posicionar las cualificaciones típicas” (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005, p. 30).

Tabla 3.

<i>Descriptor</i>	<i>Ciclo corto de educación superior⁹</i>	<i>Primer ciclo (bachillerato)</i>	<i>Segundo ciclo (maestría)</i>	<i>Tercer ciclo (doctorado)</i>
<i>Conocimientos y comprensión</i>	En un campo de estudio que se basa en la educación secundaria general y que, por lo general, está a un nivel respaldado por libros de texto avanzados	[Que está] respaldado por libros de texto avanzados [con] algunos aspectos informados por conocimientos de vanguardia en su campo de estudio	Proporciona una base u oportunidad para la originalidad en el desarrollo o la aplicación de ideas... a menudo en un contexto de investigación	[Incluye] una comprensión sistemática de su campo de estudio y el dominio de los métodos de investigación asociados a dicho campo
<i>Aplicación del conocimiento y de la comprensión</i>	A menudo en el contexto ocupacional	[A través de] la elaboración y el mantenimiento de argumentos	[A través de] habilidades para resolver problemas en entornos nuevos o desconocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinarios)	[A través de la] capacidad de concebir, diseñar, implementar y adaptar un proceso sustancial de investigación* con integridad académica
<i>Capacidad de emitir juicios</i>	Identificar y utilizar datos para formular respuestas a problemas concretos y abstractos bien definidos	[Mediante] la recopilación e interpretación de datos relevantes	La capacidad de integrar conocimientos y manejar la complejidad, así como de formular juicios con datos incompletos	[A través del] análisis crítico, la evaluación y la síntesis de ideas nuevas y complejas
<i>Capacidad para comunicar</i>	Su comprensión, habilidades y actividades, con compañeros, supervisores y clientes	Información, ideas, problemas y soluciones	Sus conclusiones y el conocimiento y la justificación subyacente para públicos especializados y no especializados	Con sus pares, la comunidad académica en general y la sociedad en general sobre sus áreas de especialización

.....

⁹ El ciclo corto, en sentido estricto, no es una cualificación y, por lo tanto, no forma parte del marco de cualificaciones del EEES. Así y todo, algunos países europeos lo prevén y lo conciben como un punto de entrada de la educación superior con duración aproximadamente de 120 créditos (dos años) (Bologna Working Group on Qualifications Frameworks, 2005).

Descriptor	Ciclo corto de educación superior^a	Primer ciclo (bachillerato)	Segundo ciclo (maestría)	Tercer ciclo (doctorado)
<i>Habilidades de aprendizaje</i>	Para emprender estudios adicionales con cierta autonomía	Que se necesitan para seguir estudiando en etapas siguientes con un nivel alto de autonomía	Para estudiar de una manera que pueda ser en gran medida autodirigida o autónoma.	Previstas para promover, en contextos académicos y profesionales, un avance tecnológico, social o cultural

Fuente:

COMPARACIÓN ENTRE DEFINICIONES CIENTÍFICAS Y DESCRIPTORES DE DUBLÍN: UNA PROPUESTA DE REVISIÓN

En base a los párrafos anteriores, se puede afirmar que los descriptores de Dublín abarcan diversos aspectos presentes en las definiciones que trascienden las habilidades de aprendizaje. Aprender a aprender significa utilizar métodos para aprender, algo que ocurre transversalmente respecto a los descriptores de la Tabla 3, particularmente en la comprensión y en la aplicación de conocimientos y en la capacidad de evaluar(se). Si bien los descriptores articulan una primera progresión evolutiva de una definición estrecha de AaA como habilidades de estudio, se necesita una propuesta más amplia que tome en consideración las dimensiones esenciales y no solamente la cognitivo-metacognitiva, actualizando los descriptores de Dublín por lo menos acercándose a la definición europea de esta competencia.

Si el propósito es poner las universidades en la condición de planear intervenciones en apoyo del AaA de sus estudiantes, se necesita considerar una definición amplia con una progresión evolutiva, desde el bachillerato, hasta el doctorado. Siguiendo a Caena y Stringher (2020, p. 203), no es suficiente un modelo de proceso y resultados de AaA que explique cómo se activa y cómo podría funcionar en la práctica (Stringher, 2014). Existe una gran necesidad de poner en práctica el concepto con fines curriculares, con un enfoque marcado en resultados. Esto es precisamente lo que se propone en la Tabla 4, construida manteniendo la progresión evolutiva de

Caena y Stringher (2020) como punto de partida, incorporando las habilidades para aprender de los descriptores de Dublín.

En cada dimensión del AaA, se propone una articulación ejemplificativa organizada como una rúbrica, con la educación secundaria como referencia para el primer nivel del ámbito académico y la condición que se supone sea el resultado en la edad adulta como tercer nivel, lo más avanzado. Para el nivel avanzado, se consideran algunas competencias del nivel fundamental o intermedio del marco europeo para los investigadores científicos (European Union, 2022) elegidas para su conexión con el AaA, pero no reputándolas como metas finales, sino como una fase abierta a posibilidades todavía inexploradas por la investigación educativa sobre AaA.

En la tabla, dominios y dimensiones o componentes del AaA se identifican con sus sustantivos, mientras que la rúbrica con los niveles se compone con verbos en tercera persona singular, para evidenciar los resultados de aprendizaje sobre el aprendizaje (learning to learn outcomes) y lo que la persona puede ser, hacer, saber y llegar a ser mediante su reflexión con y sobre su propio aprendizaje. El nivel superior contiene las habilidades y destrezas de los niveles inferiores.

Tabla 4. Esquema de progresión evolutiva del AaA con ejemplos en cada dominio y dimensión por ciclo universitario

Dominio	Dimensión	Primer ciclo (bachillerato)	Segundo ciclo (maestría)	Tercer ciclo (doctorado)
Filo- y ontogenético	Deseo de aprender	Recupera la voluntad de seguir profundizando su conocimiento y aprendizaje	Sostiene su propia voluntad de seguir profundizando su conocimiento y el aprendizaje	Utiliza su voluntad de seguir profundizando su conocimiento y aprendizaje a nivel profesional y para la mejora personal
	Creación de sentido	Busca activamente un significado en lo que aprende, mediante hipótesis sobre fenómenos; busca conexiones verticales con conocimiento previo y horizontales dentro de diferentes dominios	Busca activamente un significado en lo que aprende, mediante valoración o rechazo de hipótesis sobre fenómenos; busca conexiones verticales con conocimiento previo y horizontales dentro de diferentes dominios, también multidisciplinarios	Busca activamente un significado en lo que aprende, mediante uso de múltiples metodologías y métodos de investigación que conecta a conocimiento previo y dentro de diferentes dominios no solamente propios, sino también de la literatura de referencia
Cognitivo	Capacidad de representación / habilidades cristalizadas	Especializa el lenguaje; diferencia el conocimiento; crea meta-representaciones; es capaz de lógica contraintuitiva	Organiza su memoria, conocimiento e lenguajes específicos para múltiples dominios de conocimiento y entornos	Participa en el intercambio de conocimientos; comprende las diferentes maneras en que se pueden divulgar los resultados de la investigación; realiza presentaciones en congresos académicos y a otros tipos de público mediante cambio de registro en el lenguaje utilizado
	Inferencia / habilidades fluidas	Forma conceptos, relaciones conceptuales, relaciones abstractas; utiliza el razonamiento inductivo; aplica la meta-lógica y el método científico	Utiliza el pensamiento abstracto y crítico, mediante elaboración independiente, identificación de tendencias y patrones; evaluaciones basadas en evidencias; evita el pensamiento sesgado	Identifica y comprende las relaciones entre diferentes ámbitos de conocimiento; es capaz de meta-abstracción; construcción de teoría y validación de conocimientos; puede identificar y evaluar soluciones a problemas de conocimiento e investigación

<i>Dominio</i>	<i>Dimensión</i>	<i>Primer ciclo (bachillerato)</i>	<i>Segundo ciclo (maestría)</i>	<i>Tercer ciclo (doctorado)</i>
Metacognitivo	Uso de modelos mentales Automonitoreo Autoconcepción Conciencia estratégica	Auto monitorea su propio aprendizaje; reflexiona sobre su propio autoconcepción y como este va cambiando en el tiempo; conoce sus propias preferencias, fortalezas y debilidades y tiene estrategias para aprender en base a la situación	Revisa sus acciones y planes de acuerdo con circunstancias cambiantes; tiene la capacidad de desaprender y volver a aprender cuando sea necesario; autoevalúa su desempeño cognitivo; ajusta su autoconcepción; reajusta las técnicas de auto monitoreo para situaciones y dominios novedosos	Evalúa y reflexiona eficazmente sobre su propio proceso de investigación
	Desarrollo consciente de habilidades para aprender	Tiene habilidades para aprender con un nivel alto de autonomía	Tiene habilidades para aprender de una manera que pueda ser en gran medida auto dirigida o autónoma.	Tiene habilidades para aprender y promover, en contextos académicos y profesionales, un avance tecnológico, social o cultural
Proactivo	Acciones activas en y con el aprendizaje	Inicia su propio aprendizaje sin necesidad de dirección externa; tiene un enfoque activo hacia el aprendizaje; promulga planes de aprendizaje	Actúa sobre su propio aprendizaje; promulga planes para mejorar su aprendizaje	Promulga planes para mejorar su aprendizaje y ayudar a los demás, alcanzando un equilibrio entre sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación, competencia

Dominio	Dimensión	Primer ciclo (bachillerato)	Segundo ciclo (maestría)	Tercer ciclo (doctorado)
Afectivo-motivacional	Curiosidad crítica y actitud de cuestionamiento	Es inquisitivo, curioso y de mente abierta; quiere probar nuevas ideas; explora más allá de la superficie	Explora a nivel intelectual su campo de estudio	Explora a nivel intelectual su campo de estudio, siendo este su trayectoria de vida
	Creatividad	Aprende de sus errores y fracasos; usa la imaginación en el aprendizaje y en la resolución de problemas	Desafía sus propias perspectivas mediante uso de datos y evidencias	Desafía sus propias perspectivas mediante uso de propios datos y evidencias de investigación
Socio-relacional	Motivación para aprender	Es orientado por sus objetivos; es capaz de automotivación con voluntad, interés, esfuerzo, diligencia, paciencia, persistencia hasta que la tarea sea terminada y con perseverancia frente a obstáculos y dificultades	Se automotiva para lograr retos de largo plazo en sus estudios	Se automotiva para lograr retos de largo plazo en su carrera y en su vida, alcanzando un equilibrio entre sus necesidades psicológicas básicas de autonomía, relación, competencia
	Relaciones interpersonales en el aprendizaje	Aprende y reflexiona en grupo; solicita ayuda cuando necesario; percibe apoyo por otros significativos; considera los valores sociales	El grupo se convierte en recurso potente para solventar problemas de aprendizaje	El grupo se convierte en recurso potente para solventar problemas de investigación; alcanza equilibrio entre sus necesidades psicológicas básicas, es decir autonomía, relación y competencia

Fuente: elaboración propia.

Cabe destacar que el esquema no pretende ser una rúbrica completa para la evaluación del AaA en estudiantes universitarios, sino se ofrece este marco, enraizado en la literatura científica de referencia, para profundizar su evolución temporal, mediante estudios teóricos y empíricos siguientes.

LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO Y POTENCIALES AVANCES EN EL FUTURO

En el artículo, se presenta un tentativo de proporcionar un marco teórico, fundamentado en investigaciones anteriores y particularmente en el ámbito europeo de los descriptores de Dublín en contextos universitarios, para delinear la progresión evolutiva de la hyper-competencia AaA, que es transversal a las áreas disciplinares y a las asignaturas. La propuesta resultante es totalmente innovadora en la literatura de referencia. A pesar de eso, este trabajo tiene limitaciones debidas a la labor individual de la investigadora proponente.

Entre estas, se señala una particularmente relevante, que necesita adecuados recursos humanos y económicos para superarla: la falta de una validación longitudinal del marco teórico propuesto. Te tener fondos de investigación, se podría concebir un proyecto que involucre expertos de AaA, profesores y estudiantes universitarios en una investigación empírica con metodología mixta cuali-cuantitativa para refinar esta propuesta mediante grupos focales con las partes interesadas.

Compartiendo con ellas la propuesta, la investigación podría alcanzar mejor precisión teórica en la elección de aspectos imprescindibles del AaA por mantener (por ejemplo, mediante método Delphi) y elegir micro indicadores para la medición a través de una potencial herramienta de evaluación centrada en niveles de maestría en el AaA y analizada con técnicas psicométricas de respuesta a los ítems (IRT, por ejemplo, el modelo de Rasch). Idealmente, un proyecto de este tipo debería ser longitudinal, con evaluaciones del AaA en los estudiantes de diferentes áreas disciplinares al principio de sus trayectorias académicas, al término del bachillerato, de la maestría y de estudios doctorales.

CONSIDERACIONES FINALES: ¿QUÉ SE NECESITA OFRECER A LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL TEMA DE AaA?

Para planear experiencias didácticas propicias al AaA, escuelas de educación básica y universidades necesitan una definición de esta hiper-competencia, de sus componentes esenciales y de un modelo de funcionamiento. A pesar de la investigación, que ya empezó a ocuparse de AaA desde los años '70 del siglo xx, todavía el concepto falta de márgenes y contenidos. Sin embargo, de tener una definición clara, ésta sola no es suficiente, a la hora de decidir como proporcionar apoyo a los estudiantes de escuela o de bachillerato, maestría y doctorado.

Lo que se necesita tener claro son los logros para AaA, incorporándolos en un currículo nacional o local. Los descriptores de Dublín trataron de precisar estos en ámbito europeo, también en los diferentes tramos de la educación superior. Desafortunadamente, tomaron en cuenta solamente una definición mínima de AaA, coincidente con habilidades de aprendizaje y sin lograr incorporar el sentido profundo que el aprendiz necesita derivar de lo aprendido, ni tampoco su acción y agencia sobre el aprendizaje para la creación de sentido. Después de todo, el planteamiento teórico europeo de la competencia AaA es de años subsiguientes (Consejo de la Unión Europea, 2006; 2018).

A partir del currículo, el profesorado puede identificar actividades y metodologías didácticas coherentes, que promuevan el AaA y ciertos logros en función de las necesidades de sus estudiantes. Por eso, puede ser útil tomar en cuenta una herramienta de evaluación, posiblemente alineada con los logros del currículo y con las actividades didácticas para AaA. Esto fue la meta establecida por Gargallo-López y colegas (2021). Si este propósito es compartido, la solución hasta ahora no parece totalmente satisfactoria: el cuestionario CECAPEU, específico para su uso en la educación superior, es uno de los más avanzados y teóricamente fundamentados, con propiedades estadísticas adecuadas.

Con todo y ello, no obstante, los análisis estadísticos para validarlo, se pueden enumerar cuatro críticas principales al CECAPEU: dos teóricas y dos técnico-metodológicas. Desde el punto de vista teórico, el CECAPEU parece una recopilación de componentes AaA sin una clara orientación y

le falta un núcleo central, que es la agencia del aprendiz sobre su propio aprendizaje(s), como se ha mencionado anteriormente.

Por otro lado, esta herramienta de evaluación contiene muchos aspectos que no pueden propiamente considerarse como componentes teóricos del concepto de AaA, sino conocimientos previos (incluso la incorporación de las TIC, que es otra competencia, como lo es la competencia en idioma extranjero), o determinantes (como el bienestar o los valores éticos). Metodológicamente, el instrumento no mide diferentes niveles de AaA en ámbito universitario y no parece orientado para su uso en los niveles más altos de esta competencia.

La misma construcción del CECAPEU se entiende como totalmente en las manos del equipo investigador y parece que los estudiantes se queden pasivos destinatarios de la ciencia del AaA provista por los expertos. De hecho, también la validación estadística de esta herramienta de evaluación podría aprovechar técnicas, como el modelo de Rasch, para analizar conjuntamente los niveles de habilidades de los estudiantes en el AaA y la dificultad de los ítems del cuestionario.

Esta solución permitiría medir al constructo latente del AaA no solamente respaldándolo mediante análisis factorial y Alpha de Cronbach, que se pueden ajustar con números importantes de ítems, sino en base a los niveles de habilidad de los estudiantes. El riesgo de tratar de medir de todo, yendo mucho más allá del concepto AaA, listando entre sus componentes otras competencias o sus determinantes, es algo que le ocurrió también a la autora de este artículo y por esta razón se comparte esta notable dificultad.

Como solución teórica a este desafío, se propone considerar la dimensión proactiva del AaA, presentada en la Tabla 4, como núcleo imprescindible del AaA en el que centrarse para apoyar la trayectoria evolutiva del concepto en relación con las otras dimensiones, particularmente las filio- y ontogenéticas, afectivo-motivacionales y metacognitivas, dando valor a la voz de los estudiantes, a sus metas y sus dificultades con el aprendizaje. Las dimensiones cognitivas podrían considerarse tanto como antecedentes necesarios al AaA y como resultados de la activación e involucramiento del aprendiz con su propio AaA.

Definición, núcleo central, currículo sobre AaA y metodologías didácticas y evaluativas coherentes faltan en el panorama internacional, analizado mediante la revisión propuesta en este artículo. Si bien existe la idea de promover el AaA, todavía los investigadores no han logrado un proyecto marco para solventar las brechas y los desafíos evidenciados.

La pregunta fundamental, a la cual la presente contribución pretende empezar a proporcionar soluciones, es simple: ¿qué se quiere lograr incorporando el AaA en el contexto universitario? La equidad puede ser una respuesta entre otras, pero esta reflexión no es posible de ser llevada a cabo por un solo investigador, ni por un pequeño grupo de investigación. La Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa (UAM-I), mediante esta publicación en la Revista POLIS México facilita la reflexión necesaria para el uso del AaA como hiper-competencia en ámbito universitario. Mediante su Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA), la UAM-I posibilita al empoderamiento de sus estudiantes y a la investigación también de nivel internacional, tratando de buscar soluciones para un uso concreto del AaA en entornos universitarios.

Para evitar la crítica de Gargallo López y colegas (2020) e impedir que el AaA se convierta únicamente en una etiqueta vacía de un discurso sin impacto en la vida académica, profesional y personal de los estudiantes, la UAM-I necesita trabajar con el concepto de AaA, invirtiendo recursos en dos direcciones de investigación: didáctica y evaluativa.

Para una didáctica del AaA, se necesita estudiar y concebir un currículo local, basado en evidencias de investigación, que facilite la identificación de acciones y metodologías educativas para sustentar la progresión evolutiva del AaA en estudiantes universitarios y también en el profesorado. Esto es posible a partir de una definición adecuada para este nivel educativo y de un modelo lógico de intervención coherente, aunque complejo (Mannion, 2021), que detalle su teoría del cambio deseado.

Paralelamente, se necesitan instrumentos de evaluación y de autoevaluación para los estudiantes. Tales instrumentos necesitan estar alineados con la didáctica de los profesores y con la agencia de los estudiantes, cuya voz sea incorporada en estas herramientas para medir el AaA. Para una adecuada investigación, se puede tomar en cuenta la progresión evolutiva teórica de esta competencia, aquí propuesta, y su núcleo central,

ubicado en la agencia de los individuos en grupo para su propio autoconocimiento. Finalmente, se pueden imaginar trayectorias de investigación para validar esta progresión del AaA con metodologías adecuadas al contexto universitario, posiblemente longitudinales y con métodos mixtos. Un programa ambicioso, si se quiere invertir concretamente en la juventud, en su presente y en su futuro.

AGRADECIMIENTOS

Se le agradece al Profesor Hugo Armando Brito Rivera por la revisión del texto en español y a los dictaminadores anónimos por su inestimable ayuda en la mejora del artículo. Asimismo, agradezco al Dr. Carlos Juárez, Asistente Editorial de la Revista POLIS México, por la escrupulosa corrección de estilo del presente texto.

REFERENCIAS

- Bernacki, M. L., Vosicka, L., & Utz, J. C. (2020). Can a Brief, Digital Skill Training Intervention Help Undergraduates "Learn to Learn" and Improve Their STEM Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 112(4), 765–781. <https://doi.org/10.1037/edu0000405>.
- Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation. https://ehea.info/media.ehea.info/file/WG_Frameworks_qualification/71/0/050218_QF_EHEA_580710.pdf.
- Caena F. y Stringher C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. [Towards a new conceptualization of learning to learn]. *Aula Abierta*, 49, 3, pp. 199–216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-206>.
- Consejo de la Unión Europea (2006). Recomendación del parlamento europeo y del consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* L 394. Bruselas: Autor.

- Consejo de la Unión Europea (2018). Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente. Diario Oficial de la Unión Europea C 189. Bruselas: Autor.
- Chachkine, E. (2020). The Social Dimension of Learner Autonomy in a Telecollaborative Project: A Russian Course for Apprentice Engineers. In Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.44.1107>.
- Collett D. (1990). Learning to learn needs for adult basic education. In R.M. Smith and Associates (eds.). Learning to learn across the lifespan. San Francisco: Jossey Bass, pp. 247-266.
- Deakin Crick, R., Broadfoot, P., & Claxton, G. (2004). Developing an effective lifelong learning inventory: The ELLI Project. *Assessment in Education*, 11(3), 247-272.
- Deakin Crick R., Stringher C., Ren K. (eds.) (2014). Learning to learn. International perspectives from theory and practice. Abingdon: Routledge.
- Deci E. y Ryan R. (2002). Handbook of Self-Determination Research. Rochester: The University of Rochester Press.
- Demetriou, A. (2014). Learning to learn, know, and reason. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren, (Eds.), Learning to learn. International perspectives from theory and practice. London: Routledge.
- Demetriou, A. (2015). Educating the developing mind: Bridging psychological research with educational practice. Keynote speech at the EARLI Conference: Limassol.
- Espada, M., Navia, J. A., Rocu, P., & Gómez-López, M. (2020). Development of the Learning to Learn Competence in the University Context: Flipped Classroom or Traditional Method? *Research in Learning Technology*, 28: 225, 1-11 <http://dx.doi.org/10.25304/rlt.v28.2251>.
- European Union (2022). The European Competence Framework for Researchers. Brussels: Author. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/system/files/2023-04/ec_rtd_research-competence-presentation.pdf.

- Faggin, F. (2024). *Oltre l'invisibile*. Milano: Edizioni Mondadori.
- Gargallo Lopez, B.; Perez-Perez, C.; Garcia-Garcia, F.J.; Gimenez Beut, J.A., y Portillo Poblador, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44, <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>.
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Pérez-Pérez, C., Almerich Cerveró, G., & García-García, F.J. (2021). El cuestionario CECA-PEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *RELIEVE*, 27(1), art. 1. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo-López, B., Almerich-Cerveró, G., García-García, F. J., López-Francés, I., y Sahuquillo-Mateo, P. M.^a (2023a). Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico [University student profiles in the learning to learn competence and their relationship with academic achievement]. *Revista Española de Pedagogía*, 81(286), 457-487. <https://doi.org/10.22550/REP81-3-2023-02>.
- Gargallo, B., Almerich, G., Sarriá, B., Benavent, A. y Cebrià, A. (2023b). La competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico en alumnado de Ciencias de la Salud. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 126-148. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38070>
- Gibbons, M. (1990). A working model of the Learning-How-to-Learn process. In R.M. Smith and Associates (Eds.). *Learning to learn across the lifespan*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, pp. 63-97.
- González, J. y Wagenaar, R. (eds., 2003). *Tuning Educational Structures in Europe; Final Report Pilot Project – Phase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Harter, S. (2012). Developmental differences in self-representations during childhood. In *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*, New York: Guilford Press, 27-71.

- Hoskins, B. y Fredriksson U. (2008). Learning to learn: What is it and can it be measured? Luxembourg: Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2788/83908>.
- Hounsell D. (1979), "Learning to learn: research and development in student learning", *Higher Education*, 8, 4, pp. 453-469.
- Kleimola, R., & Leppisaari, I. (2022). Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-25. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w>.
- Kruse, J., Wilcox, J., & Easter, J. (2022). Learning to Learn: Drawing Students' Attention to Ideas about Learning. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 95(2), 110-116. <https://doi.org/10.1080/00098655.2022.2033670>.
- Kupiainen, S., Hautamäki, J. y Rantanen, P. (2008). EU Pre-pilot on Learning to Learn – Report on the compiled data. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/pilot_survey/report_en.pdf.
- Mannion, J. (2021). The Learning Skills Curriculum: An Eight-year Evaluation of a Complex Intervention. *The Buckingham Journal of Education*, 2(2).
- Miller, P. H. (2022). Developmental theories: Past, present, and future. *Developmental Review*, 66, 101049.
- Morón-Monge, H., & García-Carmona, A. (2022). Developing prospective primary teachers' learning-to-learn competence through experimental activities. *International Journal of Science Education*, 44(12), 2015-2034. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2108929>.
- Nan Cenka, B. A., Santoso, H. B., & Junus, K. (2022). Using the personal learning environment to support self-regulated learning strategies: a systematic literature review. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2120019>.
- Seguí, L., y Galiana, M. (2023). The Challenge of Developing and Assessing Transversal Competences in Higher Education Engineering Courses. *International Journal of Engineering Education*,

- 39(1), 2-13. https://www.ijee.ie/latestissues/Vol39-1/02_ijee4287.pdf.
- Smith R.M. (ed.) (1990). *Learning To Learn across the Life Span*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stringher C. (2014). What is learning to learn? A learning to learn process and output model. In R. Deakin Crick, C. Stringher, K. Ren (eds.). *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. Abingdon: Routledge, pp. 9-32.
- Stringher C. (2016). Assessment of Learning to learn in early childhood: an Italian framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8, 1, 101-128. DOI: 10.14658/pupj-/pupj-ijse-2016-1-6.
- Stringher, C. (2021). Cos'è l'Apprendere ad apprendere? Alcune risposte a livello teorico e istituzionale. In Stringher C. (ed). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale. Rappresentazioni dei docenti in sei Paesi*. Milano Franco: Angeli.
- Thoutenhoofd E.D. y Pirrie A. (2015). From self-regulation to learning to learn: Observations on the construction of self and learning. *British Educational Research Journal*, 41, 1, 72-84. <https://doi.org/10.1002/berj.3128>.
- UNESCO (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: Autor. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>
- Weinert, F. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In Rychen D.S. and Salganik, L.H. (eds.). *Definition and selection of competencies*. Paris: OECD.

¿CÓMO APRENDE EL ESTUDIANTADO UNIVERSITARIO DE LA GENERACIÓN Z? CLAVES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA APRENDER A APRENDER DESDE LA MIRADA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA HOW DO GENERATION Z UNIVERSITY STUDENTS LEARN? KEYS TO THE DEVELOPMENT OF THE LEARNING TO LEARN COMPETENCE FROM THE POINT OF VIEW OF UNIVERSITY PROFESSORS IN SPAIN

Recibido:10/07/2025

Aceptado:20/10/2025

Ana Castro Zubizarreta¹

Marta García Lastra²

RESUMEN

Se presenta una investigación cualitativa exploratoria que a través de entrevistas semiestructuradas ha recogido la perspectiva del profesorado universitario sobre las características y formas de aprender del estudiantado universitario actual (Generación Z) y de qué forma se potencia el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender, identificando limitaciones, posibilidades y retos. El profesorado percibe rasgos definitorios de esta generación: búsqueda de inmediatez, convivencia con la tecnología y disminución de tiempos de atención y de reflexión. Como limitaciones: planes de estudio que constriñen las asignaturas en marcos temporales reducidos que imposibilitan proyectos prolongados en el tiempo. Como retos apuntan el uso de la Inteligencia Artificial como herramienta de apoyo del aprendizaje, el equilibrio entre teoría y práctica y el trabajo colaborativo.

Palabras clave: Educación superior, Generación Z, competencia Aprender a Aprender, profesorado

ABSTRACT

This exploratory qualitative study, through semi-structured interviews, presents the perspectives of university professors on the characteristics and learning methods of current university students (Generation Z), as well as how the development of the Learning to Learn competence can be enhanced. The study identifies limitations, possibilities,

.....
¹ (ana.castroz@unican.es), Universidad de Cantabria, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3769-5152>

² (garciam@unican.es), Universidad de Cantabria, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4612-387X>

and challenges. Faculty perceive defining features of this generation, such as the search for immediacy, coexistence with technology, and reduced attention and reflection times. They also identified limitations, such as study plans that constrain subjects within short time frames, making long-term projects impossible. Challenges include using artificial intelligence to support learning, balancing theory and practice, and collaborating.

Keywords: university education; Z generation; Learning to Learn competence; teachers.

INTRODUCCIÓN

La Universidad realiza una labor fundamental en el desarrollo social y, por lo tanto, en la ciudadanía, a través de las funciones que como institución de Educación Superior le son atribuidas: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimiento a lo que se suman la formación a lo largo de la vida y la innovación como coordenadas básicas para la sociedad actual.

Una sociedad cambiante, líquida, desbocada (Giddens, 2005; Bauman, 2007) lo que refiere a cambios sociales vertiginosos, que se mueve en escenarios sociales que fueron definidos a finales de los años 80 del siglo XX como entornos VUCA caracterizados por la volatilidad, la incertidumbre, la complejidad y la ambigüedad (Panthalookaran, 2022) y que en la actualidad y, sobre todo, después de la pandemia por COVID-19 y los avances tecnológicos ha transitado hacia entornos BANI (Frágil, ansioso, no lineal, incomprensible -Brittle, Anxious, Non linear, Incomprehensible-) caracterizados por cambios abruptos que muestran la inestabilidad de los sistemas y que pueden generar cambios impredecibles que causan ansiedad e inseguridad en las personas. Este nuevo entorno remarca la fragilidad de las personas ante cambios sobrevenidos.

Ante ello, la ciudadanía ha de ser resiliente, creativa (Rodríguez-Vieira et al., 2024) y debe desarrollar un aprendizaje continuo a lo largo de la vida que favorezca el bienestar personal y social (OECD, 2009, 2012). Todo ello apela a un replanteamiento de la educación (UNESCO, 2015) que requiere conjugar habilidades blandas y duras en un mundo global (Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, 2021), pasando de "aprender por aprender" a "aprender a aprender" (García Lastra, 2013).

Es en este marco, donde la competencia Aprender a Aprender (AaA) a nuestro entender, teje redes para no solo favorecer el desarrollo económico a nivel social, sino también, mantener y promocionar el desarrollo cultural dada la imperante necesidad de encontrar el equilibrio entre la formación para el empleo y la formación para la cultura (Bolívar, 2007).

Con estas premisas, la competencia Aprender a Aprender se erige como una meta educativa (Stringher, 2021), un componente clave como señalan Cebrián, Guerrero y Gargallo (2024: 490) “para la mejora y adaptación de las personas en un contexto socioeconómico y cultural rápidamente cambiante y, como elemento de innovación empresarial e industrial”.

No puede obviarse que la Universidad en España se adaptó con el proceso de Bolonia (1999) al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), lo que ha posibilitado la armonización de los sistemas de organización de educación superior europeos, la movilidad de estudiantado y de personal laboral universitario³. Desde el año 2010 se ha favorecido un cambio de paradigma en relación con un enfoque educativo centrado en el aprendizaje del estudiantado y en el desarrollo de competencias que favorezcan la generalización de los aprendizajes adquiridos a situaciones profesionales y la incentivación del aprendizaje continuo (De Juanas, 2010; Gabarda et al., 2022).

Este cambio ha impulsado que, en el perfil de salida del estudiantado universitario se especifiquen características como reflexivo, cooperativo, responsable y ético (De Juanas, 2010) donde se insiste en la capacidad no solo de construcción del conocimiento, sino también, de aplicación de este desde una conciencia social. La universidad al igual que el resto de niveles educativos, como sabemos, no debe ser vista solo como una institución formadora en saberes y conocimientos, sino también como un espacio encargado de la creación de ciudadanía crítica, comprometida y responsable.

.....
³ La creación del EEES consiguió homogeneizar los sistemas universitarios europeos, de manera que todos ellos pasaron a tener una estructura homogénea de títulos de grado y postgrado, una misma valoración de la carga lectiva de los estudios, cursos, asignaturas, calificaciones y una estructura de titulaciones y formación continua fácilmente entendible por todos los estados miembros.

En este sentido, el paradigma educativo al que se adscribe el EEES favorece siguiendo a Valero y López (2024: 27) “la capacidad de adaptación y flexibilidad para gestionar y dar solución a los conflictos que puedan surgir desde un espacio de conciencia del aprendizaje constante y permanente”.

Bajo esta idea, se presenta en este artículo un estudio exploratorio que pretende recoger la perspectiva del profesorado universitario sobre cuáles son las características y formas de aprender del estudiantado que puebla las aulas universitarias en la actualidad y que se corresponde con la generación Z, y de qué forma se potencia el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender como medio para favorecer tanto la adaptación a un mundo cambiante como la acción frente a la incertidumbre.

LA COMPETENCIA AaA, UNA META EDUCATIVA IRRENUNCIABLE

Las características de la sociedad actual presentadas en el epígrafe anterior hacen que la competencia AaA sea presentada como expresan Pérez-Pérez et al. (2020: 310), “como una estrategia indispensable para la supervivencia del ser humano”.

Desde el año 2006, es una de las competencias clave definidas por la Comisión Europea para los sistemas educativos europeos. Es en el año 2018 cuando la Comisión Europea plantea una recomendación relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente donde se reformula la propuesta de la competencia Aprender a Aprender, incluyendo el desarrollo personal y social. Así queda recogido:

“La competencia personal, social y de Aprender a Aprender es la habilidad de reflexionar sobre uno mismo, gestionar el tiempo y la información eficazmente, colaborar con otros de forma constructiva, mantener la resiliencia y gestionar el aprendizaje y la carrera propios. Incluye la habilidad de hacer frente a la incertidumbre y la complejidad, aprender a aprender, contribuir al propio bienestar físico y emocional, conservar la salud física y mental, y ser capaz de llevar una vida saludable y orientada al futuro, expresar empatía y gestionar los conflictos en un contexto integrador y de apoyo”. (CE, 2018: 5).

La competencia AaA se erige como una metacompetencia o una hipercompetencia, que pone en acción recursos del individuo y/o de los grupos con el propósito de dotar de sentido el propio aprendizaje, mejorarlo o bien actualizarlo (Stringher et al., 2021).

En el marco europeo, los estudios que han abordado la competencia AaA se circunscriben principalmente en dos paradigmas investigativos (Pérez- Pérez et al., 2020): la psicología cognitiva y el enfoque sociocultural que con el tiempo han terminado integrándose.

Deakin Crick, Stringher, y Ren (2014) señalan cómo la operacionalización de la competencia AaA requiere tener en cuenta las siguientes dimensiones: cognitiva, afectiva, metacognitiva y social. Huerta et al. (2020) en su investigación, atendiendo al trabajo desarrollado por Stringher (2016), determinan los elementos que han de estar presentes en el desarrollo de cada una de las dimensiones anteriormente expresadas para la Educación Infantil.

En este sentido, es significativo cómo los estudios desarrollados sobre la competencia AaA, su abordaje teórico y evaluador hasta el momento se han centrado en etapas educativas no universitarias, siendo la educación superior un contexto educativo escasamente tenido en consideración.

Al respecto, en España son destacables las investigaciones desarrolladas por Martín (2008), Moreno y Martín (2014) o Castro et al. (2020), todas ellas adscritas a etapas educativas no universitarias. En el caso de la Educación Superior, es destacable el trabajo desarrollado por Gargallo-López et al. (2021) quienes plantean cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva o de autorregulación, afectiva o emocional, social y relacional, y ética.

Se destaca de su trabajo la inclusión de la dimensión ética, entendida como explican Cebrián, Guerrero y Gargallo-López (2024: 491) como “la responsabilidad que el individuo tiene con respecto al aprendizaje lo que supone guiarse por valores cívicos y morales, ser honesto en el estudio y en el trabajo, desarrollar el potencial de cada uno respetando a los demás y contribuyendo a crear una sociedad más justa y equitativa”. La inclusión de esta dimensión es clave porque: orienta el aprendizaje hacia fines responsables, conscientes y comprometidos con el bien común.

Este equipo investigador ha desarrollado un modelo teórico para la educación superior de la competencia AaA con 20 subdimensiones

(Gargallo et al., 2020), que han configurado un programa para enseñar esta competencia y que ha sido implementado en varios grados universitarios de la Universidad de Valencia, así como un instrumento de evaluación (Gargallo- López et al., 2024).

EL ESTUDIANTADO DE LA GENERACIÓN Z. CARACTERÍSTICAS DE SU FORMA DE APRENDER

Hablar de la competencia aprender a aprender en la educación superior requiere prestar atención a los protagonistas de la Universidad, el estudiantado. Todo proceso educativo de calidad que se precie necesita tener en consideración a las personas que se ven involucradas en un proceso de enseñanza-aprendizaje, comprendiendo y atendiendo sus características y formas de aprender.

La Generación Z se corresponde con el grupo de personas nacidas desde 1994 a 2010 (Pérez- Escoda et al., 2016). Se trata de la primera generación que convive en un mundo digital desde el nacimiento y con pleno acceso a la información en línea propia de un mundo globalizado. Forman parte además de las generaciones que han roto la idea de *lapso generacional*: se sitúan por delante de los grupos que les anteceden en el dominio de una innovación clave para la sociedad, la tecnología digital (Leccardi y Feixa, 2011).

Esta convivencia en su vida cotidiana con la tecnología marca su forma de acceder a la información y de comunicarse. Asimismo, también se ha descrito a esta generación como personas con un deseo de respuesta rápida, de inmediatez en la comunicación (Álvarez et al., 2019; Castro et al., 2020), protagonistas del “síndrome de la inmediatez” en palabras de Bauman (2007). Esto hace que se les presente como nativos hiperconectados, consumidores y prosumidores de información a través de múltiples formatos (TikTok, Instagram, podcast, YouTube...).

Suelen compartir contenido a través de diferentes medios o dispositivos, pero como señalan Castro et al. (2020), con una escasa delimitación de la esfera la vida pública de la privada, ya que comparte abiertamente aspectos personales en entornos digitales borrando los límites entre ambas esferas.

Se les ha descrito como multitarea (Pérez- Escoda et al., 2016); sin embargo, presentan dificultades para mantener la atención de forma prolongada. Se decantan por el aprendizaje experiencial. Autores como Mut y Morey (2008) señalan que es un alumnado con dificultades en el filtrado de la información y su comprensión. En el trabajo desarrollado por Castro et al. (2020) el profesorado de etapas educativas no universitarias describe al alumnado como excesivamente intuitivo, destacándose la ausencia de reflexión, de tomarse tiempo para pensar. En el caso del alumnado de Educación Infantil y Primaria se recoge la necesidad de continuo movimiento y cambio de actividad.

Los objetivos que han inspirado la investigación que presentamos son los siguientes:

- Conocer en profundidad las características del alumnado de la generación Z que cursa estudios universitarios.
- Conocer y analizar la percepción del profesorado universitario sobre cómo aprende el estudiantado en la actualidad.
- Identificar cómo concibe y promueve la competencia Aprender a Aprender el profesorado universitario, qué posibilidades y limitaciones encuentra en su práctica docente y qué retos identifica para lograr un aprendizaje a lo largo de la vida en el estudiantado.

MÉTODO

Ubicación paradigmática

La investigación se desarrolla desde el paradigma de la investigación cualitativa. Se realiza un estudio de corte exploratorio para conocer y comprender la mirada del profesorado sobre los rasgos definitorios de la Generación Z. A su vez, se opta por una perspectiva interpretativa que, atendiendo a Vain (2012), requiere un doble proceso interpretativo. En primer lugar, el reconocimiento de las subjetividades docentes y cómo estos interpretan una realidad que construye socialmente, y, en segundo lugar, cómo el equipo investigador la recoge e intenta comprender cómo se realiza esa construcción.

Participantes

La investigación ha contado con la participación de 10 profesores universitarios. Concretamente, profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España) que imparte docencia en los Grados de Educación Infantil y Educación Primaria y/o el máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Su docencia, por lo tanto, se vincula con la formación de futuros profesionales de la educación.

Se realizó un muestreo no probabilístico por conveniencia. Todo el profesorado participante en el estudio tiene una experiencia superior a diez años. Esto es una experiencia dilatada en el tiempo y consolidada.

Asimismo, el perfil del profesorado participante es reflejo de la diversidad disciplinar (Tabla 1) propia de la Facultad de Educación: tres profesores del área de Didáctica y Organización Escolar con amplia experiencia en metodologías docentes, innovación educativa, liderazgo y gestión y organización de aulas inclusivas.

Cuatro profesores de didácticas específicas (matemáticas, lengua castellana y literatura, educación musical y educación física) que aportan el conocimiento y avances propios de las enseñanzas disciplinares y retos de su especialidad; dos personas representantes del área de Teoría e Historia de la Educación que desde una mirada teórica recogen en su discurso contenidos histórico-culturales y una persona del área de Sociología que aporta un enfoque estructural y cuestionamientos sociales que incide en los rasgos definitorios de la Generación Z.

Tabla 1. Participantes en el estudio

Docente	Área de Conocimiento
Prof1(E1)	Didáctica y Organización Escolar
Prof2(E2)	Didáctica y Organización Escolar
Prof3(E3)	Didáctica de las Matemáticas
Prof4(E4)	Didáctica y Organización Escolar
Prof5(E5)	Teoría e Historia de la Educación
Prof6(E6)	Sociología

Docente	Área de Conocimiento
Prof7 (E7)	Didáctica de la Expresión Musical
Prof8 (E8)	Didáctica de la Lengua
Prof9 (E9)	Didáctica de la Expresión Física y del Deporte
Prof10 (E10)	Teoría e Historia de la Educación

Fuente: elaboración propia

La amplitud de ramas de conocimiento recogida a través de los participantes en el estudio permite un análisis profundo y rico al triangular diferentes perspectivas, si bien los resultados se restringen a la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria y no pueden generalizarse. No obstante, entendemos que pueden ser valiosos para la comunidad científica y educativa al poder proporcionar un marco inicial para la reflexión y la comparación con otros contextos formativos tanto nacionales como internacionales.

Consideraciones éticas

Todas las personas involucradas en este estudio participaron de forma voluntaria, firmando el consentimiento informado. En todo momento se tuvieron presentes las consideraciones éticas que han de guiar toda investigación con personas. Al respecto, además del consentimiento informado se prestó especial atención y cuidado a la creación de un ambiente lo más cómodo, cálido y seguro posible para que las entrevistas pudieran desarrollarse en un marco de confianza que ayudase tanto a la comunicación de las personas entrevistadas como su reflexión sobre los interrogantes planteados (Ibarra-Sáiz et al., 2023).

Instrumento de recogida de información

Se ha optado por el uso de una entrevista semiestructurada, técnica que permite la combinación de interrogantes tanto predefinidos como otros emergentes que surgen a raíz del discurso de la persona entrevistada.

En este sentido, la entrevista semiestructurada se caracteriza por las posibilidades que ofrece de profundización y de flexibilización (Ibarrá-Sáiz et al., 2023). La entrevista está compuesta por 19 interrogantes que se presentan en torno a seis dimensiones: 1) El estudiantado hoy. Perfil y características. 2) Percepción y conceptualización de la competencia AaA. 3) Limitaciones, problemáticas y potencialidades. 4) Estrategias de enseñanza y promoción de la competencia AaA. 5) Evaluación de la competencia AaA y 6) retos en el desarrollo de la competencia AaA.

En el diseño de la entrevista se tuvo presente la entrevista semiestructurada desarrollada por el INVALSI (Brito et al., 2020) para docentes de etapas educativas no universitarias. El instrumento creado fue validado por juicio de expertos produciéndose ajustes menores en la formulación de las preguntas.

Análisis de resultados

Las entrevistas realizadas fueron transcritas respetando en todo momento la literalidad de las palabras del profesorado participante. Se realizó un proceso de codificación temática realizado en primer lugar, de forma independiente por parte del equipo investigador. A continuación, se realizó una puesta en común de la codificación realizada donde se evidenció un nivel elevado de coincidencia lo que garantizó la fiabilidad del análisis efectuado.

RESULTADOS

La generación Z en las aulas: rasgos distintivos desde la mirada del profesorado

El profesorado universitario entrevistado coincide en señalar que el estudiantado actual posee unos rasgos definitorios que lo diferencia del de una década atrás. Las características mayoritariamente recogidas en su discurso se centran en la búsqueda de la inmediatez, la gran confianza que depositan en la tecnología, la falta de atención en clase y la disminución de la reflexión.

En este sentido, la rapidez y la búsqueda de la inmediatez es ampliamente señalada por el profesorado, que insiste en el aceleramiento que viven, propio también, de la sociedad líquida imperante en la que crecen. Así lo expresaba una profesora cuando señalaba que: “Los veo impacientes a la hora de terminar tareas que se les pide. Hay como una tendencia a la inmediatez, a ser impulsivos, a copiar contenido” (E3). Surge también la presencia del rasgo multitarea en la universidad:

“Se viven los tiempos de una manera más acelerada, los estudiantes hacen como varias cosas a la vez... pueden estar haciendo varias cosas a la vez en clase no necesariamente de la asignatura, incluso pueden estar haciendo varios grados o 1º y otra cosa o si pienso en los másteres, dos másteres a la vez o un máster y el doctorado o sea, yo creo que ahora el estudiantado vive unos tiempos con unas presiones mayores por tener más objetivos, por tener más titulaciones, por rendir más y eso yo creo que se nota en la calidad del trabajo que se puede desarrollar” (E1).

En esta línea, otra docente incide en esta característica incorporando otra derivada o como consecuencia de la primera: la falta de reflexión. Así lo señalaba: “Quieren terminar rápido las actividades sin pararse a reflexionar” (E7).

Una disminución de la reflexión en el alumnado que el profesorado participante relaciona con la confianza excesiva que este estudiantado deposita en las tecnologías, donde todo se encuentra a golpe de click, la información les invade sin momentos para pensar, dialogar, debatir y compartir.

Una profesora al respecto, se refiere a ello como: “la sedación del “pantallismo” al que nos vemos sometidos” (E4). “Tienen una excesiva confianza en las tecnologías, pero les falta pararse a pensar por ellos mismos” (E4).

Esa ausencia de reflexión y búsqueda de la inmediatez hace, desde la perspectiva del profesorado entrevistado, que prefieran actividades guiadas breves y que ante propuestas abiertas más a largo plazo muestren inseguridad e incluso, rechazo. Así lo exponía un profesor: “Prefieren actividades breves antes que actividades largas que requieran organización y reflexión por su parte” (E2). En esta línea, un profesor comenta que: “la

vida académica de quienes ingresan hoy a la universidad transcurre bajo la presión simultánea de la sobreinformación y de métricas de rendimiento casi instantáneas.

Ese contexto genera procesos de búsqueda exprés, segmenta la atención y dificulta la elaboración reflexiva; junto con la hiperconectividad aparece un cansancio difuso que erosiona la perseverancia, condición imprescindible para regular el propio aprendizaje” (E10).

No obstante, cuando se les acompaña e involucra en estas actividades más abiertas y con un marco temporal más largo que permite una mayor profundización en los aprendizajes, el estudiantado sorprende con su creatividad. “Como grupo-clase, de manera positiva, me llama la atención su creatividad en la elaboración y planificación de tareas, así como su nivel de compañerismo” (E9). “Cuando estas disposiciones se canalizan mediante metodologías como proyectos colaborativos, seminarios dialógicos o bitácoras reflexivas, emergen destrezas de creatividad situada y pensamiento crítico que contrapesan la dispersión inicial” (E10).

Otro rasgo altamente señalado por el profesorado participante en el estudio es la disminución de los tiempos de atención en clase. Este rasgo ha hecho que el profesorado haya tenido que modificar las dinámicas de clase integrando cada vez más prácticas y pausas activas para favorecer el seguimiento de las explicaciones. De esta forma se refleja en el siguiente extracto: “Les cuesta más mantener la atención en clase. Tengo que integrar en las clases momentos de explicación teórica y seguidamente práctica que solemos hacer en grupos para poder asentar y afianzar los aprendizajes” (E5).

Otro aspecto que surge en el discurso docente es la simplificación del contenido. Así lo expresa una profesora: “Se quedan con lo que ponemos en las diapositivas y les cuesta leer textos y comprenderlos (E8).” En esta línea, otras inciden en ello señalando que: “Hay que dárselo como más masticado.

Además de los materiales que tenemos colgados en el Moodle se elaboró un libro de la asignatura para ampliar conocimientos, tenerlo más desarrollado y ordenado todo y pocos alumnos son los que se interesan por este material” (E5). “Sin duda, la demanda constante de pautas para realizar cualquier tarea, de la más simple a la más compleja” (E8).

Otra docente apunta en su discurso una causa de la simplificación de contenido: “Tienen una cultura visual, leen menos, textos más cortos” (E1). Finalmente, si bien señalan una disposición a la colaboración, perciben cómo se ha asentado una tendencia más individualista propiciada por el uso de tecnologías:

“Muchas veces se plantean trabajos en grupo y los estudiantes se ponen a trabajar de manera individual en su portátil o en su dispositivo móvil sin ni siquiera discutir entre ellos y empiezan de manera individual a rellenar un documento compartido en Google, entonces, bueno, yo desde mi punto de vista eso no es un trabajo grupal. Un trabajo grupal se hace para que haya unos acuerdos, unas discusiones, un diálogo, un disenso que es un poco también la competencia que debe tener el docente, la competencia de trabajar en grupo y de trabajar con personas que tienen una visión distinta a ti mismo sobre la enseñanza. Esa competencia ahora es muy difícil también ponerla a funcionar dentro de las aulas de la Universidad porque también los dispositivos han entrado a individualizar más” (E1).

Varios profesores señalan cómo esta tendencia está cambiando la vida universitaria, especialmente desde la pandemia: “Desde la vuelta del confinamiento los veo con menos vida universitaria... Vienen a clase y se van” (E5). Una profesora al respecto comenta que la Universidad se está convirtiendo en “un espacio no habitado, no aprendido” (E4).

La COVID trajo consigo unas formas de comportamiento que, si bien se antojaban coyunturales y asociadas a ese momento, se han convertido en formas de comportamiento habituales: “Con el COVID se acostumbraron a no venir a clase todos los días, a estudiar desde casa, durante la etapa en la que se rotaban para venir a clase, muchos intentaban no tener que venir a la universidad las semanas que les tocaba clases presenciales” (E6).

En esta línea, “Vienen a clase, salen corriendo cuando terminan y no vuelven a pisar la facultad hasta el día siguiente. La universidad se queda vacía, no se piensa en ella como un espacio, como una experiencia donde se viene a algo más que a estudiar. Antes de la pandemia ya era una

tendencia que veíamos, la pandemia lo impuso y no hemos conseguido recuperar la vida universitaria” (E6).

A pesar de ello, el profesorado señala como gran potencial del estudiantado actual su sensibilidad hacia la inclusión y temáticas sociales, así como la lucha por sentirse tenidos en consideración lo que repercute en la vivencia de unas aulas universitarias más participativas, dialogantes y ricas en experiencias compartidas. “Se interesan más por la inclusión educativa y la atención a la diversidad” (E3).

“Actualmente participan con mayor facilidad, han experimentado la relevancia de sentirse escuchados, han desarrollado competencias comunicativas cruciales y están más abiertos a concebir el aula como un espacio de vida democrática” (E4).

Promoción de la competencia AaA en las aulas. estrategias que dicen utilizar

Las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para promover la competencia Aprender a Aprender son diversas y se centran en la participación activa de los estudiantes, el uso de metodologías activas, y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje. El profesorado da mucha importancia a conectar con el alumnado y hacer que el aprendizaje sea significativo para ellos.

Al respecto, el profesorado incide en señalar que tiende a establecer conexiones del contenido de su materia con la vida cotidiana, pues comentan que ayuda a que el alumnado perciba la utilidad práctica de lo que están aprendiendo. “Cuando hay algo que les mueve, cuando hay algo que ellos ven significativo... se produce un cambio” (E10).

La mayor parte del profesorado dice utilizar metodologías activas que favorecen que el alumnado desarrolle un rol activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje que conecta con su vida cotidiana o la realidad educativa, campo profesional para el que el estudiantado se forma.

Las metodologías activas permiten desde, la perspectiva del profesorado, poner al estudiantado en el centro del proceso de aprendizaje y ayudarles a pensar. “Utilizo prácticas pedagógicas que les permite reflexionar, conectar contenidos con la vida cotidiana” (E5). “Planteo situaciones

hipotéticas de aula para que tomen decisiones fundamentadas”(E3) o “Les pedimos que hagan una pequeña investigación, que se paren a reflexionar sobre una cuestión, sobre un problema que afecta a su realidad más cercana, e investiguen sobre ello”(E6).

El profesorado coincide en combinar propuestas didácticas que favorezcan la colaboración entre iguales con tareas individuales que forman parte de la evaluación continua. “Intento combinar métodos teniendo diferentes espacios, momentos para ello, incluyendo el aprendizaje basado en proyectos que se presentan en clase”(E9).

Entre las propuestas colaborativas destaca el uso del Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) “entre las actividades que se desarrollan en la asignatura destacan la resolución de un supuesto práctico o estudio de caso”(E3). “El trabajo por proyectos es lo que más les gusta y les marca”(E2). El trabajo colaborativo en grupos informales para asentar el conocimiento también es ampliamente referenciado: “Desarrollo actividades grupales que son muy acompañadas por parte de la profesora para asentar el contenido visto”(E5).

Los talleres, seminarios y tertulias dialógicas que entienden, ayuda al alumnado a reflexionar, filtrar la información y generar una mirada crítica son metodologías activas señaladas por una amplia parte del profesorado. “El desarrollo de tertulias dialógicas para el abordaje de determinados contenidos les resulta atractivo para profundizar en la teoría de la asignatura [...] acaban siendo muy provechosas ya que las aportaciones de los estudiantes van mejorando con su participación en ellas”(E9). “Hacemos prácticas pedagógicas que incorporan momentos dialógicos, de intercambio y de consenso. Un enriquecimiento a través del encuentro con los otros”(E5). “En los seminarios, tienen la obligación de acercarse o leer materiales para poder discutir con ellos y con ellas algunas de las ideas fundamentales”(E9).

En cuanto al trabajo individual, el profesorado tiende a solicitar reflexiones individuales que facilitan la consolidación del aprendizaje y el desarrollo de habilidades metacognitivas. “Al finalizar cada tema les pido una reflexión sobre lo que han aprendido, cómo lo han aprendido”(E5). “Las reflexiones individuales les cuesta, pero luego les son de mucha ayuda para el estudio”(E5). “Creo que es sustancial... que los chicos y

las chicas acaben dándose cuenta o comprendan qué es lo que venimos aprendiendo durante las actividades que realizamos” (E6). Como afirma otra profesora, la importancia de esta reflexión también se recoge en el funcionamiento del trabajo grupal: “... un cuaderno de bitácora que, por ejemplo, acompaña al proyecto grupal; en este “cuaderno” deben documentar y reflexionar sobre cómo se está desarrollando el trabajo, acompañando al producto final y recibiendo un peso sobre la nota” (E8).

Como recursos tanto en trabajos colaborativos como individuales el profesorado destaca cómo incorpora el uso de otros lenguajes, sobre todo audiovisuales para favorecer el desempeño del alumnado y hacer las tareas más atractivas. “Incorporo el uso de otros lenguajes, audiovisuales, artísticos, no solo la expresión escrita en estos trabajos” (E2). “Creo que el aprendizaje les entra con imágenes más que con palabras” (E4). Una de las profesoras señala cómo para facilitar la expresión del alumnado les invita la expresarse a través de metáforas, una forma más creativa de conectar conceptos de forma significativa. “Este año he incorporado en estas propuestas de reflexiones el uso de la metáfora ya que les ayuda a expresarse” (E5). “El uso de la metáfora en estas reflexiones como medio de expresión ha sido algo que he visto que les funciona” (E5).

Finalmente, parte del profesorado coincide en señalar que para favorecer la competencia Aprender a Aprender a lo largo de la vida, insisten a su alumnado que en la profesión docente es imprescindible la actualización docente para dar respuesta a las nuevas necesidades socioeducativas. “Planteo situaciones docentes diversas, pero haciéndoles ver que, aun así, representan una mínima parte de la problemática que van a encontrar en las aulas y que la actualización es imprescindible” (E4). A su vez, tienden a mostrar redes, asociaciones donde no solo encontrar información de interés sino también participar en encuentros formativos y compartir experiencias. “Mostrando la existencia de asociaciones que reúnen a docentes e investigadores en áreas específicas, y que actúan como redes en las que se comparten experiencias y conocimientos” (E7).

La competencia Aprender a Aprender: concepciones docentes

Atendiendo a la clasificación establecida por Hounsell (1979) y utilizada en investigaciones previas por Stringher et al., (2020) el profesorado universitario plantea una definición de la competencia Aprender a Aprender amplia, encontrándose un 20% de definiciones restringidas que se centran en el aprendizaje autorregulado. El proceso seguido fue identificar si aparecían tres o más competentes de la competencia en las definiciones considerando así amplias. Inferior a ese número será estrecha. Un ejemplo de cada tipo de definición se encuentra en la siguiente tabla.

Tabla 2. Definiciones

Ejemplo Definición	Clasificación
Para mí es una competencia que reúne muchas habilidades o destrezas. Tiene una parte de conocimiento de uno mismo, de cómo aprendo, de cómo gestionar el tiempo para aprender, cómo me organizo, por qué y para qué aprendo, ligado con lo cognitivo y metacognitivo, también con la necesidad de trabajar con los demás, como se recogía en el informe Delors aprender a convivir juntos y sobre todo, trabajar juntos porque en los retos del futuro estoy segura de que se necesitará saber trabajar con los demás, no veo tanto trabajo individual como en equipo, y también una parte más de desarrollo individual, como persona que se adapta a los cambios, que sigue aprendiendo, descubriendo cosas que le hacen estar bien, sentirse bien.	Amplia
Conocer herramientas para gestionar la variedad de aspectos que intervienen en el aprendizaje (fijar metas, buscar información, planificar actividades, regular el tiempo, gestionar las emociones, etc.) y utilizarlas a título individual para ampliar el conocimiento relativo a algún desafío profesional o personal.	Estrecha

Las tres palabras más citadas cuando se les pide que señalen palabras que se les viene a la mente cuando escuchan Aprender a Aprender (Tabla 3) son reflexión, motivación y curiosidad. La reflexión se presenta como

base metacognitiva, la motivación para el profesorado es percibida como motor emocional y la curiosidad como actitud para el conocimiento. Estos términos se presentan alineados con un aprendizaje centrado en el alumnado y un aprendizaje constructivista.

Tabla 3. Palabras más citadas vinculadas con la competencia AaA

Palabra	Frecuencia
Reflexión	10
Motivación	9
Curiosidad	9
Trabajo Colaborativo	8
Autonomía	6
Resolución de problemas	6
Adaptación	5
Pensamiento crítico	5
Organización	3
Aprendizaje a lo largo de la vida	3
Ganas por aprender	3
Superación	2
Estrategia	2
Cambio	1
Incertidumbre	1

La conceptualización del AaA que reporta el profesorado es coherente con las estrategias que señalan utilizar en la promoción de dicha competencia. A pesar de ello, el profesorado encuentra limitaciones o dificultades en la promoción de la competencia relacionadas con las dificultades para reflexionar del estudiantado, dificultades en la gestión del tiempo lo que afecta a su capacidad para gestionar su propio aprendizaje y en la comprensión lectora: “una de las cuestiones básicas que yo creo que se

evidencia hoy en día es que, en algunos casos, el estudiantado universitario tiene algunas limitaciones para poder desarrollar una adecuada comprensión lectora" (E1).

A su vez, a nivel institucional varios docentes perciben que el marco curricular actual desarrollado desde el Espacio Europeo de Educación Superior ha favorecido que las asignaturas se impartan en un marco temporal menor (asignaturas cuatrimestrales frente a anuales) que ha promovido tareas de menor desarrollo y profundización.

Así lo expresaban: "[...] Que el profesorado haya optado por, o hayamos optado por, incorporar prácticas muy limitadas en el tiempo, casi, entre comillas, que podríamos identificar como micro prácticas ha supuesto que la forma, en este caso, de relacionarse el alumnado con el conocimiento sea diferente y, en cierta medida, es un tipo de relación menos profunda, menos duradera, más, seguramente, vinculada al tipo de tareas que luego van a tener que desarrollar en el sistema productivo" (E2).

En esta línea, otra profesora señala: "se pretende formar a trabajadores que se incorporen rápidamente en el mercado laboral y no tanto a formar un tipo de profesional en el que se desarrollen otro tipo de competencias y que con el tiempo pueda ir desarrollando, en este caso, aquellas otras competencias que, si bien no ha podido adquirir en el contexto universitario, pero sí que tiene los mecanismos, las habilidades y las actitudes para poder hacerlo" (E1).

En este sentido, el diseño curricular de los planes de estudio universitario es percibido como una limitación para la promoción de la competencia AaA. El propio sistema es también quien en ocasiones determina el trabajo del profesorado y la necesidad de terminar un programa sin asegurarnos por velar por el aprendizaje del alumnado: "A veces es cuestión de que "no llegamos" y quizá renunciamos a trabajar competencias como está a favor de cumplir un programa de contenidos memorizados" (E8).

Finalmente, en cuanto a la evaluación de la competencia AaA se evidencia que no existe una evaluación de esta competencia expresa, sino que se identifica de forma transversal al conjunto de las asignaturas. "No evalúo la competencia de Aprender a Aprender de una manera aislada" (E7). No obstante, una gran parte del profesorado reconoce la importancia

de esta competencia y utiliza herramientas como rúbricas y autoevaluaciones para fomentar la reflexión en los estudiantes.

Una docente señala que “la evaluación es más que una calificación” (E5) y que es crucial que los estudiantes vean cómo van mejorando a través de sus reflexiones “y del feedback que les vamos dando nosotros como profesores y sus propios compañeros en exposiciones orales, en el desarrollo del trabajo grupal...” (E8). Es en la evaluación continua donde el profesorado encuentra el marco para evaluar la competencia Aprender a Aprender.

Retos para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender en la educación superior

Como retos y desafíos en la educación de la Generación Z en el contexto universitario, el profesorado manifiesta su preocupación por el uso de la inteligencia artificial, que, a su entender, plantea desafíos éticos y metodológicos. No obstante, una parte del profesorado señala que no se trata de prohibirlas sino de presentarla como un apoyo para el aprendizaje, y no como un sustituto de este. A tal fin, como dice una profesora, “necesitamos reflexionar sobre si permitimos usarla en nuestra asignatura, en qué momento y tarea, y para qué y por qué” (E5). Como afirma otra, “no podemos vivir de espaldas a lo que ocurre fuera de nuestras aulas” (E6).

Otro reto que identifican es el de promover trabajos en equipo, donde la participación del estudiantado sea auténtica, exista un diálogo, compartir habilidades y destrezas, y se viva el valor del encuentro con los demás. En esta línea, apuntan a la necesidad de encontrar el equilibrio entre saberes culturales, “teoría”, y prácticos, como apuntaba Bolívar (2007), pues no hay prácticas sin un buen marco teórico, sin sustento. Así lo señalaba una profesora cuando decía: “todo no puede ser hacer, ni hacer por hacer” (E5). Por último, la responsabilidad de seguir transmitiendo la idea de la importancia de Aprender a Aprender a lo largo de la vida es innegable para seguir manteniendo la autonomía, la adaptación, y la dignificación de la persona. “Hay que hacer ver que su formación inicial es básica, pero que queda limitada a unos años en su biografía, mientras que la permanente los va a acompañar en toda su trayectoria, profesional, e incluso cuando

acaben esta, ahí está el éxito de los programas de las universidades para personas mayores, nadie quiere quedarse atrás” (E6).

CONCLUSIONES

Universidad y competencia Aprender a Aprender se dan la mano en la sociedad actual, en la que el vertiginoso ritmo del cambio social, nos obliga a mantenernos constantemente actualizados y dispuestos (e incluso, obligados), a adaptarnos a nuevas realidades en un contexto de incertidumbre. Sabemos que la formación ha dejado de estar limitada a un espacio temporal que se cerraba en el momento en el que abandonábamos las aulas de las escuelas, centros de secundaria o universidades (la educación formal), y que se ha visto rodeada, y superada, por variantes de educación no formal propias de las sociedades de cambio intrageneracional en palabras de Fernández Enguita (2016), las cuales construyen y nos proporcionan espacios de cultura y sociabilidad que han ido surgiendo a la par que cobraban fuerza en nuestra sociedad.

La reciente Ley Orgánica del Sistema Universitario en España (LOSU, 2023⁴), recoge desde su preámbulo esta nueva exigencia a la institución universitaria, que deberá adaptarse a esta nueva función docente, de la mano de un cambio en su estudiantado, que ya no solo estará compuesto por la “Generación Z” y todas las siguientes de jóvenes, sino también por las predecesoras que volverán, o acudirán por primera vez a las aulas universitarias, en busca de su actualización profesional, o incluso, vital.

El estudio realizado pone de manifiesto cómo el estudiantado actual, perteneciente a la cohorte de la Generación Z presenta unas características propias que están marcando su forma de aprender determinadas por la convivencia tecnológica, los ritmos acelerados y la búsqueda de respuesta inmediata que limita los momentos y tiempos para la reflexión tanto individual como colectiva. Las aportaciones del profesorado universitario están alineadas con las realizadas por colegas de etapas educativas previas (Álvarez et al., 2019; Castro et al., 2020). En este sentido, los

.....
⁴ Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500>

rasgos definitorios de la Generación Z se mantienen, si bien, se incorpora además de la tendencia al copia y pega señalada por Mut y Morey (2008) sin filtrado de información, el uso de IA no como apoyo para el aprendizaje, sino como suplantación de este. Es en el contexto universitario donde la dimensión ética emerge con más fuerza. En este estudio como aportación nueva en relación a otras investigaciones se recoge la percepción del profesorado de que el estudiantado presenta mayores dificultades de comprensión lectora, una menor atención y la necesidad de tener que realizar pausas activas o actividades que ayuden a la consolidación de lo explicado.

La Universidad ha de adaptarse a estos cambios, sin obviar la necesidad de seguir promoviendo hoy más que nunca, dadas las características de aprendizaje de nuestros jóvenes, momentos para pensar, momentos para crear clima interior, momentos para trabajar juntos, momentos para crear entorno (Páramo, 2017), a lo que habría que añadir “momentos para cuidar el entorno”, en la línea de los ODS y la necesidad de velar por la comunidad que nos rodea.

En este sentido, aportamos a continuación lo que entendemos pueden ser claves de actuación en el contexto universitario:

- Frente a una sobreexposición a las pantallas y el consumo de información de forma pasiva es importante desde la Educación Superior reivindicar la importancia de pensar y promover la reflexión crítica en las aulas. Solo así se podrá disminuir el fenómeno de la “descarga cognitiva” descrito por Gerclich (2025) y que emerge cuando se delega la tarea de pensar a ayudas externas (i.e IA) impactando de forma negativa en su compromiso con el aprendizaje y capacidad y calidad de pensamiento y de reflexión.
- Involucrar al estudiantado en su aprendizaje haciéndoles partícipes de por qué y para qué es importante aprender el contenido que se va a abordar. Se requiere al respecto, tomar en consideración al estudiantado en la planificación del contenido de aprendizaje, en su proceso (cómo estamos aprendiendo, qué estrategias utilizamos, de quién aprendemos) y en la propia evaluación (autoevaluación,

coevaluación y heteroevaluación) así como en la identificación de qué desean seguir aprendiendo.

- En relación con la importancia de encontrar momentos para crear clima interior, es recomendable incorporar en las asignaturas actividades o pausas activas para que el estudiantado tome conciencia de su proceso de aprendizaje, se apoye la regulación de sus emociones y sea capaz de marcar su ritmo de aprendizaje en un marco de autoconciencia, introspección y regulación emocional que le permita desarrollar una motivación intrínseca.
- Otra clave a nuestro entender es la de crear espacios y momentos para el encuentro con los otros donde se desarrolle a través de proyectos compartidos relaciones sociales donde se experimente el valor humano y la colaboración y se priorice la creatividad, el diálogo y el intercambio de perspectivas. Desde las asignaturas es recomendable plantear propuestas pedagógicas abiertas y prolongadas en el tiempo capaces de desplegar competencias y habilidades tanto individuales como grupales. En este sentido, se recomienda la incorporación del uso de diferentes lenguajes artísticos que permitan al estudiantado otras formas de comunicación y expresión en la línea de la cultura visual que poseen y como medio de potenciación de la creatividad.
- Finalmente, en el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender urge la promoción del bienestar social, emocional y psicológico del estudiantado para ser capaz de afrontar con éxito la incertidumbre propia de nuestras sociedades. En esta línea, la educación para el cuidado no solo de uno mismo sino de los demás y con los demás y de nuestro entorno, se erige como imprescindible. En este sentido, la transferencia de conocimiento universitario y la conexión con el entorno sociocomunitario a través de proyectos que generen influencia en las vidas del estudiantado y de su comunidad se presentan como coordinadas para perfilar momentos para cuidar el entorno, donde el yo se construya a través del contacto y la preocupación por los otros y donde el entorno favorezca que se tejan relaciones y formas de ser, estar y actuar en este mundo con mirada crítica, ética y responsable.

Finalmente es necesario señalar que el estudio recoge de forma exclusiva la perspectiva de profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria por lo que sería interesante como futura línea de investigación desarrollar este estudio en otras facultades con el objeto de tener una perspectiva más amplia y una mayor profundidad en la temática de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, Eva., Heredia, Hugo y Romero, Manuel F. (2019). La Generación Z y las Redes Sociales. Una visión desde los adolescentes en España, *Revista Espacios*, 40(20), 1-13.
- Bauman, Zygmunt. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Bolívar, Antonio. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Brito, Hugo A., Malheiro Ferraz de Carvalho, Agda, y Torti, Daniela. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 245-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-259>
- Castro, Ana., Patera, Salvatore y Fernández, Daniela. (2020). ¿Cómo aprenden las generaciones Z y Alpha desde la perspectiva docente? Implicaciones para desarrollar la competencia aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 279-292. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.279-292>
- Cebrián, Sara., Guerrero, Empar y Gargallo, Bernardo. (2024). Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 488-503 <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5761>
- CE. (2018). *Anexo de la Propuesta de Recomendación del Consejo relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Recuperado de <https://goo.gl/YD9pDw>
- Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación, UNESCO (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación*. UNESCO.

- Deakin Crick, Ruth., Stringher, Cristina y Ren, Kai. (2014). *Learning to Learn: International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- De Juanas, Ángel. (2010). Aprendizajes y competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Psicología y Educación*, 1, 171-186.
- Fernández Enguita, Mariano. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Gabarda, Vicente., Rodríguez, Ana, y Moreno, M^a Dolores. (2017). La competencia digital en estudiantes de magisterio. Análisis competencial y percepción personal del futuro maestro. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 253-274. <https://doi.org/10.6018/j/298601>
- García Lastra, Marta. (2013). Educar en la sociedad contemporánea. Hacia un nuevo escenario educativo. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 20(62), 199-220. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10525851011>
- Gargallo, Bernardo., García-García., Fran J., López-Francés, Inmaculada., Jiménez Rodríguez, Miguel Á. y Moreno Navarro, Salomé. (2020). La competencia aprender a aprender: valoración de un modelo teórico. *Revista Española de Pedagogía*, 78(276), 187-211. <https://doi.org/10.22550/REP78-2-2020-05>
- Gargallo, Bernardo., Suárez-Rodríguez, Jesús M., Pérez-Pérez, Cruz., Almerich, Gonzalo, y García-García, Fran J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Relieve*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo López, Bernardo., García-García, Fran J., Verde Peleato, Irene y Almerich, Gonzalo (2024). La enseñanza de la competencia Aprender a Aprender en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Gerlich, Michael. (2025). AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking. *Societies*, 15(1), 6. <https://doi.org/10.3390/soc15010006>

- Giddens, Anthony. (2005). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Taurus.
- Hounsell, Dai. (1979). Learning to learn: research and development in student learning. *Higher Education*, 8(4), 453-469.
- Huerta, M^a Carmen., Cárdenas, Víctor G. y León, Darío. (2020). Prácticas para fomentar el Aprender a Aprender en la educación infantil: hallazgos descriptivos de un proyecto internacional de investigación cualitativa. *Aula Abierta*, 49(3), 261-278. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.261-278>
- Ibarra-Sáiz, M^a Soledad., González-Elorza, Andrea, y Rodríguez-Gómez, Gregorio. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.54640>
- Leccardi, Carmen y Feixa, Carles. (2011). El concepto de generación en las teorías sobre juventud. *Última década*, 19 (34). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362011000100002>
- Martín, Elena. (2008). Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78.
- Moreno, Amparo y Martín, Elena. (2014). *Competencia para aprender a aprender*. Alianza.
- Mut, Tomeu y Morey, Mercè. (2008). Preferencias en el uso de Internet, televisión, videoconsolas y teléfonos móviles entre los menores de las Islas Baleares. *Educat*, 27. <http://dx.doi.org/10.21556/edutec.2008.27.460>
- Panthalookaran, Varghese. (2022). Education in a VUCA-driven World: Salient Features of an Entrepreneurial Pedagogy. *Higher Education for the Future*, 9(2), 234-249. <https://doi.org/10.1177/23476311221108808>
- OECD (2009). *Informe PISA 2009. Aprendiendo a aprender*. OECD https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-aprendiendo-a-aprender_9789264177529-es.
- OECD (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy*. OECD.

- Páramo, Beatriz.(Coord.)(2017). *Conociendo el aprender a aprender y su metamorfosis en educación infantil*. La Muralla.
- Pérez-Escoda, Ana., Castro-Zubizarreta, Ana y Fandos, Manuel. (2016). Digital Skills in the Z Generation: Key Questions for a Curricular Introduction in Primary School. *Comunicar*, 49, 71-79. <https://doi.org/10.3916/C49-2016-07>
- Pérez-Pérez, Cruz., García, Francisco J., Vázquez, Victoria., García, Eloína., y Riquelme, Virginia. (2020). La competencia “aprender a aprender” en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309-323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Rodríguez-Vieira, María G., Marín, José y Maiuri Del Buono, Clorinda. (2024). Perspectivas de la Inteligencia Artificial en la Educación Universitaria: Un Análisis Basado en la Literatura Académica. *Areté, Revista Digital del Doctorado en Educación*, 10(especial), 175-193.<https://doi.org/10.55560/arete.2024.ee.10.12>
- Stringher, Cristina. (2016). Assessment of Learning to Learn in Early Childhood: An Italian Framework. *Italian Journal of Sociology of Education*, 8(1), 102-128.
- Stringher, Cristina., Davis, Claudia y Scrocca, Francesca. (2020). Teachers’ conception of Learning to learn (L2L) in Brazil and Italy: a qualitative comparative exploration. *Revista Aula Abierta*, 49, (3), 301-308 <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.199-216>
- Stringher, Cristina. (Ed.)(2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vain, Pablo D. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Valero, Susana y López, Estefanía. (2024). Habilidades emocionales para el desarrollo de la competencia aprender a aprender (AaA). *RIDU. Revista d’Innovació Docent Universitària*, 16, 25-35. <https://doi.org/10.1344/RIDU2024.16.3>

LÍMITES Y POSIBILIDADES DE APRENDER A APRENDER EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

BOUNDARIES AND POSSIBILITIES OF LEARNING TO LEARN
IN INITIAL TEACHER EDUCATION

Enviado: 11/08/2025

Aceptado: 30/10/2025

Luis Fernando Brito Rivera¹

RESUMEN

El estudio aborda algunas condiciones relacionadas al desarrollo de la capacidad de *aprender a aprender* (AaA) en docentes en formación. Metodológicamente, se combinaron dos estrategias: a) analizar la literatura sobre AaA en educación superior; b) describir la experiencia formativa de estudiantes, de una escuela normal, para identificar las condiciones en el desarrollo de AaA. Los resultados indican, experiencias fragmentadas, descontextualizadas o desvinculadas de AaA. Esto revela, falta de coherencia entre las prácticas educativas institucionales y el desarrollo intencionado de AaA. Se concluye que, AaA no puede ser asumido como consecuencia automática de la escolarización ni como efecto directo de planes y programas. Es un proceso que implica regenerar la formación docente resignificando la cultura del normalismo en México.

Palabras clave: Aprender a Aprender, Formación Docente, Educación Normalista, Psicología Sociocultural.

ABSTRACT

This article examines the conditions influencing the development of learning to learn (L2L) competence in student teachers. Methodologically, it integrates two approaches: a) a review of literatura on L2L in higher education; b) an analysis of the formative experiences of students at a escuela normal to identify the institucional and pedagogical conditions affecting L2L development. The findings reveal fragmented, decontextualized, and disconnected experiences that point to a lack of coherence between institutional educational practices and the delibereted promotion of L2L. The study argues that L2L cannot be regarded as an automatic outcome of schooling or as a direct effect of curricular design. Rather, it is a complex process that requires rethinking and regenerating teacher education by re-signifying the culture of *normalismo* en Mexico.

.....
¹ (luisfernandobrito@yahoo.com.mx), Escuela Normal de Texcoco, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5769-4002>

Keywords: Learnig to Learn, Teacher Education, Normal School Education, Sociocultural Psychology.

INTRODUCCIÓN

El presente texto, parte del cuestionamiento sobre cuál es la situación del desarrollo de la capacidad *de aprender a aprender* (en adelante AaA) dadas las condiciones institucionales y pedagógicas de la formación inicial docente en una escuela normal. La justificación, se alinea a cuatro razones: a) la significativa presencia de las escuelas normales en todo el territorio nacional; b) la prevalencia de los modelos educativos 2018 y 2022 para la formación del profesorado; c) la notable ausencia de trabajos de investigación sobre AaA en la formación docente; y d) el debate teórico que implica el concepto de AaA.

Se desarrolló una investigación exploratoria con análisis mixto de tipo descriptivo-interpretativo. Los objetivos fueron: a) revisión analítica de antecedentes; b) descripción de las experiencias institucionales y pedagógicas, generadas en una escuela normal, sobre el desarrollo de AaA; y c) proponer acciones para resignificar la formación docente como un proceso alineado al desarrollo de AaA.

En principio, se hizo una revisión crítica de artículos de investigación y capítulos de libros que, seleccionados y analizados bajo criterios específicos, generaron insumos para una redefinición de AaA a ser integrada en la Didáctica Cultural Inclusiva (DCI). El modelo de la DCI tiene como propósito fundamentar y direccionar la práctica de la formación docente desde la psicología sociocultural y ecológica del aprendizaje. Por otra parte, se implementó una investigación descriptiva, con un cuestionario con escala Likert y preguntas abiertas, para identificar las condiciones que, docentes en formación, vivieron sobre el desarrollo de AaA.

Los resultados preliminares indican que, el modelo 2018 para la formación docente, no articula explícitamente el enfoque de AaA. Además, las experiencias formativas, son vividas como fragmentadas, descontextualizadas o desvinculadas del enfoque de AaA. Lo que manifiesta incoherencia entre las prácticas institucionales y el desarrollo de AaA durante la

formación docente. Se concluye que, AaA no puede ser inferido de la experiencia educativa ni como efecto de planes y programas educativos. Es un proceso complejo, que implica resignificar tanto la formación docente como la cultura del normalismo en México.

CONTEXTO Y PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Varios estudios mencionan que la formación docente enfrenta retos estructurales y pedagógicos (Chapa y Flores, 2015; Cáceres, López, Lizama y Olvera, 2023). Las implicaciones y propuestas apuntan a articular trayectos formativos más pertinentes, que integren la práctica reflexiva, el acompañamiento sistemático, la innovación curricular y el fortalecimiento de las capacidades institucionales, entre otras opciones (Díaz-Barriga, 2021; López y Vences, 2024). La formación del profesorado habrá de atender los desafíos contemporáneos de la docencia, así como las condiciones reales de las instituciones formadoras, superando la fragmentación y precarización que actualmente limitan su impacto. Una de estas condiciones, es la carencia de investigaciones sobre AaA.

Hay autores que proponen desarrollar en los docentes la capacidad de autorregulación, el pensamiento crítico, la adaptación a contextos complejos y el aprendizaje continuo, aspectos vinculados directamente a la competencia de AaA (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2022; Fundación SM, 2023). Estos hallazgos evidencian que, mejorar la formación docente, es clave para garantizar un perfil profesional que responda con autonomía, compromiso social y disposición al aprendizaje permanente en escenarios cada vez más dinámicos y desafiantes (Cuevas-Canija y Moreno-Olivos, 2022; Lagunes, Cruz y Bello, 2023).

Siendo así, este trabajo problematiza la formación inicial docente cuestionando la efectividad de la experiencia formativa en el desarrollo de la capacidad de AaA. Las razones son varias. La primera es que, son un total de 248 escuelas normales con una matrícula de 116 700 estudiantes en todo el territorio nacional (Sistema Integrado de Información de la Educación Superior, 2024). Cuantitativamente es muy significativo el impacto de la formación docente.

Otra razón es que, aunque curricularmente los modelos 2018 y 2022 (DGESuM, 2018 y 2022), para la formación del profesorado, menciona generalidades sobre “AaA” no se aclara el enfoque teórico-metodológico de referencia. Lo que hace confuso comprender qué están entendiendo, los formadores de docentes sobre el tema, así como cuáles son los fundamentos y acciones prácticas inmediatas en la formación docente. La tercera razón es, la carencia de antecedentes de investigación sobre AaA-formación del profesorado en México. Sobre todo, si aludimos a la importante cantidad de referencias que abordan el tema en la educación superior en Iberoamérica. La cuarta razón es, la diversidad sobre el concepto de AaA, oportunidad para desarrollar líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) para construir un marco teórico propio y pertinente a las necesidades formativas del profesorado en México.

Estas razones configuraron una investigación exploratoria y descriptiva para responder a: *cuál es la situación del desarrollo sobre la capacidad de AaA dadas las condiciones institucionales y pedagógicas de la formación inicial docente en una escuela normal*. Los objetivos fueron:

Objetivo general

Analizar las condiciones institucionales y pedagógicas implicadas en el desarrollo de la capacidad de AaA en la formación inicial de docentes en una escuela normal.

Objetivos específicos

1. *Identificar elementos teórico-metodológicos para construir una definición sobre AaA adecuada al proceso de la formación docente.*
2. *Identificar los factores institucionales y pedagógicos que contribuyen o dificultan la emergencia de procesos asociados a AaA durante la formación docente.*
3. *Proponer acciones para resignificar la cultura pedagógica del normalismo sobre la teoría y práctica de AaA como componente central de la formación docente.*

APRENDER A APRENDER. HACIA UNA DEFINICIÓN INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Hay una ausencia de literatura sobre AaA en y para la formación del profesorado en el sistema de la educación normalista. En este sentido, se hizo una revisión de trabajos sobre AaA, para analizar las definiciones más significativas e integrar una propia, alineada a las condiciones de la formación docente en México.

Revisión analítica de antecedentes

Criterios de selección

La selección se hizo según los criterios de la tabla 1 y analizados considerando: a) concepto de AaA y las dimensiones implicadas en su definición y b) resultados, conclusiones y aplicaciones sugeridas.

Tabla 1. Criterios de inclusión de artículos y capítulos

Criterio	Descripción
Alineación con el tema de estudio	-Abordar teórica o metodológicamente algún aspecto sobre al concepto de AaA -Abordar algún tipo de investigación empírica o de análisis documental sobre AaA
Período de publicación	-Últimos diez años (2025-2015)
Contexto geográfico y cultural	-Investigaciones realizadas en países de Iberoamérica
Disponibilidad de texto completo	-Acceso al texto completo
Claridad en los objetivos de investigación	-Alineación con los objetivos de la investigación
Relevancia metodológica	-Diseño metodológico coherente con sus objetivos de investigación
Relevancia en los resultados, conclusiones y aplicaciones sugeridas	-Datos, información y conocimiento que se pueda aplicar para mejorar las condiciones de la situación problema

Nota. Elaboración propia.

Estudios empíricos y documentales

Los estudios empíricos y documentales (ver Tabla 2) reconocen que AaA es una competencia compleja integrada por dimensiones cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales y éticas, cuya relevancia es clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, existen carencias significativas en su implementación, destacando una presencia fragmentaria o limitada de AaA en los planes de estudio y modelos educativos.

Se subraya la necesidad de fortalecer la formación docente, pues la capacidad de los profesores para integrar esta competencia, de manera reflexiva y contextualizada, es determinante. Los estudios destacan la autorregulación como esencial para AaA y reconocen la importancia del contexto social y cultural de los estudiantes para su desarrollo. Estas investigaciones evidencian, tanto el valor formativo del AaA, como los desafíos que enfrentan las instituciones para incorporar AaA de manera coherente y eficaz.

Tabla 2. Análisis de estudios empíricos y documentales

Estudio	Breve descripción
García-García et al. (2021)	Usa el modelo GIPU-EA para analizar las percepciones de AaA en estudiantes (resaltan motivación, planificación, creatividad y trabajo colaborativo) y profesores universitarios (autonomía para resolver problemas y gestionar contenidos).
Moctezuma-Ramírez et al. (2024)	Investigación para evaluar la presencia de AaA como competencia transversal en universidades españolas. Los resultados indican una escasa presencia explícita de AaA en los planes de estudio a pesar de su reconocimiento normativo. Esto significa una presencia e implementación fragmentaria, se propone fortalecer el diseño curricular y la formación docente.
Moctezuma-Ramírez et al. (2022)	Analiza los modelos educativos de 31 universidades públicas de México para identificar sus visiones sobre AaA.
Patera, Silva y Sáenz (2020)	Se analiza la presencia de AaA en documentos normativos de 6 países. La definición de AaA es ambigua aun siendo mencionada en todos los documentos consultados. Es imprescindible AaA como un proceso ligado para toda la vida.

Estudio	Breve descripción
Ramírez (2024)	Se explora cómo la capacidad de AaA influye en la inserción laboral de egresados universitarios. Con una buena capacidad de AaA hay una mejor inserción en el mundo laboral.
Gargallo-López et al. (2024)	Se propone un modelo didáctico con un enfoque de aprendizaje estratégico y autorregulado. Se aplicaron estrategias didácticas que mejoraron la autorregulación y la actitud hacia el aprendizaje.
Pérez et al. (2020)	Propone un modelo de AaA para integrarse a grados universitarios desde un enfoque sociocultural y una visión estratégica sobre el aprendizaje y su autorregulación.
Cárdenas, Brito y Silva (2024)	Se analizan creencias y concepciones sobre AaA en maestras de preescolar. Se concluye que, hay una visión fragmentada de AaA y es necesario una formación docente más reflexiva y contextualizada para AaA.
Escalante, Coronado y Moctezuma (2023)	Mediante el modelo de Gargallo et al (2020) se examinaron 1896 programas. Se identificó que las competencias aparecen fragmentadas, con predominio en conocimientos y habilidades y escasa presencia de actitudes, valores y elementos contextuales.
Cabrera-Macias (2020)	Se valora la formación de habilidades de AaA en estudiantes de medicina como porte del interés en desarrollar la autogestión del conocimiento.
Fundora Literas (2023)	Aborda AaA en un curso de Didáctica de la Educación Superior con doctorandos de Ciencias Médicas. Se reporta un interés importante por este tema en los participantes
Cebrián, Guerrero y Gargallo (2024)	Se plantea que AaA es clave para los sistemas educativos y su necesario desarrollo por los universitarios para manejarse en una sociedad dinámica.

Nota. Elaboración propia.

Estudios teórico-metodológicos

Los estudios teórico-metodológicos (ver tabla 3) aportan un andamiaje conceptual para comprender AaA como una capacidad compleja,

transversal y multidimensional, integrada, al igual que en los estudios empíricos, por dimensiones cognitivas, metacognitivas afectivas, sociales, éticas, culturales y ecológicas. Hay coincidencias en definir AaA como una metacompetencia esencial para el aprendizaje permanente, destacando la autorregulación como su núcleo constitutivo y enfatizando la importancia de situarla en contextos sociales y culturales diversos.

Así mismo, se subraya la necesidad de clarificar conceptualmente el concepto de AaA y traducirlo en herramientas útiles para el currículo escolar, junto con una preparación docente para su aplicación efectiva. Este cuerpo teórico, proporciona elementos, que no sólo enriquecen la comprensión de AaA, sino que también ofrecen orientación estratégica para su integración crítica y coherente para su implementación.

Tabla 3. Análisis de estudios teórico-metodológicos

Estudio	Breve descripción
García-Bellido y González-Such (2012)	Propone un modelo para evaluar AaA en egresados universitarios considerándola como una competencia compleja, transversal y multidimensional.
Gargallo-López et al. (2021)	Se valida el cuestionario CECAPEU para evaluar AaA en estudiantes universitarios. El objetivo es pertinente dada la carencia de instrumentos de este tipo de educación superior.
Brito, Torti y Malheiro (2020)	Se presenta el diseño, traducción y adaptación de una entrevista llevada a cabo a docentes de diferentes partes del mundo centrada en la perspectiva cultural de AaA.
Caena y Stringher (2020)	El objetivo principal es aclarar un concepto complejo, transformarlo en una herramienta útil en el currículo escolar y la enseñanza para mejorar el aprendizaje significativo y la formación continua. La falta de preparación docente sobre AaA se refleja en el trabajo en el aula. La formación docente actual es insuficiente para una formación afectiva de los alumnos.
Gargallo López et al. (2020)	Propone un modelo teórico sobre AaA para la universidad. Se basa en un exhaustiva revisión teórica y normativa con fundamentos en el aprendizaje estratégico y autorregulado, así como de enfoques sociocognitivos. El modelo define AaA como una competencia clave para aprender a lo largo de la vida.

Estudio	Breve descripción
Salmerón Pérez y GutiérrezBraojos (2012)	Revisión teórica sobre AaA relacionada al aprendizaje autorregulado. El texto es pertinente al sistematizar diversas teorías (cognitiva, sociocultural, sociocognitiva, fenomenológica, volitiva). Se refiere al marco sociocognitivo como el mejor integrado.
Stringher et al. (2019)	Analiza cómo se comprende y analiza AaA en seis países latinoamericanos desde una perspectiva intercultural.
Deakin (2019)	El capítulo propone una comprensión holística de AaA desde la perspectiva de sistemas complejos.
Alberici y Di Rienzo (2019)	Desde una revisión teórica internacional se aborda AaA como una competencia estratégica para el aprendizaje continuo, con dimensiones individuales, sociales y ecológicas. AaA como aprendizaje de la energía y del poder.
Lluch y Portillo (2018)	Se trata de una revisión documental y de experiencias de innovación.

Nota. Elaboración propia.

Balance de la investigación sobre AaA en educación superior

AaA es una metacompetencia compleja, que implica autonomía, pensamiento crítico, autorregulación, reflexión y adaptabilidad. Tiene cinco dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética. Algunos textos incorporan dimensiones culturales, biográficas o ecológicas. Algunas propuestas abordan AaA de manera integral, mientras otras lo fragmentan o reducen a habilidades instrumentales.

AaA ha evolucionado, desde una definición centrada en la metacognición individual, a enfoques más complejos donde la persona se implica en todo su entorno. Sobre la educación superior, se menciona tanto la autorregulación del aprendizaje como la capacidad de reflexionar sobre los propios procesos formativos, así como reconstruir saberes desde experiencias y vivencias significativas que orientan el aprendizaje con fines personales y sociales. En la tabla 4 se ofrece una integración general del análisis.

Tabla 4. Resultados integrados

Resultados	Propuestas, conclusiones y aplicaciones
-Existen diferencias significativas entre las concepciones de AaA por parte de docentes y estudiantes.	-Se recomienda una formación docente más profunda e intencionada en torno a AaA y la autorregulación del aprendizaje.
-Predomina una visión fragmentada o reducida de AaA, especialmente en los modelos institucionales y normativos.	-Es urgente reformular los modelos educativos desde una visión más integral y contextualizada de AaA.
-Hay una escasa articulación entre planes de estudio, prácticas pedagógicas y la formación docente sobre AaA.	-Se propone el uso de metodologías activas evaluación formativa y tareas auténticas para desarrollar AaA en la práctica.
-Se detecta una desvinculación entre formación académica y empleabilidad, relacionada con la falta de autonomía de los egresados.	-Se sugiere alinear el diseño curricular con las necesidades laborales y sociales, para evitar la figura del eterno estudiante.
	-Se destaca la importancia de clarificar expectativas sobre AaA entre docentes y estudiantes al inicio de los cursos.

Nota. Elaboración propia con el contenido de los textos consultados.

LA DIDÁCTICA CULTURAL INCLUSIVA

La Didáctica Cultural Inclusiva (DCI) propone un modelo teórico-metodológico para la transformación de la enseñanza creando sistemas de actividad psicológica situados y mediados culturalmente que produzcan zonas de interactividad enriquecida entre docentes, estudiantes, contenidos y contextos (Brito, Subero y Paredes, 2022). Desde la DCI, AaA no solo alude a una destreza técnica o metacognitiva, sino a una capacidad enraizada culturalmente, dialógica y situada, que se construye en la interacción con otros, en contextos significativos, con fines transformadores y bajo los elementos de los apartados siguientes.

La psicología sociocultural

La psicología sociocultural indica que el cambio en las actividades que hacemos reconduce el desarrollo psicológico (Vigotsky, 1988, 1995, 2003). El cambio en la actividad de aprender implica nuevas formas de intersubjetividad (más activas, más dinámicas, más innovadoras, más abiertas) resultando en nuevas expresiones mentales.

AaA es un proceso, no sólo individual, sino socioculturalmente situado donde se combinan la teoría de la actividad (Leontiev, 1967, 1984), la teoría ecológica del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), la interactividad educativa (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), la teoría de sistemas (Fiorenza y Nardone, 2004), los fondos de identidad (Esteban-Guitart y Moll, 2014; Esteban Guitart, 2012, 2014); el aprendizaje por interconexión (Akkerman y Bakker, 2011); el conocimiento y los aprendizajes de todas las dimensiones culturales por las que transita el sujeto (Pontecorvo, 2003; Casares y Vila, 2009) integradas desde su perspectiva situada y distribuida (Cole y Engeström, 2001; Lave y Wenger, 2003).

AaA es, *apropiarse y concientizar* una serie de artefactos culturales e instrumentos psicológicos que permitan la interiorización de los saberes culturales, la creación de conocimiento en colaboración, la solución de problemas reales, generando espacios de innovación y transformación (Bruner, 2015). AaA implica dinámicas sobre procesos de internalización de aprendizajes cognitivos, sociales, emocionales y disposicionales que requieren la mediación, tanto del profesorado, como de dispositivos pedagógicos embebidos en ambientes de aprendizaje diseñados para producir aprendizajes significativos.

APRENDER A APRENDER DESDE LA DIDÁCTICA CULTURAL INCLUSIVA

Los principios didácticos-formativos de la DCI (Brito, Subero y Paredes, 2022) para el desarrollo de AaA son:

- 1) **Se aprende haciendo.** Para conocer la realidad hay que transformarla.

- 2) **Se aprende en interacción con los demás.** La mente tiene un origen social.
- 3) **Se aprende mediante la asimilación de la experiencia cultural.** Se aprende con intermediación de artefactos y herramientas con un devenir histórico-cultural.
- 4) **Se aprende en acompañamiento de un experto.** La guía de un experto es clave para alcanzar niveles de desarrollo psicológico de complejidad considerable.
- 5) **Se aprende aquello que es útil.** Es preferible contar con aprendizajes estratégicos para encontrar lo que necesitamos según las decisiones que tomemos.
- 6) **Se aprende en la experiencia de vida.** Producir experiencias/vivencias de aprendizaje significativo en contraste a repetir o memorizar.
- 7) **Se aprende de manera situada.** Lo que sea importante aprender se haga, en las condiciones más próximas a los escenarios en que ese aprendizaje ocurre.

Retomando, tanto el análisis de la literatura como el marco teórico de la DCI, se propone que, y en el contexto de la formación del profesorado, AaA sea entendido como la capacidad del docente en formación para reconstruir de manera crítica, reflexiva y situada sus propios procesos de aprendizaje, apropiándose de herramientas culturales, cognitivas y afectivas que le permitan transformar su experiencia formativa en una práctica pedagógica consciente, ética y socialmente comprometida con la transformación educativa. AaA se desarrolla en el marco de sistemas de actividad culturalmente mediados, donde el conocimiento no se transmite, sino que se co-construye a través de la interacción dialógica, la problematización del contexto, el acompañamiento experto y la significación colectiva del conocimiento.

AaA implica, así, no sólo autorregular el propio aprendizaje, sino crear zonas de interactividad enriquecida donde el docente en formación aprende con y desde los otros, generando condiciones para reconocerse como sujeto capaz de aprender a lo largo y ancho de la vida, desarrollando autonomía, pensamiento crítico y sentido formativo de sus aprendizajes.

DISEÑO METODOLÓGICO

El estudio adoptó por un enfoque de investigación educativa de diseño (DBR, por sus siglas en inglés), orientado a comprender el contexto natural de la formación docente y generar datos empíricos que permitan identificar factores que favorecen o dificultan el desarrollo de AaA (Van den Akker et al., 2006; Barab y Squire, 2014). La investigación se desarrolló en ciclos de recolección y análisis de información, considerando los elementos contextuales que inciden en la efectividad formativa (Anderson y Shattuck, 2012; Garelo Rinaudo y Donolo, 2011).

Participantes

Se trabajó con cuatro cohortes de estudiantes de octavo semestre de una escuela normal, a pocos días de su egreso de la licenciatura. Fueron un total de 112 participantes (70 mujeres y 42 hombres), distribuidos en los siguientes grupos: Grupo 1: 23 estudiantes; Grupo 2: 36; Grupo 3: 34; Grupo 4: 19. Al tratarse de un estudio no experimental con participantes mayores de edad, no se requirió aprobación formal de un comité de ética, y siempre respetando los principios de confidencialidad y anonimato de los datos mediante el respectivo consentimiento informado.

Instrumento

En correspondencia con los objetivos de la investigación, el enfoque metodológico fue mixto al integrar preguntas abiertas y una escala Likert de cuatro puntos. Las preguntas abiertas se enfocaron a explorar las percepciones, experiencias y significados construidos por los docentes en formación en torno a AaA. Este tipo de preguntas, como señala Flick (2015), permiten acceder a la complejidad de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los propios participantes, favoreciendo la emergencia de interpretaciones situadas y la comprensión profunda de los contextos en los que se producen los aprendizajes.

En cuanto a la escala Likert, el intervalo 1-4 (nada, poco, regular, mucho) se diseñó *ad hoc*, lo que permitió sintetizar los datos, facilitando la

interpretación descriptiva sobre el grado de presencia percibida sobre AaA, en las experiencias formativas de los futuros docentes. Las secciones del instrumento quedaron de la siguiente manera: a) desarrollo de la capacidad de AaA; b) prácticas formativas en la escuela normal; c) percepciones sobre el plan 2018; y d) expectativas sobre la práctica docente futura.

Procedimiento y análisis

El instrumento se administró mediante la plataforma Microsoft Forms y se distribuyó a través de grupos de WhatsApp. (<https://forms.office.com/r/4nhwr3tA36>), (<https://forms.office.com/r/6fBe79S5Zz>), (<https://forms.office.com/r/n6vzCzcAvb>) (<https://forms.office.com/r/HiRqQas-9tE>). La aplicación se realizó a finales del mes de julio de 2025, casi al cierre del ciclo escolar.

El análisis combinó estadística descriptiva para el tratamiento de frecuencias y un análisis categorial de las respuestas abiertas (Cisterna, 2005), basado en las categorías emergentes construidas a partir del marco teórico de la Didáctica Cultural Inclusiva. Este enfoque permitió identificar percepciones, experiencias y condiciones institucionales y pedagógicas vinculadas al desarrollo de AaA en la formación inicial docente.

Uso de herramientas digitales

Parte de las tareas de clarificación y síntesis de contenidos en este artículo fueron asistidas mediante el uso de *ChatGPT* (OpenAI, 2023), como herramienta de procesamiento de lenguaje natural. Este apoyo se limitó a tareas de apoyo redaccional y no sustituyó el análisis crítico, las decisiones metodológicas ni la interpretación de resultados realizadas por el autor.

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Desarrollo de la capacidad de AaA

Se presenta algunas respuestas representativas a la pregunta: “¿Qué significa para ti AaA?”. En la Figura 1, se integran en porcentajes todas las respuestas.

Temática 1. Reflexión y conciencia

“Ser consciente de lo que estás por aprender y saber cómo lo vas a lograr, reconociendo tu proceso y tus herramientas personales para alcanzar tus metas.”

“Es identificar lo que necesitas aprender, cómo lo vas a lograr y ser consciente de que el aprendizaje depende de ti.”

“Es reflexionar sobre cómo aprendo, por qué aprendo y qué sentido tiene lo que aprendo para mi vida personal y profesional.”

Temática 2. Autorregulación

“Significa saber organizar tu propio proceso de aprendizaje, identificar tus debilidades, tiempos, espacios y planear cómo mejorar.”

“Desarrollar la capacidad de identificar cómo se aprende mejor en diferentes situaciones para adaptar tu forma de estudiar o enseñar.”

“Para mí, AaA es planear, monitorear y evaluar cómo aprendo y qué estrategias me funcionan mejor.”

Temática 3. Uso de estrategias

“Para mí, AaA significa ser capaz de aplicar diferentes técnicas de estudio y aprendizaje según la situación, para aprender con eficiencia.”

“Es saber utilizar diferentes recursos, estrategias, métodos y herramientas para poder aprender más eficazmente.”

“Es saber cómo aprender mejor, utilizando lo que ya conozco y buscando formas nuevas de estudiar y entender.”

Temática 4. Mejora continua

"Significa buscar diferentes formas de adquirir conocimiento para estar en constante mejora, reconociendo que el aprendizaje nunca termina."

"Es estar en un proceso continuo de crecimiento personal y profesional, aprendiendo de la experiencia."

"Es tener una actitud abierta a mejorar siempre, buscando nuevas maneras de hacer las cosas mejor."

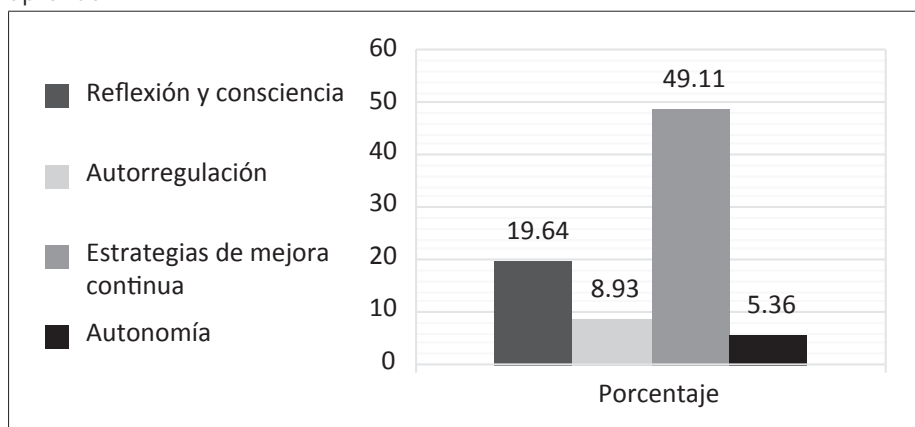
Temática 5. Autonomía

"Tener la capacidad, habilidad y actitud de ser autodidacta para continuar aprendiendo a lo largo de mi carrera docente sin depender de que me enseñen siempre."

"Es la capacidad de aprender sin que alguien más me diga qué hacer, buscando yo mismo los medios y contenidos que me interesan."

"Es saber cómo aprender de forma independiente y mantener la motivación por seguir aprendiendo a pesar de las dificultades."

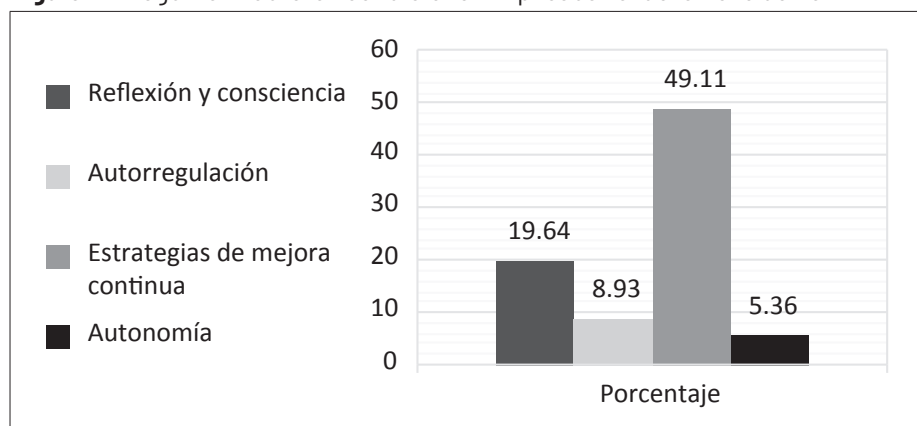
Figura 1. Respuestas agrupadas a la pregunta: "¿Qué significa para ti aprender a aprender?"



Nota: Elaboración propia con información del instrumento aplicado

En la Figura 2 se presentan los porcentajes de cuatro preguntas relacionadas al desarrollo de la capacidad de AaA.

Figura 2. Preguntas sobre las condiciones implicadas al desarrollo de AaA



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

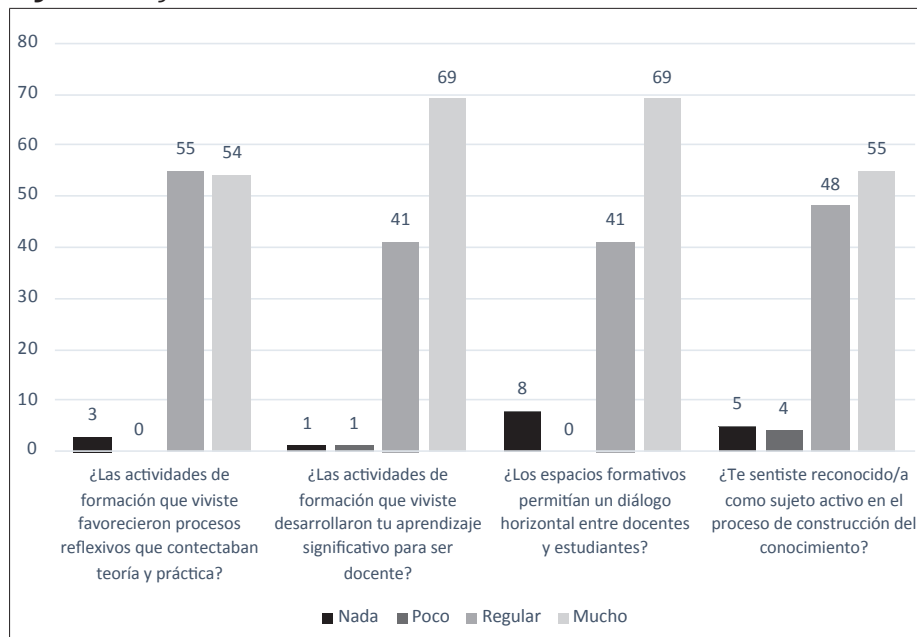
Como se puede notar, los porcentajes más altos caen en “regular”. Estos datos, si los relacionamos con las respuestas representativas de la sección anterior, sugieren que estas capacidades, no necesariamente, tienen un origen en las prácticas formativas de la escuela normal. Podría suponerse que se trata de una situación personal y que AaA se desarrolla de manera discontinua y sin una mediación institucional explícita y sostenida

LAS PRÁCTICAS FORMATIVAS DE LA ESCUELA NORMAL

Actividad e interactividad en el aprendizaje

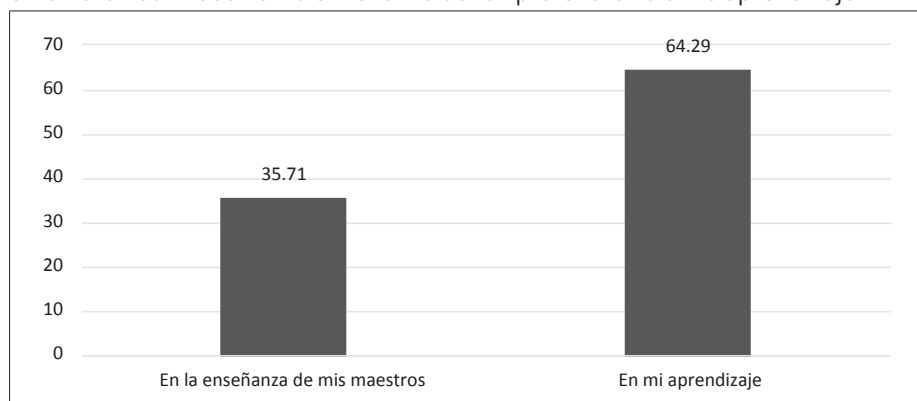
En la Figura 3 y 4 se presentan los porcentajes asociados a prácticas y actividades formativas vividas en la escuela normal.

Figura 3. Preguntas asociadas a las actividades formativas en la escuela normal



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Figura 4. Respuestas a la pregunta: "¿Las actividades formativas que viviste estuvieron centradas en la enseñanza de tus profesores o en tu aprendizaje?"



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Se puede apreciar (Figura 3) que la mayoría de los participantes tiene una buena consideración sobre las actividades de aprendizaje que vivieron en la escuela normal. No obstante, este dato tiene que ser reflexionado pues hay una importante cantidad de respuestas que caen en lo regular. Esto significaría una relación simétrica entre lo que se considera *bueno* y lo que podría *mejorar*. Se destaca la apreciación positiva que tienen los estudiantes sobre el diálogo horizontal entre docentes y estudiantes. Dato que se debe mantener, e indagar a mayor detalle, pues efectivamente en la relación profesores-estudiantes lo más aconsejable es producir una comunicación bidireccional.

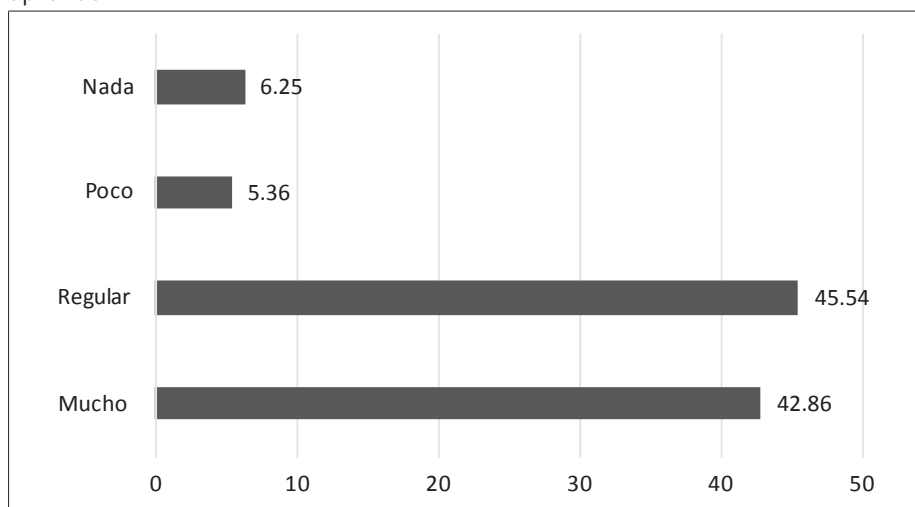
En la Figura 4, se aprecia una buena consideración (64.29%) sobre que las actividades formativas estuvieron centradas en el aprendizaje de los estudiantes más que en la enseñanza de los profesores. Este dato es bueno, ya que en los marcos teóricos revisados sobre AaA se estima que el centro del proceso educativo debe ser en todo momento el aprendizaje. No obstante, hay que reconocer que existe un porcentaje significativo de estudiantes (35.71%) que estima que la enseñanza cobró un peso importante. Este dato, representaría una seria limitación en el desarrollo autónomo del aprendizaje. Finalmente, y aunque las y los estudiantes identifican espacios de diálogo con sus docentes, predomina una dinámica centrada en la enseñanza y no en el aprendizaje. Esta tensión revela una distancia entre las intenciones formativas y las prácticas pedagógicas efectivas.

Enseñanza y aprendizaje como unidad compleja

Según los datos de la Figura 5, y al sumar los porcentajes de “nada”, “poco” o “regular” existe un alto porcentaje de estudiantes que considera que las prácticas formativas no fueron significativas para AaA. Dato por reflexionar, pues según la sección “4.2 Las prácticas formativas de la escuela normal” pareciera que hay una buena percepción sobre las actividades formativas en la escuela normal. No obstante, en la figura 5 podemos identificar que la capacidad de AaA ve de *regular, muy poco, o nada desarrollada*. Por otro lado, el 42.86% asociado a un alto porcentaje de desarrollo de AaA es significativo y positivo. Aunque nuevamente, se puede observar

una *simetría* entre la consideración “buena” en contraste a la “regular-mala” para el desarrollo de AaA.

Figura 5. Respuesta a la pregunta: “¿Las prácticas formativas de tus maestros, en la escuela normal, ayudaron a que desarrollaras tu capacidad de aprender a aprender?”

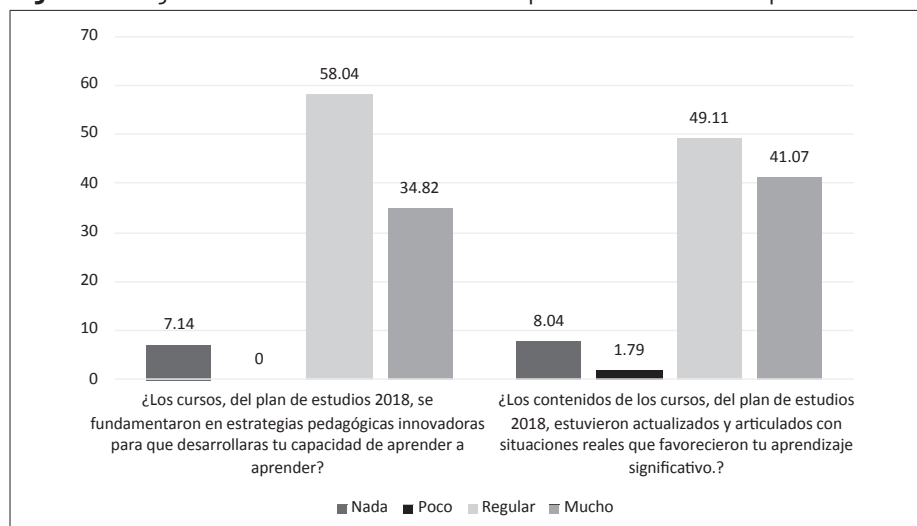


Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

PERCEPCIONES SOBRE EL PLAN 2018 Y SU APLICABILIDAD

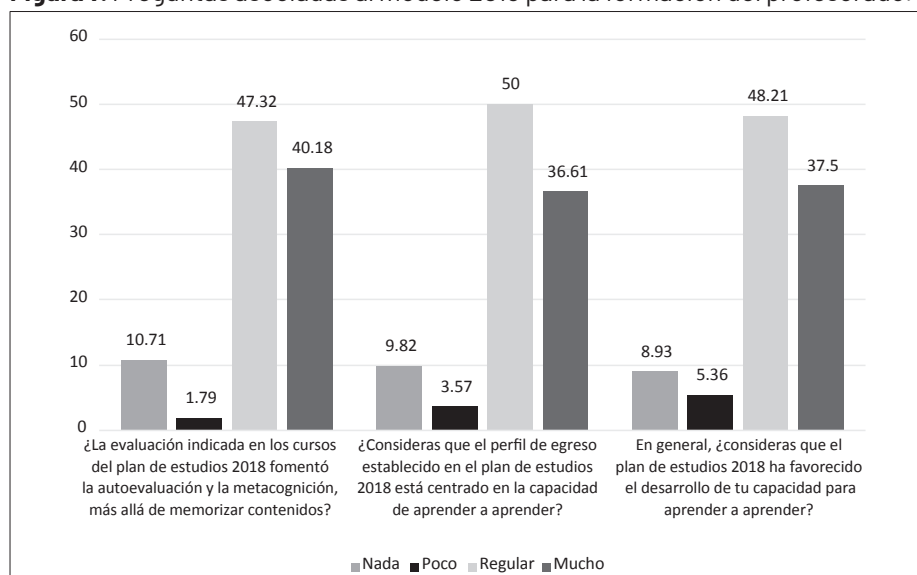
Esta sección (ver Figura 6 y 7) es percibida como “regular” pues el porcentaje mayoritario considera que el plan 2018 fue implementado de manera insuficiente, así como el desarrollo de AaA. Sobre la evaluación, es considerada como tradicional, repetitiva y escasamente alineada a la autorregulación y metacognición. Lo mismo con los contenidos, pues no se perciben actualizados. Se considera a este modelo educativo lejano de la experiencia cotidiana y real que vivieron los futuros docentes durante su trayecto formativo.

Figura 6. Preguntas asociadas al modelo 2018 para la formación del profesorado



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Figura 7. Preguntas asociadas al modelo 2018 para la formación del profesorado.



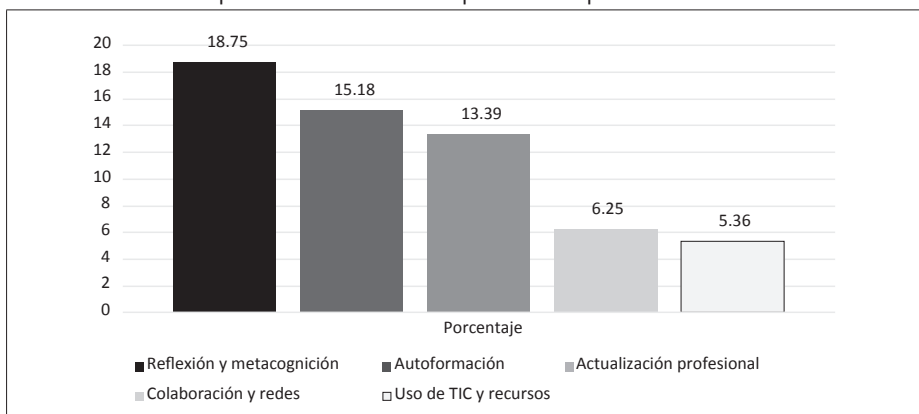
Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Consideramos que esta sección es la de mayor atención para las propuestas de mejora. No obstante, la generación que participó en este trabajo fue la última de este plan de estudios. Será para el año 2026 que egrese la primera cohorte del plan de estudios 2022. Situación que merece otra línea de investigación.

EL FUTURO COMO DOCENTE

En esta última sección, los datos indican una tendencia heterogénea. Y aunque los futuros docentes, reconocen la necesidad de seguir desarrollándose. Las acciones y/o estrategias, para tal fin, son poco claras en su implementación (reflexión, metacognición, autoformación, actualización, colaboración y uso de las tecnologías digitales) (ver Figura 8). Y aunque las menciones anteriores son positivas, hay que considerar que las condiciones del campo laboral no necesariamente son abordadas durante la formación en la escuela normal. Hay que recordar, AaA es una actividad para desarrollarse a lo largo y ancho de la vida. Nos preguntamos, ¿será entonces en la escuela, donde se labore como docente, un espacio con las herramientas y condiciones adecuadas para continuar AaA? Cuestionamiento que requiere una línea de investigación futura.

Figura 8. ¿Qué acciones o estrategias personales piensas implementar para seguir desarrollando tu capacidad de AaA como parte de tu práctica docente futura?



Nota. Elaboración propia con información del instrumento aplicado.

Respuestas representativas

Autoformación

"Seguiré desarrollando estrategias como aprender de diferentes maneras, investigar por iniciativa propia, reflexionar sobre mi práctica docente y adaptar métodos que me permitan mejorar continuamente y responder a distintos contextos educativos."

"Leer e investigar constantemente, puesto que al existir una era digital tenemos que estar a la vanguardia de las novedades e intereses para dar enseñanza y aprender con calidad y consciencia."

"Mantener una actitud reflexiva sobre mi desempeño, evaluando qué funciona y qué debo mejorar en mi enseñanza... participar en comunidades profesionales de aprendizaje para enriquecer mi práctica."

Reflexión y metacognición

"Diario de reflexión profesional: Reservaré al menos 10 minutos al final de cada jornada para anotar qué funcionó, qué retos enfrenté y qué estrategias didácticas puedo mejorar."

"Implementaré pequeños proyectos de aula donde diseñe, aplique y evalúe innovaciones pedagógicas, documentando evidencias y ajustando en ciclos continuos."

Actualización profesional

"Tomo cursos en línea (para reforzar conocimiento) y doy asesorías en línea (para poner en práctica el conocimiento)."

"Planeo mantenerme en constante actualización mediante la lectura de artículos, la participación en cursos, talleres y comunidades docentes."

“Autoevaluación constante, búsqueda de nuevas metodologías, trabajo colaborativo y actualización mediante lecturas pedagógicas.”

Colaboración y redes

“Pedir retroalimentación a mis estudiantes y colegas, y adaptar mis estrategias según las necesidades de cada grupo para seguir aprendiendo y mejorando como maestra.”

“Escuchando a otros... sé que no todo siempre va a salir perfecto, así que estaré lista para cambiar y mejorar cuando sea necesario.”

“Buscar estrategias que sean idóneas para el aprendizaje de los alumnos de acuerdo con la manera en que ellos les gustaría aprender.”

Uso de TIC y recursos

“Buscar diversos medios para aprender. Buscar videos e incluso cursos... conocer más estrategias y llevarlas a cabo, probarlas y ver cuáles funcionan.”

“Saber buscar información en la web... no siempre es la correcta, es por ello que tenemos que leer lo suficiente para AaA.”

“Actualizarme constantemente en pedagogía, tecnología educativa y metodologías innovadoras.”

DISCUSIÓN

El análisis de los resultados permite identificar que las experiencias formativas reportadas se perciben como fragmentadas, poco contextualizadas y escasamente vinculadas con el desarrollo intencionado de la capacidad de AaA. Aunque muchos estudiantes demuestran conciencia sobre sus propios procesos de aprendizaje y reconocen la importancia de la autorregulación, estas capacidades parecen surgir de forma

espontánea o personal, no necesariamente promovidas por las prácticas institucionales.

Al contrastar los hallazgos con el modelo de la Didáctica Cultural Inclusiva (DCI), se observa que algunos principios didácticos de este enfoque están presentes sólo de forma parcial. Por ejemplo, los estudiantes valoran el diálogo horizontal con sus docentes, pero al mismo tiempo indican que muchas actividades siguen organizadas alrededor de exposiciones magistrales. Esto limita la emergencia de ambientes de aprendizaje en los que AaA pueda desarrollarse plenamente como proceso dialógico, contextualizado y transformador.

En consecuencia, las prácticas observadas podrían reformularse siguiendo los principios de la DCI. Se requeriría promover actividades de aprendizaje donde los estudiantes sean protagonistas activos, trabajar con problemas contextualizados, incorporar mediadores culturales significativos y diseñar dispositivos pedagógicos que fomenten la reflexión crítica, la autoevaluación y la colaboración entre pares.

La evaluación del plan 2018 revela tensiones, posibilidades y puntos ciegos. Aunque el modelo reconoce la importancia de AaA en sus lineamientos generales, su implementación fue percibida como insuficiente y alejada de una pedagogía que fomenta autonomía y metacognición. Esta distancia entre el plan formal y la práctica docente cotidiana constituye una contradicción estructural que limita las posibilidades formativas.

En este contexto, se reconoce que las condiciones institucionales y pedagógicas actuales dificultan la integración coherente de AaA en la formación docente. Persistiendo prácticas centradas en la enseñanza expositiva, escasa integración de metodologías activas, evaluaciones tradicionales y falta de articulación entre planes, programas y el acompañamiento didáctico cotidiano. Todo ello refuerza la necesidad de repensar críticamente la cultura pedagógica normalista.

Por ello, se propone definir un objetivo formativo transversal para futuras generaciones de docentes, orientado a desarrollar una auténtica capacidad de AaA. Esto supone no sólo enseñar a aprender, sino también aprender en diálogo con contextos reales, mediaciones culturales y situaciones problemáticas, desde una lógica crítica ética y situada, tal y como se propone en la DCI.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

El carácter exploratorio y descriptivo, del estudio, restringe generalizar los hallazgos a otros contextos educativos. Asimismo, los datos provienen exclusivamente de auto-reportes de estudiantes próximos a egresar, lo que supone sesgos de percepción o deseabilidad social. Además, el análisis se centra en las condiciones pedagógicas e institucionales observadas bajo el marco del plan de estudios 2018, por lo que a futuro habrá de estudiarse el plan 2022. Finalmente, si bien el marco teórico de la Didáctica Cultural Inclusiva aporta una perspectiva sólida, se requiere mayor desarrollo empírico para consolidar sus aplicaciones prácticas.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

El estudio permitió reconocer que el desarrollo de AaA, en la formación inicial docente, se presenta de manera fragmentada y poco sistemática. Aunque los planes de estudio promueven el aprendizaje autónomo, las prácticas institucionales aún privilegian modelos centrados en la enseñanza, limitando la autorregulación y la reflexión crítica del propio aprendizaje.

En cuanto al primer objetivo, se construyó una definición de AaA adecuada a la formación docente, entendida como una capacidad sociocultural y dialógica que permite al futuro maestro reconstruir críticamente sus procesos de aprendizaje mediante la mediación cultural y la interacción significativa. Respecto al segundo objetivo, se identificaron condiciones institucionales que dificultan su desarrollo (como la rigidez curricular y las evaluaciones tradicionales), pero también prácticas pedagógicas que lo favorecen, como el diálogo y la reflexión compartida. Finalmente, se propone resignificar la cultura pedagógica del normalismo, integrando AaA como eje articulador de la formación, fortaleciendo la práctica reflexiva, la colaboración y la formación continua de los docentes formadores.

Como conclusiones específicas tenemos:

- **Nadie puede enseñar algo que no ha aprendido.** Los docentes formadores tienen que reflexionar sobre **cómo aprenden y cómo ense-**

ñan a enseñar. Sobre todo, lo que no saben y no obstante exigen que hagan los docentes en formación.

- **El concepto de AaA es complejo y su definición heterogénea.** Si bien es adecuado contar con marcos heterogéneos sobre AaA, lo relativo de estos puede tener un impacto poco favorable en la formación docente.
- **El modelo curricular 2018.** Se reconoce a nivel discursivo la importancia de AaA, pero su implementación es percibida como insuficiente, hay actividades centradas en la enseñanza y escasa incorporación de metodologías activas y contextuales.
- **El modelo de la Didáctica Cultural e Inclusiva (DCI).** Se ofrece referentes conceptuales y metodológicos valiosos para resignificar las prácticas formativas, permitiendo integrar principios didácticos y formativos que caracterizan AaA desde una dimensión sociocultural.
- **El futuro de la docencia.** Los estudiantes reconocen la necesidad de continuar desarrollando su AaA en el futuro profesional mediante diversas estrategias, pero es evidente la carencia de un acompañamiento institucional que ayude a tal fin.
- **Establecer un objetivo formativo transversal.** Es necesario establecer AaA como un eje articulador de la formación docente, Para garantizar que las escuelas normales evolucionen hacia modelos pedagógicos que preparen a los futuros maestros es una perspectiva de autonomía reflexión y compromiso por su aprendizaje a lo largo de la vida.

Las propuestas son:

1. **Continuar con el diseño de un marco teórico** sobre AaA alineado a las condiciones de la formación docente en México.
2. **Reformular las prácticas pedagógicas** asumiendo los principios de la DCI, promoviendo mediaciones culturales, aprendizaje situado y dinámicas dialógicas que favorezcan el desarrollo autónomo y crítico de los futuros docentes.

3. **Incorporar estrategias de evaluación formativa y metacognitiva**, que permitan reflexionar sobre los procesos de aprendizaje, autoevaluarse y ajustar las prácticas educativas según las necesidades de los escenarios reales de la práctica docente.
4. **Fortalecer la formación continua de los docentes formadores**, facilitando espacios y herramientas conceptuales y metodológicas para comprender, modelar y enseñar cómo AaA.
5. **Establecer comunidades de aprendizaje profesional y redes de colaboración**, que permitan a los futuros docentes y sus formadores desarrollar su capacidad de AaA, intercambiando puntos de vista sobre los retos y necesidades reales de los contextos educativos.
6. **Monitorear y evaluar de manera periódica el impacto de las innovaciones pedagógicas** implementadas a fortalecer AaA, lo que ayudaría a generar mejoras sostenibles en la formación docente.

Cerramos señalando **líneas de investigación futura**. Primero, realizar estudios longitudinales y comparativos que analicen el desarrollo de AaA bajo el plan de estudios 2022. Explorar cómo perciben y practican AaA los formadores de docentes en las escuelas normales dado que su papel es clave para la mediación pedagógica de AaA. Otra línea, es el diseño y validación de instrumentos específicos para evaluar de manera integral AaA en la formación inicial docente. Finalmente, la DCI requiere más investigación empírica para articular teoría-práctica en escenarios formativos concretos, ofreciendo experiencias replicables y sostenibles para el fortalecimiento de la formación docente.

REFERENCIAS

- Akkerman, S., Bakker, A. (2011). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.04.002>
- Alberici, A., y Di Rienzo, P. (2019). AaA para el individuo y la sociedad. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender hoy* (pp. 100–118). Trillas.

- Anderson, T., y Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16-25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S. y Squire, K. (2014). Design-Based Research: Putting a Stake in the Ground. *The Journal of the Learning Sciences* 13 (1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Brito Rivera, H. A., Malheiro Ferraz de Carvalho, A., y Torti, D. (2020). Diseño, traducción y adaptación de una entrevista sociocultural a docentes sobre AaA. *Aula Abierta*. 49(3), 245-259. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.245-259>
- Brito, L., Subero, D., y Paredes, D. (2022) "La didáctica cultural inclusiva: modelo de diseño educativo para la formación del profesorado". En García-Yepes, K. (Comp.), *Aportes de la escuela al desarrollo comunitario: análisis desde algunos casos particulares* (pp. 133-168). Medellín, Colombia: Ediciones UNAULA. <https://1drv.ms/b/s!Aher0m3eeqcHgv0dpP2fFWWrC3STsA?e=uYFnFv>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona, Paidós.
- Bruner, J. (2015). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva* (2a reimpre). Madrid, España: Alianza Editorial.
- Cabrera-Macias Y, Escobar A, Díaz-Quiñones J, López-Gonzalez E, López-Cabrera E, Puerto-Becerra A. (2020). Habilidades de AaA en los estudiantes de medicina desde la percepción de los profesores. *Medisur*.18(4). <https://medisur.sld.cu, medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4473>
- Cáceres Mesa, M. L., López Meneses, K. D., Lizama Carrasco, G. E., y Olivera Mejía, T. M. (2023). Las políticas de formación docente en México: ¿Un problema de implementación? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28(97), 1-25.
- Caena, F., y Stringher, C. (2020). Reconceptualising learning to learn for policy, research and practice in European education. En C. Stringher, V. De Salvo, y A. Q. Ren (Eds.), *Learning to learn: International perspectives from theory and practice* (pp. 15-38). Routledge.

- Cárdenas, V., Brito, H., y Silva, M. (2024). Creencias y concepciones docentes sobre AaA en preescolar: una aproximación sociocultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (38). <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i38.2859>
- Casares, R., Vila, I. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: I.C.E. Universitat de Barcelona / Horsori Editorial.
- Cebrián, S., Guerrero, E., y Gargallo, B. (2024). AaA en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de investigación en Educación*. 22(3). 488-503.
- Chapa Chapa, M., y Flores Fahara, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *Perfiles Educativos*, 37(147), 36-56. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.147.47067>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>
- Cole, M. y Engeström, Y. (2001). Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. In Salomon, G. (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M^a J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 437-458). Madrid, Alianza.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La formación de profesionales de la educación en México: Una aproximación desde los datos estadísticos*. México. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/Mejoredu_La_formation_profesionales_educacion_Mexico.pdf
- Cuevas-Cajiga, Y., y Moreno-Olivos, T. (2022). Estado actual de la formación inicial docente en educación primaria: Un acercamiento

- al caso mexicano. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 30(112). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6792>
- Deakin, R. (2019). Aprendiendo a aprender. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *AaA hoy* (pp. 76-99). Trillas.
- Díaz-Barriga, A. (2021). La política de educación normal en México. *Traectorias Educativas*, 13(32), 8-25. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2021.32.58377>
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2018). Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio 2018. Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación Pública.
- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2024, diciembre 18). Planes de Estudio 2018. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018>
- Escalante, A. E., Coronado, S. E., y Moctezuma, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia AaA en titulaciones españolas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (60), e1457. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)
- Esteban-Guitart, M. (2012). Towards a multimethodological approach to identification of funds of identity, small stories and master narratives. *Narrative Inquiry*, 22, 173-180. doi: 10.1075/ni.22.1.12est.
- Esteban-Guitart, M., Moll, L. C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture y Psychology*, 20(1), 70-81. <https://doi.org/10.1177/1354067X13515940>
- Flick, U. (2015). Introducción a la investigación cualitativa (5.ª ed.). Morata.
- Fiorenza, A., Nardone, G. (2004). *La intervención estratégica en los contextos educativos: comunicación y problem-solving para los problemas escolares*. Barcelona: Herder.
- Fundación SM. (2023). *Profesorado en México. Educobarómetro 2023*. Fundación SM. https://mexico.fundacionsm.org/sites/default/files/educobarometro_mexico_2023.pdf
- Fundora Literas, J. (2023). AaA en un curso de didáctica de la Educación Superior. *Ciencias pedagógicas*, 16(3), 90-100. <https://>

www.cienciaspedagogicas.rimed.cu/index.php/ICCP/article/view/457

- García-García, F.-J., López-Francés, I., Moctezuma-Ramírez, E.-E., y Pérez-Pérez, C. (2021). AaA en la universidad: perspectivas del profesorado y de los estudiantes. *Estudios Sobre Educación*, 40, 103-126. <https://doi.org/10.15581/004.40.103-126>
- Garello, M. Rinaudo, M. y Donolo, D. (2011). Valoración de los estudios de diseño como metodología innovadora en una investigación acerca de la construcción del conocimiento en la universidad. *Revista de Educación a Distancia. Sección de Docencia Universitaria en la Sociedad del Conocimiento*. 5, 1-34. <http://www.um.es/ead/reddusc/5/garello.pdf>
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J. M., y Pérez Pueyo, Á. (2020). La competencia AaA en estudiantes universitarios: Un modelo de intervención. *Revista de Educación.*, (387), 11-36. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-387-459>
- Gargallo-López, B., García-García, F. J., Verde-Peleato, I., y Alme-rich-Cerveró, G. (2024). La enseñanza de la competencia AaA en grados universitarios (Pedagogía y Educación social). *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 30(2). <https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.29432>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J. M., Pérez-Pérez, C., Alme-rich-Cerveró, G., y García-García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia AaA en estudiantes universitarios. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1). <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Lagunes Libreros, Y. I., Cruz Sánchez, G. E., y Bello Benavides, L. O. (2023). Saberes docentes durante el acompañamiento en la titulación de una escuela Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14(1), https://doi.org/10.33010/ie_rediech.v14i0.1595
- Lave, J., y Wenger, E. (2003) Aprendizaje situado: participación periférica legítima. México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores Iztacala.

- Leontiev, A. N. (1967). *El aprendizaje como problema en psicología en Psicología soviética contemporánea*. La Habana, Cuba, Instituto del libro.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Lluch Molins, L., y Portillo Vidiella, M. C. (2018). La competencia de AaA en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(2), 59–76. <https://doi.org/10.35362/rie7823183>
- López Salgado, J., y Vences Esparza, M. L. (2024). Formación inicial del profesor novel universitario en México: Revisión sistemática. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26(1), 1–18. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.1583>
- Meliá, J. M., García-Bellido, R., y González-Such, J. (2012). Evaluar la competencia AaA: una propuesta metodológica. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16(1), 103–123. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56724377007>
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Pérez-Pérez, C., Escalante, A. E., y Yurén, T. (2024). AaA en las universidades españolas, ¿una competencia transversal? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, (09), 1–17. <https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e09.4985>
- Moctezuma-Ramírez, E. E., García-García, F. J., Yurén, T., y Lugo Villaseñor, E. (2022). Las orientaciones políticas de las universidades públicas estatales de México en torno al aprendizaje de los estudiantes y su empleabilidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(179). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7318>
- OpenAI. (2023). *ChatGPT* (versión del 14 de marzo) [Modelo de lenguaje amplio]. <https://chat.openai.com/chat>
- Patera, S., Silva, I., y Sáenz, F. (2020). AaA en documentos normativos de los seis países participantes en un estudio internacional. Una profundización crítica desde Ecuador y México. *Aula Abierta*, 49(3), 225–233. <https://doi.org/10.17811/rific.49.3.2020.225-233>

- Pérez, C., García, F. J., Vázquez Verdadera, V., García Félix, E., y Riquelme Soto, V. (2020). La competencia "AaA" en los grados universitarios. *Aula Abierta*, 49(3), 309–323. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020.309-323>
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Madrid, Editorial Popular.
- Ramírez Pérez, J. A. (2024). Condiciones del desarrollo del AaA como factores de inserción laboral de egresados de licenciatura. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8 (2). <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2322>
- Salmerón Pérez, H., y Gutiérrez Braojos, C. (2012). La competencia de AaA en la formación del profesorado: Una revisión conceptual y curricular. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 16(3), 91–110. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56723163006>
- Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (2024, diciembre 12). Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior. <https://www.sies.unam.mx/reporte.php>
- Stringher, C., Di Rienzo, P., Brito, R. H., Davis, C., y García, E. (2019). AaA en América Latina. Una reseña sistemática de la literatura. En R. Deakin, C. Stringher, y K. Ren (Eds.), *AaA hoy* (pp. 358–369). Trillas.
- Van den Akker, J. Gravemeijer, K. McKenney, S. y Nieven, N. (2006). *Educational Design Research*. Londres: Routledge.
- Vigotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México, Crítica- Grijalbo.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicología pedagógica*. Madrid, Akal.

AGENCIA HUMANA COMO FUNDAMENTO DEL APRENDER A APRENDER EN LA UNIVERSIDAD

HUMAN AGENCY AS THE FOUNDATION OF LEARNING
TO LEARN AT UNIVERSITY

Enviado: 16/07/2025

Aceptado: 19/09/2025

Victor Gerardo Cárdenas González¹

RESUMEN

El objetivo de este artículo es argumentar sobre la relevancia de hacer dos tipos de distinciones conceptuales en el estudio de la agencia humana en contextos educativos: primero entre la concepción sociológica y la personal, y después entre dos tipos de finalidades educativas igualmente relevantes: la promoción del sentido de agencia en estudiantes universitarios por medio de la implementación del modelo Aprender a Aprender y la posible contribución del sistema educativo al desarrollo de las capacidades de agencia transformadora de los actores del sistema educativo en un sentido social y político. Las distinciones son importantes para precisar las posibilidades y limitaciones de este concepto para el logro de la autonomía como una de las metas más generales de la educación. Después de acotar el núcleo de las conceptualizaciones sociológicas y psicológicas de agencia y de describir el uso de los conceptos asociados a agencia humana en la literatura sobre políticas públicas que promueven un modelo educativo centrado en el estudiantado, en los que predomina una concepción individualizada de esta capacidad humana, se describe un modelo relacional, emergente y socioculturalmente mediado de agencia que se fundamenta en la doble naturaleza social y racional de las personas.

Palabras clave: agencia humana, aprender a aprender, agencia transformadora

ABSTRACT

This article aims to argue for the relevance of making two types of conceptual distinctions in the study of human agency in educational contexts: first, between the sociological and personal conceptions, and second, between two equally relevant educational goals: promoting a sense of agency in university students through the implementation of the Learning to Learn model, and the possible contribution of the educational system to the development of the transformative agency capacities of the actors in the educational system in a social and political sense. These distinctions are important to clarify the

.....
¹ (victorgerardoc5@gmail.com) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9849-2987>

possibilities and limitations of this concept for the achievement of autonomy as one of the most general goals of education. After defining the core of the sociological and psychological conceptualizations of agency and describing the use of concepts associated with human agency in the literature on public policies that promote a student-centered educational model, in which an individualized conception of this human capacity predominates, a relational, emergent, and sociocultural mediated model of agency is described that is based on the dual social and rational nature of human beings.

Keywords: human agency, learning to learn, transformative agency

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es analizar las relaciones que se pueden establecer entre un modelo relacional y socioculturalmente mediado de agencia humana y el modelo Aprender a Aprender (AaA) entendido como una capacidad compleja formada por capacidades cognitivas, metacognitivas y por disposiciones que determinan el deseo de aprender o adaptarse a nuevas situaciones y la voluntad de apropiarse del proceso de aprendizaje (Hautamäki & Kupiainen, 2014). Estos dos últimos elementos hacen referencia explícita a la agencia humana.

Se argumenta que el desarrollo de las capacidades de agencia humana es una de las metas más generales del proceso educativo y que el modelo AaA es una orientación de este proceso que puede contribuir a su desarrollo. Es necesario hacer una serie de precisiones conceptuales sobre los conceptos de agencia predominantes en los modelos educativos hegemónicos centrados en el estudiantado, de los que deriva el modelo AaA, -que conciben a los estudiantes como actores o sujetos activos en su proceso de aprendizaje- (Hoidn & Reusser, 2021) y les reconocen “capacidades para intervenir e influir en sus ambientes de aprendizaje” (Klemenčič, 2017, p. 69). Es decir, que les reconocen capacidades de agencia.

Estos modelos han sido desarrollados e impulsados por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. Sus antecedentes pueden rastrearse hasta los años 70 del siglo xx (Faure et al., 1972) y están ligados estrechamente a la política educativa que combatió el modelo de enseñanza-aprendizaje denominado

tradicional y posteriormente impulsó el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida (Delors, 1996).

En estos modelos predomina una concepción individualizada y acrítica de agencia y del proceso enseñanza-aprendizaje (Lee & Friedrich, 2008), consecuencia en parte de las contingencias políticas que han enmarcado el proceso histórico de la UNESCO y de los debates ideológicos necesariamente involucrados en el trabajo de este tipo de organismos. El AaA, ha sido adoptado por la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2018) como una de las competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, el desarrollo, la inclusión y la participación.

Una de sus funciones es contribuir a la adaptación de las personas a una sociedad incierta y cambiante, además, contempla al AaA como un medio para el enriquecimiento y desarrollo personal.

Los desarrollos teóricos posteriores sobre esta competencia influenciados principalmente por los estudios sobre agencia transformadora y por la perspectiva histórico cultural de la actividad (Wertsch, 1998; Wells & Claxton, 2002), abren también la posibilidad de fundamentar el desarrollo de un sentido de agencia no limitado al proceso de aprendizaje. Dichos estudios favorecen la reflexión en torno a los problemas sociales más urgentes y contribuyen en el fortalecimiento del proceso de aprendizaje participativo. A su vez, fomentan un sentido de apropiación conjunta del proceso de aprendizaje al servicio del desarrollo de capacidades de agencia transformadora; concepto que asume al aprendizaje como un proceso social y colectivo y fundamenta la posibilidad de transformar los contextos y las situaciones que las personas perciben como injustas mediante su acción colaborativa, participativa o dialógica (Gutiérrez & Calabrese-Barton, 2015).

En lo que sigue, se hace una precisión del sentido sociológico de agencia vinculándolo con la teoría de la estructuración de Anthony Giddens quien asocia la agencia transformadora al poder y la acción de las personas en sus contextos de actividad: "Podemos decir que la acción implica lógicamente poder en el sentido de capacidad transformadora. En este sentido, el significado más amplio de «poder» es que el poder es lógicamente anterior a la subjetividad." (Giddens, 1984, p. 15). El análisis de los procesos psicosociales, relacionales, dialógicos, reflexivos y de

movilización de recursos en contextos situados de actividad, estructurados y limitados por sistemas instituidos de prácticas sociales lo ha realizado en detalle la teoría histórico-cultural de la actividad

Los dos primeros apartados del artículo precisan el sentido sociológico de agencia principalmente enfocado en la agencia transformadora. Una dimensión que no se estudia en detalle desde estas dos perspectivas es el sentido subjetivo de agencia y las experiencias de control de la propia conducta y del ambiente. Esto ha sido estudiado por la teoría sociocognitiva de la agencia de Albert Bandura, por la neurociencia (Haggard, 2017) y ha sido objeto de reflexión filosófica (Gallagher, 2010). El tercer apartado del artículo analiza estos conceptos.

Antes de ofrecer en el quinto apartado una síntesis de los elementos del modelo de agencia que puede fundamentar acciones educativas que la fomenten, se especifican algunos problemas prácticos y conceptuales derivados de las definiciones de agencia empleados en los modelos educativos centrados en las y los estudiantes de los que surge en principio el modelo AaA; aunque se argumenta que este modelo ha logrado construir un entramado conceptual complejo que supera las limitaciones de las políticas públicas y ofrece una vía para concretar estrategias docentes y curriculares que fomenten la agencia en un sentido integral.

EL SENTIDO SOCIOLÓGICO DE AGENCIA

El propósito de este apartado es mostrar la existencia de antecedentes de una concepción relacional y corporeizada de la agencia en la teoría de la estructuración (Giddens, 1984). La teoría aporta elementos para una concepción situada de la acción social y mediada por los recursos que la posibilitan. Aunque es importante tener en mente que una concepción relacional y corporeizada no es explícita en su teoría, si aporta bases para su elaboración teórica posterior.

Desde los orígenes del pensamiento sociológico, el problema de la agencia humana ha dado lugar a muy diversas elaboraciones conceptuales sobre su papel en la reproducción o transformación del orden social. En la sociología contemporánea este problema se ha analizado desde el modelo teórico agencia-estructura. Una visión panorámica de las teorías

contemporáneas sobre este problema puede encontrarse en Chatterjee & den Hond (2019).

En la teoría de la estructuración, Giddens (2005) defiende la tesis de la constitución mutua entre agencia y estructura: la estructura refiere en primer lugar a patrones recursivos de relaciones en las que operan reglas, normas, valores, recursos sociocognitivos que estructuran las relaciones sociales, posibilitan la capacidad de agencia de las personas mediante su acción, que produce, reproduce o transforma la estructura. Cabe señalar que Giddens reconoce la existencia de un sistema objetivo, formado, por ejemplo, por instituciones y organizaciones cuya dinámica y funcionamiento son irreductibles a las acciones de individuos o de interacciones descritas por los estudios microsociológicos.

Abundando en este problema, se ha argumentado que la existencia de reglas de funcionamiento institucional, del lenguaje y otras prácticas sociales que operan con independencia de la conciencia de los participantes, aporta a la tesis de la objetividad del sistema, a su capacidad de agencia. Este es uno de los frentes de controversia entre esta teoría y la propuesta de Margaret Archer (2000) quien defiende la realidad y objetividad de la estructura.

Para Giddens, la estructura es tanto interna como externa. La acción puede incidir en elementos estructurales de la sociedad por medio de pequeños cambios en las prácticas sociales. El concepto de práctica social es central en esta teoría: constituye el vínculo dinámico entre agencia y estructura. En esto radica la tesis de la dualidad entre agencia y estructura. Las prácticas sociales están estructuradas y permiten tanto la reproducción como la transformación de la estructura mediante procesos de regulación de las interacciones sociales. Las personas tienen que interpretar las prácticas sociales de que forman parte para darles sentido y para poder participar significativamente en ellas. Las personas codifican situacionalmente las prácticas sociales; la experiencia es situada y corporeizada.

El modelo teórico que establece la dualidad entre estructura y agencia se ha cuestionado por varias razones. Entre ellas por el escaso análisis de la agencia de la estructura (Archer, 2000). Sin embargo, el problema en sí mismo de la relación entre estas dos instancias está lejos de haber sido

resuelto (Crossley, 2022). La ontología de base que concibe como dos entidades distintas a las personas de las estructuras sociales se encuentra en la base de esta discusión. Alexander (1992) plantea de forma muy clara las diferencias que encuentra entre los actores (las personas) y la agencia (las capacidades para actuar libre y volitivamente).

Su propuesta es que las teorías microsociológicas de la agencia son voluntaristas y funden o integran injustificadamente las capacidades de agencia en las personas dando lugar a una concepción heroica de la agencia. Para él, cultura y personalidad son estructuras sociales tanto internas como externas que conforman la acción tanto aquella que reproduce el sistema social o la cultura como aquella que los transforman. Agencia se define como la capacidad de las personas para actuar conforme a sus decisiones, implica una capacidad de control sobre las propias acciones, implica poder y disponibilidad de recursos.

El análisis sociológico de la agencia estudia las posibilidades de que la acción de las personas produzca cambios en su situación de vida, es la capacidad de las personas de hacer la diferencia, de cambiar o combatir situaciones preexistentes. Un ejemplo de la relación dialéctica entre agencia y estructura lo proporciona un estudio llevado a cabo por Rodríguez (2015) quien documenta narrativamente la agencia de un profesor de ciencias enfrentando las políticas educativas escolares, normas y los valores instituidos, al igual que el currículo establecido para emprender diálogos críticos, iniciar procesos metacognitivos que impulsaron una reflexión situada sobre las posibilidades de implementar cambios en la enseñanza a favor de estudiantes marginalizados: el profesor emprendió acciones pedagógicas innovadoras, experimentó estrategias de evaluación formativa. Estos cambios fueron posibles precisamente en los intersticios de las prácticas instituidas.

Se puede afirmar que en el núcleo de la concepción de agencia de Giddens se encuentra el concepto de poder, entendido como el medio en el que transcurren las interacciones sociales. Las personas ejercen poder mediante su participación, movilizandolos de ciertas maneras los recursos disponibles.

Esta capacidad, a su vez, se analiza por medio de los conceptos de agencia reflexiva; una capacidad que permite el monitoreo, la evaluación

y el cambio de estrategias según los resultados, el de racionalización de la acción, que permite la comprensión del significado práctico, situado y contextualizado de la acción y el de consciencia práctica; la capacidad para dar cuenta o para explicar, en el flujo de la actividad cotidiana, las razones de su conducta.

Una cita del autor ilustra su concepto de agencia: “La agencia no se refiere a las intenciones que tienen las personas al hacer las cosas, sino a su capacidad para hacerlas en primer lugar.” (Giddens, 2005, p. 124). Más adelante, afirma que el agente es quien ejerce poder o produce un efecto

Una aportación adicional de esta teoría es el concepto de agencia transformadora, que aunque no se estudia en profundidad en la teoría de la estructuración, se ha constituido en un eje de los estudios sobre agencia en contextos educativos (Sorokin, 2022), principalmente mediante su recuperación teórica por parte de la teoría de la actividad.

SENTIDO SOCIOLÓGICO DE AGENCIA EN EL MODELO EDUCATIVO CENTRADO EN LOS Y LAS ESTUDIANTES

En los modelos educativos centrados en las personas se asume de manera explícita la noción sociológica de agencia, pero se expresa en dos tipos principales y antagónicos de desarrollos teóricos y propuestas de políticas públicas educativas. Por una parte se encuentran quienes estudian y buscan potenciar el papel emancipador de la educación y quienes desde una concepción más individualista y políticamente alineada a las políticas de los organismos internacionales que hacen eco de la ideología neoliberal buscan impulsar modelos educativos que fomenten individuos más competitivos, flexibles y adaptables mediante los dispositivos educativos que fomentan las trayectorias altamente individualizadas, la autorregulación o el autocontrol.

En estos modelos no se cuestiona el orden social o las condiciones socioeconómicas en que ocurre el fenómeno educativo. La agencia que promueven es una forma de individualizar y hacer responsables a los individuos de las condiciones sociales preexistentes. Estos modelos se han enfocado más en el diseño de escenarios escolares que favorecen el fortalecimiento de un sentido personal de agencia mediante la toma

de decisiones sobre la propia trayectoria escolar, pero sin cuestionar al sistema educativo ni al diseño curricular o las prácticas docentes hegemónicas. En general, en estos modelos no se analiza la contribución del sistema educativo a la transformación social con fines de justicia o bienestar social, aunque sí se enfatiza su contribución a que las personas puedan adaptarse y contribuir a una sociedad caracterizada por el cambio acelerado y la incertidumbre.

Un ejemplo del primer tipo de concepciones se encuentra en la obra de Sen (2000), quien argumenta que la educación puede contribuir a la amplitud o perfeccionamiento de las capacidades (posibilidades) para que las personas ejerzan su “razonada agencia” (Sen, 2000, p. 16), más allá de la racionalidad medios-fines y puedan ejercer su libertad de manera autónoma. “Configurar su realidad y ayudarse mutuamente” (Sen, 2000, p. 28).

En esta propuesta teórica, la agencia se concibe en su sentido sociológico, pero se añade la noción de que la educación, debe aportar recursos; intelectuales, cognoscitivos, afectivo-emocionales, para que las personas conscientes de sus determinaciones sociales, puedan potenciar su capacidad crítica y contribuir activamente a la transformación de las condiciones sociales y políticas que legitiman y perpetúan inequidades e injusticias del sistema social.

Este compromiso también es evidente en las pedagogías críticas de la educación de Freire (2005, 2022) con su énfasis en la dimensión política de la educación y sus conceptos de liberación, esperanza crítica, entre muchos otros y de Giroux (2013, 2016) a partir, este último, de conceptos como agenciamiento crítico, ciudadanía, responsabilidad, resistencia frente a los embates del neoliberalismo y la mercantilización de la educación.

En los modelos educativos centrados en los y las estudiantes, se emplean frecuentemente, sin hacer las distinciones necesarias, concepciones personales y sociológicas de agencia. En el primer sentido, se asume la capacidad de agencia como un atributo fundamental de los estudiantes como personas y sujetos capaces de acción y decisión, como sujetos responsables y corresponsables de sus trayectorias educativas. Simultáneamente, se les concibe como agentes capaces de incidir en la realidad social, de transformar sus trayectorias vitales y/o de resistir las determinaciones estructurales del sistema. Es decir, existe una concepción de

agencia centrada en la responsabilidad y la capacidad para actuar propositivamente, que es definitoria de toda persona y una concepción sociológica, ligada estrechamente a la transformación del sistema mediante los recursos que aporta la educación.

Campbell (2009) ha señalado diferencias fundamentales entre estas dos concepciones. La primera se refiere a la persona que actúa con base en razones, a la capacidad para actuar voluntariamente. La segunda se refiere al actor social que puede incidir en la transformación de la sociedad. La capacidad para actuar resistiendo las determinaciones del sistema o la capacidad para transformar la realidad social.

A cada una de estas conceptualizaciones subyacen sendos significados de poder. Las relaciones de poder limitan pero también hacen posible el despliegue de la acción. Es decir, el poder es constitutivo de la capacidad de agencia, se refiere a la capacidad para iniciar y mantener un curso de acción a la capacidad de actuar voluntariamente. En el sentido sociológico, se refiere a la capacidad de incidir propositivamente en los contextos sociales o políticos, resistiendo o transformando determinaciones del sistema (Campbell, 2009). En este sentido, el poder necesariamente hace referencia a la posición de las personas en el sistema social, a su posición en la estructura social, económica y política. Incluye la capacidad-contextualizada- para incidir, para crear efectos sociales en función de acciones dirigidas a metas sociales.

PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE LA AGENCIA

Una de las cuestiones centrales en esta teoría respecto a la agencia es el estudio de cómo las prácticas sociales o sistemas de actividad favorecen la agencia transformadora. Los problemas del papel de la experiencia subjetiva y de las relaciones o interacciones sociales situadas en sistemas de actividad respecto al cambio en las prácticas sociales son pilares de una concepción relacional de la agencia.

Esta teoría estudia los procesos que constituyen la agencia humana mediante la actividad socioculturalmente mediada. La agencia no puede pensarse como una propiedad aislada o intrínseca de individuos sino que emerge del involucramiento práctico en actividades colaborativas e

intersubjetivas condicionadas también por las condiciones materiales y las herramientas disponibles (Wertsch et al., 1993; Wertsch, 1998). La actividad es el elemento que permite la construcción de objetos de transformación, son productos de la reflexión en la actividad que nunca es estrictamente individual sino colaborativa; surge de las prácticas sociales (Stetsenko, 2005).

En esta teoría, se analizan los procesos socioculturales que en los sistemas de actividad permiten la transformación de las prácticas sociales. Cambiar las prácticas y su significado mediante la participación conjunta permite también cambios en las estructuras cognitivas, esquemas de acción y de pensamiento. En este proceso, las personas se transforman a sí mismas y posibilitan la transformación social y política en un sentido más amplio (Stetsenko, 2019). Trabajar conjuntamente en escenarios de actividad para cambiar situaciones vividas como injustas es también una forma de promover agencia transformadora. La constitución de los sujetos se relaciona dialécticamente con la participación en prácticas sociales deliberadamente orientadas a la transformación social guiadas por proyectos que involucren la participación activa de las comunidades de aprendizaje.

Estudios enmarcados en la teoría histórico-cultural de la actividad han enfatizado que la agencia transformadora supone la dimensión relacional, participativa y colaborativa de las personas y la movilización de recursos socioculturales para hacer innovaciones, rompiendo con esquemas y estructuras de participación que perciben como problemas para su desarrollo (Sannino & Engeström, 2018). Se refiere a la capacidad para luchar contra situaciones percibidas como injustas y/o que contribuyan al bien común (Sannino, 2020).

El cambio social supone necesariamente actividad histórica y culturalmente mediada, esto implica que la agencia es emergente de contextos de interacción específicos, de la disponibilidad de recursos socioculturales y de oportunidades-restricciones contingentes. Supone un enfoque procesual y relacional de la agencia y del proceso de enseñanza-aprendizaje como participación. La conceptualización de agencia humana en este enfoque liga esta capacidad al aprendizaje, entendido también como un proceso de cambio en los sistemas de actividad. Este cambio

supone recursivamente a la agencia transformadora: cambios que llegan a ser deliberados y conscientes aunque siempre enmarcados socioculturalmente, lo que supone la existencia de restricciones que, paradójicamente, pueden convertirse en motivos de la acción transformadora. Para una revisión amplia de este enfoque puede consultarse Sannino (2020), Hopwood (2024).

Es importante señalar que la perspectiva sociocultural es la tradición teórica más frecuente en el estudio de la agencia estudiantil de acuerdo al estudio bibliométrico de redes sociales construido con las co-citaciones de 172 autores que publicaron en revistas indexadas en Scopus. Ver grafo en Torres y Pineda-Báez (2023, p. 1187).

ESTUDIOS PSICOLÓGICOS SOBRE AGENCIA EN EDUCACIÓN

En psicología, la teoría sociocognitiva de la agencia de Albert Bandura (1989, 2005, 2018) es la teoría de mayor influencia en el panorama teórico y la investigación tanto experimental como psicométrica sobre agencia y es el fundamento de enorme cantidad de estudios de correlación entre esta competencia y una muy amplia cantidad de constructos asociados al modelo educativo centrado en el estudiantado: compromiso académico, aprendizaje, participación, autonomía, autorregulación, motivación, conciencia de sí mismo, entre muchos otros (Marín et al., 2025). Es relevante mencionar que es la teoría psicológica sobre agencia más citada en las investigaciones y propuestas sobre los modelos educativos centrados en el estudiantado.

La teoría de Bandura abre un frente valioso para el estudio de esta capacidad humana. Su relevancia radica en que se trata de una teoría que explica la arquitectura de esta competencia al igual que las condiciones en que puede emerger y su papel en el control de la conducta. Esta capacidad está formada por cuatro factores que se realimentan: planificación, intencionalidad, autorregulación y evaluación de la conducta en determinadas situaciones. Lo anterior implica que las creencias que resultan de experiencias de control conductual o de los resultados de acciones concretas pueden consolidar el sentido de agencia y que este sentido es parte de cada uno de los cuatro componentes del modelo propuesto.

En la teoría de Bandura la agencia se refiere tanto al control efectivo de la acción como al sentido subjetivo de control que puede surgir cuando se dan ciertas contingencias entre conducta, sus resultados y los juicios que se construyen sobre esta relación. Ambos, control efectivo y sentido de agencia interactúan en un sentido que puede fortalecer o debilitar a ambos elementos, por ejemplo, mediante la consolidación de creencias sobre agencia, creencias de autoeficacia o sobre cualidades identitarias e incluso creencias epistémicas (Pacherie, 2015). La misma autora detalla lo que el sentido de agencia significa fenomenológicamente. Sus correlatos experienciales son deliberación, sentido de actuar intencionalmente o guiados por un propósito, toma de decisiones, sentido de control, consciencia de haber iniciado una acción, y de manera prominente, el sentido de ser el autor de la acción y el sentido de lo que estamos haciendo. Este último elemento tiene una doble trascendencia ya que conecta teóricamente a la actividad con el sentido subjetivo de ser el autor de acciones.

El conjunto de correlatos fenomenológicos del sentido de agencia es muy relevante porque explica la multitud de términos que en la literatura sobre agencia se emplean para referirse a esta capacidad humana. Sin embargo, aún se requiere más investigación para determinar si la experiencia subjetiva incluye a todos los elementos antes señalados, o si algunos de ellos son suficientes para inferir agencia. Pacherie (2015) sostiene que el sentido de ser agente y el sentido de estar haciendo algo son los elementos fundamentales, mientras que la deliberación o la intención pueden vivirse de diferentes maneras en diferentes circunstancias sin que ello afecte el sentido de agencia.

Es muy importante en esta teoría tener presente que el sentido subjetivo puede, en ciertas condiciones, ser erróneo, que existe una forma de control sobre muchas acciones o decisiones que se ejerce de manera automática – no todas las acciones se ejecutan deliberadamente– y que es más bien, el juicio posterior a ciertos eventos lo que hace que las personas se piensen a sí mismas como el origen de ciertas acciones.

El sentido de agencia podemos acotarlo como *sentimiento de agencia* o *experiencia de agencia*, es el “registro de que soy el iniciador de mis

acciones" (Synofzik et al., 2013, p. 1), a su vez, es el antecedente necesario para la construcción de un juicio de agencia.

Una línea de investigación define este sentido en términos metacognitivos, como consciencia corporeizada de control de acciones o como experiencia de control de las consecuencias de la acción. En cualquiera de los dos casos, es relevante indicar que se trata de una experiencia compleja que integra un nivel sensomotriz, una experiencia corporeizada, un nivel cognitivo que incluye tanto retroalimentación: información del medio ambiente sobre los resultados de una acción, como creencias previas y un juicio metacognitivo. El sentido de agencia es la base de la acción voluntaria o intencional, de creencias sobre el control de la acción, estrechamente ligadas al sentido de contingencia entre acción y sus resultados y de creencias sobre el control de situaciones medioambientales relevantes para ciertas acciones (Synofzik et al., 2013).

El sentido de agencia puede estudiarse de manera situada, en relación a cambios medioambientales percibidos como consecuencia de acciones realizadas por la persona y que juzga como intencionales. También se puede estudiar, como un conjunto de creencias generalizadas sobre el control que una persona tiene sobre cierto tipo de acciones en determinados contextos. Es decir, creencias sobre la competencia y habilidad para llevar a cabo acción propositiva. Esta es la línea de investigación que liga el sentido de agencia con las creencias de autoeficacia (Tapal et al., 2017). Según estos autores se trata de dos constructos diferentes pero estrechamente correlacionados.

Bandura definió agencia en los siguientes términos: "La capacidad para ejercer control sobre la naturaleza y cualidades de la vida propia" (2005, p. 313). "Ser agente es intencionalmente hacer que las cosas sucedan por medio de acciones propias" (2005, p. 313).

La capacidad de ejercer control sobre los propios procesos de pensamiento, motivación y acción, es una característica distintiva de los seres humanos. Debido a que los juicios y las acciones son en parte autodeterminadas, las personas pueden efectuar cambios en sí mismas y en las situaciones por medio de sus esfuerzos (1989, pp. 1175).

A pesar de las aportaciones de la teoría de Bandura, su estudio empírico aun enfrenta muchas dificultades en parte derivadas de la complejidad del concepto. Otras dificultades son consecuencia de la hegemonía de una forma de estudiar conceptos psicológicos asimilándolos al paradigma psicométrico, por medio del autorreporte de percepciones generales y descontextualizadas. Este tipo de estudios ha distorsionado el concepto al fragmentarlo en dimensiones o indicadores muy diversos o bien, al medirlo de manera indirecta por medio de otros constructos cuya equivalencia con agencia es dudosa. Ejemplo de mediciones de agencia basadas en el autorreporte de estudiantes, apegados al modelo teórico de Bandura se encuentran en Code (2020) y en Yoon (2011).

Sin embargo, en este último se concibe a la agencia como un atributo o una característica relativamente estable, medible y objetiva, una propiedad que es independiente de las situaciones, las interacciones sociales y los elementos que aporta la cultura. Se trata de una conceptualización individualizada de esta capacidad.

Lo anterior se refleja en el diseño de ítems genéricos en la escala propuesta: "Imagino eventos futuros en mi vida" "tengo en mente los resultados finales antes de iniciar algo". Las aportaciones sociológicas y desde la teoría de la actividad a favor de que la agencia es emergente de sistemas de actividad, de la colaboración y participación situada, sugiere que la medición descontextualizada de agencia no es la mejor alternativa.

En la revisión sistemática de Pegoraro et al. (2023) sobre medición de agencia, se encontró que agencia se ha hecho sinónimo de percepciones o creencias sobre la toma de decisiones, sentido de control sobre la acción, en lo propositivo de cursos de acción, el establecimiento de metas, auto reflexividad, intencionalidad, entre muchos otros conceptos. Aunque estos constructos son relevantes y forman parte de las dimensión del modelo de Bandura, la medición fragmentaria y descontextualizada hace poco probable que este tipo de estudios informen realmente de agencia en un sentido integral.

AGENCIA HUMANA EN LOS MODELOS EDUCATIVOS CENTRADOS EN LAS PERSONAS

El concepto de agencia humana juega un rol protagónico en los modelos educativos centrados en los y las estudiantes. Sus antecedentes se encuentran en la Declaración de Bolonia de 1999, que dio lugar al Proceso de Bolonia: un proceso permanente de reforma a las políticas públicas de educación superior en Europa que contempla el fortalecimiento de modelos pedagógicos innovadores, fundamentados en pedagogías constructivistas, que reconocen el papel activo de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y reconocen sus capacidades para tomar decisiones que afectan su trayectoria escolar (Hoidn, 2018).

Estos modelos argumentan a favor de la promoción de la actividad del estudiantado en el aprendizaje, la responsabilidad como aprendices, aprendizaje independiente, el aprendizaje por descubrimiento, aprendizaje en escenarios reales, autorregulación, autorreflexión, el sentido de autonomía, compromiso académico, entre otras.

Institucionalmente implica el diseño de programas flexibles, la oportunidad de aprender a lo largo de la vida (que implica la noción de aprender a aprender), estrategias de movilidad, empleo de tecnologías digitales, programas de tutoría, estrategias formativas de evaluación, estrategias colaborativas de enseñanza-aprendizaje, entre otras claramente encaminadas a los objetivos más generales de esta línea de política pública educativa: la movilidad estudiantil y transferencia de créditos.

Hoidn y Reusser (2021) sintetizan los factores a tomar en cuenta en el diseño de prácticas educativas centradas en las personas: a) cognitivo y metacognitivo, b) motivacional y afectivo, c) social y del desarrollo y d) un factor referido a diferencias individuales (pp. 22). En la obra de estos autores se puede apreciar el ámbito que circunscribe a los modelos educativos centrados en las personas: es un ámbito instruccional, de aprendizaje y de diseño curricular.

En conjunto, son modelos que fomentan la agencia de estudiantes en el sentido de la adquisición de mayores niveles de control de su proceso de aprendizaje (Hoidn & Reusser, 2021). Más específicamente agencia se usa para referirse a las capacidades del estudiantado para participar

activamente en su proceso enseñanza aprendizaje y en el diseño de sus ambientes (personales) de aprendizaje.

En algunas interpretaciones, estos modelos fomentan el empoderamiento de los estudiantes (Starkey, 2017). Pero, es importante tener en cuenta que estos énfasis son más de tipo retórico que de propuesta educativa pues el control que analizan es el que tiene que ver con el proceso de aprendizaje y no con los contextos del proceso enseñanza aprendizaje. Aunque algunas declaraciones impulsan concepciones de los estudiantes como socios que pueden y deben involucrarse en el diseño curricular, los planes de evaluación y el diseño personalizado de trayectorias escolares (Todorovski, et al., 2015), la realidad es que estas propuestas requieren procesos de transformación institucional radical del sistema educativo.

Conceptos asociados al de agencia humana, son retomados por parte de la Unión Europea (Klemenčič et al., 2020) y por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OECD] (OECD, 2019), o el Banco Mundial (Cobo et al., 2024). Estos organismos asumen un concepto centrado exclusivamente en la esfera individual. Algunos de ellos, particularmente restringidos y parciales. Por ejemplo, en el plano de las políticas públicas impulsadas por la OECD, agencia es entendida como cálculo racional para el logro de metas, como una habilidad para adecuar las acciones con vista a una meta o propósito (OECD, 2019).

Estos organismos se centran en las libertades de elección, en la propuesta de que los sistemas educativos ofrezcan oportunidades para que cada persona diseñe su trayectoria escolar en un sentido altamente individualizado. En este sentido se ha impulsado el diseño curricular flexible o los programas de movilidad estudiantil. Evidentemente estas concepciones no contemplan capacidades críticas, ni resaltan la consciencia relacional y reflexiva sobre el mundo social. En cambio, asumen una concepción altamente individualizada del sujeto como medio para el desarrollo del sistema productivo; incentivan el cambio y la toma de decisiones para que cada persona aumente su capital cultural.

En la revisión sistemática de Marin et al. (2025) de estudios sobre agencia en educación superior se encontró precisamente, el predominio de concepciones psicológicas como marcos para la elaboración de

definiciones operacionales en estudios empíricos y su limitación al análisis de procesos de enseñanza aprendizaje -con ausencia de estudios o reflexiones sobre agencia transformadora. Esta revisión muestra la importancia de las estrategias docentes y los procesos psicosociales involucrados en el sentido de agencia individual para el aprendizaje. Entre ellos, la autorregulación, las disposiciones y actitudes, la retroalimentación y la evaluación.

La UNESCO (Duraiappah & van Atteveldt, 2022) expresa una concepción más amplia, aunque limitada al contexto áulico o a las trayectorias escolares: como ejercicio sustantivo de la libertad en el proceso educativo, como una capacidad para elegir racionalmente lo que se considera valioso ser o hacer, como un sentido de propósito centrado en el sí mismo y como una capacidad para pensar críticamente respecto a las estrategias que promueven aprendizaje activo y participativo. Cabe resaltar que en esta propuesta, el medio social o las condiciones económicas o las características del sistema educativo simplemente no son objeto de análisis o crítica, se limita al proceso de aprendizaje y al análisis de la relación entre el compromiso académico, el desarrollo de capacidades y al bienestar individual.

El impulso que estos organismos han ofrecido a los modelos educativos centrados en las personas ha favorecido un aumento considerable de las investigaciones y discusiones académicas sobre las capacidades de agencia. Aumento que ha estado asociado a un aumento en la vaguedad del concepto.

En la revisión sistemática de Brandt (2024) se evidencia la amplitud de la literatura sobre este tema, aunque también es evidente la dispersión conceptual que da lugar a muy diversas definiciones operacionales sin que las autoras expresen algún criterio para discernir si efectivamente los estudios tratan de agencia humana o de algún otro concepto asociado pero que no es sinónimo de agencia. Entre ellos se puede mencionar; toma de decisiones, persistencia, autoeficacia, creatividad, compromiso académico, mentalidad de crecimiento, orientación al futuro, locus de control, autorregulación, entre una larga lista (Véase la tabla 4 en Brandt, 2024, p. 25).

AGENCIA HUMANA EN EL MODELO APRENDER A APRENDER

El modelo de AaA propuesto por Caena y Stringher (2020) considera que esta competencia está formada por cuatro grandes componentes o dimensiones: cognitivo y metacognitivo, afectivo-motivacional, social y un componente formado por recursos heredados en el aprendiz. Para los fines del presente artículo destacaremos los elementos que integran y dan sentido a la competencia en un sentido integral.

Para ello es necesario enfatizar que lo que integra y dinamiza estos componentes es la proactividad del aprendiz, la movilización de recursos con un propósito y que es necesario que quien aprende dé sentido a su experiencia, que logre un nivel profundo de comprensión de su situación y del proceso de aprendizaje que le permita adueñarse de este proceso. Todos estos elementos remiten a un concepto de agencia.

En esta conceptualización de AaA se explicita la vinculación entre esta competencia y la agencia humana: AaA es una metacompetencia que supone la apropiación por parte de quien aprende de su proceso de aprendizaje: “AaA se puede ver como el agente proactivo que implementa algunos o todos sus componentes de una manera siempre diferente, para enfrentar la incertidumbre (función del AaA)” (Caena & Stringher, 2020, p. 202).

En esta conceptualización, la agencia humana no es una dimensión ni un componente del AaA sino el proceso mediante el cual las personas despliegan acciones encaminadas a asumir el control del proceso de aprendizaje y les permite analizar sus acciones concretas como resultado de sus planes o estrategias.

Cuando el análisis de las acciones coincide subjetivamente con los planes, creencias o intenciones, es probable que las personas desarrollen un sentido de agencia, que concluyan que las acciones y decisiones fueron suyas, que son responsables de ellas, y que, recursivamente, pueden incrementar sus capacidades para hacerse cargo de sí mismas en cuanto aprendices.

En este sentido, no todas las acciones de aprendizaje promueven el sentido de agencia, se requiere que las acciones puedan ser descritas como resultado de acciones intencionales y que involucren conciencia pre-reflexiva y reflexiva. En esta conceptualización la intención es una

condición necesaria aunque no suficiente para poder establecer la agencia en el proceso de aprendizaje. Se requiere, adicionalmente, la reflexión sobre sí mismo como sujeto activo. Esto es analizado como una de las formas más elevadas de la conciencia: la conciencia reflexiva, que solo es posible mediante la internalización de instrumentos del pensamiento encarnados en la actividad y que da lugar a la reflexión sobre las razones que justifican o explican una acción.

Quien regula, monitorea o reflexiona sobre este proceso es la persona (en un sentido integral) mediante su acción intencional. La agencia se enactúa al deliberar sobre los componentes cognitivos, sociales o motivacionales involucrados en el proceso de aprendizaje, al monitorear e implementar estrategias de estudio o de participación y darles un sentido. Según Code (2020), la agencia es el factor emergente de la interacción entre los factores sociales o contextuales involucrados en el aprendizaje y las estrategias y decisiones de las personas.

En el modelo AaA, no se pretende solo la promoción de una participación activa en el proceso de aprendizaje, se promueve, además que los estudiantes tengan deseos, curiosidad y estén motivados para aprender, que vivan experiencias que promuevan la conclusión reflexiva de que sus actividades voluntarias fortalecen su sentido personal de ser agentes, de ser dueños de sus actividades y de los resultados obtenidos.

Una nota final es importante; tanto la actividad como el proceso de aprendizaje son procesos relacionales y participativos. La identidad y el aprendizaje se implican mutuamente y se constituyen en el plano de la actividad.

La teoría de la práctica social de Lave y Wenger (1991), así como la teoría de la actividad (Holland et al., 1998) aportan sólidos desarrollos teóricos que argumentan sobre la mutua constitución entre aprendizaje e identidad. Ambos son procesos abiertos, siempre en construcción pues dependen de la participación en contextos de actividad. Penuel y Wertsch (1995), por ejemplo, argumentan que la identidad es un momento de la actividad que depende de los recursos y limitaciones socioculturales, de los instrumentos de pensamiento disponibles.

UN MODELO RELACIONAL DE AGENCIA HUMANA

El modelo de agencia que se propone en este artículo, ya esbozado en los anteriores apartados, destaca su naturaleza relacional, corporeizada (Overton, 2008; Joas, 2012), emergente situacionalmente, y socioculturalmente mediada (Wertsch et al., 1993). Pero también enfatiza que, sin los componentes psicológicos y racionales, que permiten el análisis de los diferentes tipos de acción intencional, por ejemplo, no es posible construir un modelo integral de agencia humana.

Estos componentes son indispensables para distinguir los tipos de consciencia involucrados en la agencia transformadora y en el sentido de agencia: en particular, la consciencia reflexiva. Esta es la consciencia que se reconoce a sí misma. Gallagher (2010) la divide en consciencia introspectiva: evaluativa, prospectiva o retrospectiva y consciencia situacional, la consciencia en la acción. En este tipo de consciencia, el diálogo interno, la perspectiva de la tercera persona y la capacidad de constituirse a sí mismo como objeto de deliberación o crítica permiten el automonitoreo y el autoconocimiento. Esta consciencia es la que constituye la perspectiva de la primera persona y es constitutiva de la experiencia subjetiva de sí mismo.

La consciencia pre-reflexiva, por otra parte, se asocia al hecho de darse cuenta, a la experiencia no mediada de conocer y de actuar (Gallagher, 2010). Esta última es fundamental para el desarrollo del sentido de agencia. Ambos tipos de consciencia acotan también el sentido de identidad agentiva: implican que quien actúa por razones es la persona, no los componentes que constituyen esta capacidad. Esta es la noción que justifica el uso del término identidad agentiva.

El modelo supone que la agencia es simultáneamente parte de la arquitectura fundamental de la mente y expresión de la naturaleza racional y social del ser humano. Esta concepción se refiere a características que son inherentes al ser humano y tiene implicaciones educativas específicas.

El sentido personal de agencia humana está fundamentado en dos supuestos sobre la naturaleza humana, el de la racionalidad y su naturaleza social. El primero consiste en la capacidad para someter las elecciones, decisiones y cursos de acción al escrutinio de la razón mediante la

conciencia reflexiva. Este proceso involucra necesariamente al sujeto; quien justifica o explica sus acciones como consecuencia de las razones que motivaron una acción o quien da cuenta de la vinculación entre sus acciones y sus intenciones. Quien justifica la validez de una razón para efectuar una acción es precisamente el sujeto, quien en ese proceso reflexivo también se constituye a sí mismo.

Las razones que el sujeto se da a sí mismo para actuar expresan la identidad de la persona (Korsgaard, 2009). Además, la identidad reflexiva requiere la noción de voluntad, pues la decisión de actuar con base en las razones que uno mismo elabora o reconoce requiere una forma de compromiso con uno mismo.

Lo anterior no significa postular un tipo de racionalidad en particular, sino que se refiere al principio general de que las personas actuamos con base en alguna razón que vinculamos con quienes somos, con nuestro sentido de identidad. “Nos construimos mediante nuestras decisiones, nuestras acciones, mediante las razones que nos dictamos” (Korsgaard, 2009, 10.11).

La vinculación que establece Korsgaard entre acción e identidad es una pieza clave del papel de la autonomía como una de las metas más elevadas del proceso educativo: potenciar la capacidad para que las personas vean a sus acciones como un medio de construcción identitaria y reconozcan que en la libertad de acción radica la capacidad reflexiva que explicita las razones que definen a la persona que actúa. “Es tarea de todo sujeto racional construir su agencia” (Korsgaard, 2009, 10.2.4). El segundo supuesto implica que la capacidad de agencia solo puede desarrollarse y ejercerse en el seno de las relaciones sociales, lo que implica conocimiento del mundo social y educabilidad de las capacidades para contribuir tanto al autoconocimiento como al bien común.

La agencia es una propiedad que define a las personas como sujetos morales, como sujetos responsables de las acciones que efectúan. La agencia no puede entenderse como propiedad de un individuo aislado. Las personas llevamos a cabo acciones en situaciones en que actuamos con otros actores, en contextos normativos, culturales, sociales. Este elemento es muy importante ya que se relaciona con otra característica del sujeto capaz de acción: quien actúa es la persona -no una parte de ella,

como sus motivos o deseos-, el locus de la acción es la identidad personal, quien lleva a cabo acciones es el sujeto que, además como ha argumentado la teoría de la actividad, requiere de la acción para constituirse reflexivamente. En tercer lugar, pero estrechamente ligado a lo anterior, es importante considerar que la agencia humana es lo que define a las personas. Ser persona es ser agente, es una atribución moral y política.

El modelo que se propone recupera las importantes aportaciones de Hans Joas (2012) y a través de su obra, del pragmatismo norteamericano, por medio de su recuperación del concepto de experiencia de Dewey: una concepción no racionalista que reconoce a la experiencia "como un registro de lo efectivamente sentido o percibido" (Di Gregori, 2015, p. 2), "experimentar significa vivir; y que la vida avanza en y por un medio ambiente, no en un vacío" (Dewey, 1934, como se cita en Di Gregori, 2015). En este modelo, la corporeidad, al igual que el orden social, la racionalidad de la acción, al igual que el orden normativo, son constitutivos de la acción en la medida de que toda acción se encuentra situada.

Para Joas (2012), la acción se despliega necesariamente en situaciones, en ellas converge el contexto histórico cultural, la acción previa que puede ser examinada retrospectivamente y factores emergentes de la situación que hacen de la acción algo indeterminado y obligan a la acción creativa, a la toma de decisiones en y para cada situación. Obligan a la deliberación. Hay dos tesis en la obra de Joas que son valiosas para la construcción de un modelo relacional y corporeizado de agencia: a) que toda acción es una forma de interacción entre el organismo y el medio ambiente y que esto ocurre en situaciones que obligan a la deliberación y b) que la naturaleza social del ser humano significa que la socialidad es lo que posibilita las capacidades de acción, esta depende de las capacidades comunicativas, dialógicas y de los significados compartidos que no solo sirven a propósitos expresivos sino que son constitutivos de la subjetividad. No es posible, desde esta teoría, abstraer la acción humana de sus contextos prácticos de interacción social y con el medio ambiente.

La agencia es un proceso de interacción entre una realidad social y material cambiante y las personas que experimentan la realidad en el sentido descrito por Emirbayer y Mische (1998): como un encuentro entre el pasado -las condiciones histórico culturales que en que la acción emergen-, el

futuro y las situaciones prácticas evaluativas del presente. La agencia se construye en procesos interactivos; es a la vez restringida y creativa. Se puede promover la deliberación, la reflexión sobre la acción, las posibilidades reales de influir o de crear, de aportar o cambiar las situaciones. La discusión colectiva es fundamental. Ayuda a configurar cambios posibles, recuperando la experiencia colectiva.

En el modelo de Joas, la acción resultante de la capacidad para actuar con base en razones, para actuar reflexiva y voluntariamente se inscribe siempre en contextos de actividad en los que las normas y valores pueden potenciar o limitar las capacidades de agencia de la persona. La acción auténtica es lo que hacen las personas, por oposición a lo que les sucede o las acciones involuntarias o reactivas (Simon, 1981). La actividad es el proceso que permite la constitución del agente en tanto tal. Es decir, la agencia no solo se define por la capacidad para actuar con base en metas o propósitos sino por la autoconstitución que resulta de ese proceso.

AGENCIA HUMANA COMO EXPRESIÓN DE LA ARQUITECTURA FUNDAMENTAL DE LA MENTE

El último componente del modelo de agencia que se ha descrito tiene que ver con su fundamentación en los procesos evolutivos de la mente. La conciencia prereflexiva, la conciencia reflexiva, la capacidad de planear, de imaginar escenarios y de actuar intencionalmente son capacidades fundamentales de las personas. Estas capacidades siempre están enmarcadas, limitadas y potenciadas por los contextos de actividad, por la corporalidad, por los procesos inconscientes involucrados, por ejemplo, en las respuestas automáticas a ciertos eventos tanto internos como externos. Grinde (2016) llega a la conclusión de que la consciencia es una forma de arreglo entre las presiones creadas por los procesos subconscientes y nuestra capacidad para elegir de manera autodeterminada.

La agencia humana es una expresión de la consciencia: de la experiencia subjetiva del mundo, del propio ser y de la interacción entre ambos. En este sentido, es una de las dimensiones fundamentales de la existencia humana (Zixuan, 2024), de la deliberación cognitiva y de la capacidad de

controlar (hasta cierto punto) los propios procesos de pensamiento, de regular la conducta (Grinde, 2016).

Las capacidades de agencia están basadas en la capacidad para aprender, en la capacidad de adaptarse activamente a las demandas cambiantes de ambiente, creando nuevas metas u objetivos conforme cambian las circunstancias que amenazan la vida, reduciendo la incertidumbre, imaginando resultados de acciones, evaluando y ajustando. El organismo anticipa estados de cosas, no solo reacciona a estímulos. Crear patrones, hacer inferencias, anticiparse a los acontecimientos, son cuestiones de supervivencia. En ciertos niveles, esto implica una evaluación de las razones de la acción y su control metacognitivo (Mitchel, 2023, capítulo 4).

Cabe enfatizar que aprendizaje, acción y evaluación forman parte de un proceso que se realimenta y puede aumentar en complejidad mejorando las capacidades de planeación, de autocontrol y metacognición. En este proceso, destaca la capacidad para auto atribuirnos estados intencionales, esto es una forma de construcción de sí mismos como teniendo deseos, razones o intenciones. Estas capacidades permiten no solo la evaluación de las acciones sino la evaluación de las razones de las acciones.

Finalmente, pensar sobre los pensamientos, analizar reflexivamente las acciones y sus razones implica analizarlos como propios, son constitutivos de la identidad. Las funciones adaptativas del desarrollo de estas capacidades radican en la ampliación de las habilidades de planeación adaptación e innovación, pero también en la mejora de la comunicación, aportando al aprendizaje colectivo.

REFLEXIONES FINALES

En este artículo se ha argumentado que las capacidades de agencia son tanto el fundamento como la meta de los modelos educativos centrados en las y los estudiantes. Son el fundamento en el sentido de que la arquitectura fundamental de la mente incluye a la agencia como una forma de consciencia. Son una meta porque la capacidad de actuar reflexiva y conscientemente o la constitución del sí mismo como sujeto racional y autónomo son las metas más elevadas del proceso educativo. Bai (2006), por ejemplo, defiende al ejercicio de la libertad como la meta educativa más

elevada, la autonomía es el prerrequisito para la acción socialmente responsable, es el ejercicio de la libertad fundamentada en la acción basada en razones.

La acción humana como meta del proceso educativo se inserta en una larga tradición filosófica. La conceptualización filosófica sobre la agencia humana que ha influido de manera decisiva en los actuales modelos educativos centrados en la persona puede identificarse con las reflexiones kantianas sobre la libertad de pensamiento y desarrollo del espíritu crítico como metas de la existencia humana que solo pueden alcanzarse mediante la educación (Kant, 2004).

Como consecuencia, se plantea que la agencia humana como meta del proceso educativo implica un proceso siempre inacabado o siempre en construcción, necesariamente amplio y difuso; imposible de reducir a indicadores mensurables mediante las técnicas psicométricas estándar y difícil de identificar con indicadores observables pues lo que otorga la cualidad de agencia no es la conducta en sí misma sino la vinculación entre acciones, razones y evaluaciones metacognitivas. Agencia no es una variable, como puede serlo el sentido de autoeficacia de Bandura sino de una condición humana que aporta un prerrequisito para la implementación de modelos educativos centrados en el estudiante.

En el modelo Aprender a Aprender se encuentra entre sus metas la apropiación consciente y deliberada del propio proceso de aprendizaje por parte del estudiantado. Esta apropiación es una expresión de agencia humana que emplea los procesos de aprendizaje de primer y segundo orden para la construcción de un sentido personal de ser agente.

La complejidad del modelo de agencia que se ha esbozado implica que el estudio psicológico de la agencia no puede llevarse a cabo mediante la reducción que las investigaciones empíricas frecuentemente asumen, por ejemplo tratando a la agencia humana como una variable o como un rasgo de personalidad, eliminando analítica y ontológicamente los procesos situacionales interactivos de los que emerge la agencia

Las diferentes dimensiones de las capacidades de agencia pueden dar lugar a muy diversas formas de apropiación por parte del sistema educativo para potenciarlas. Estas capacidades, como se ha enfatizado, son situacionales, relacionales y corporeizadas, solo emergen en situaciones

en que se puede ejercer la deliberación, la crítica o la toma razonada de decisiones. La apropiación reflexiva de sí mismos, puede fomentarse por medio de estrategias pedagógicas basadas en modelos como el AaA, pero también es importante tener presente que el objetivo de este proceso de apropiación puede analizarse desde una perspectiva identitaria ya que lo que constituye el núcleo de las capacidades de agencia es la identidad.

La agencia transformadora permite analizar, desde otra perspectiva las metas del proceso educativo: no solo es importante fomentar el sentido de agencia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la crítica social, el proyecto educativo en un sentido social y político, que ha tendido a ser invisibilizado por la hegemonía de las versiones neoliberales de los modelos educativos centrados en las personas, puede ser reintroducido en la discusión pedagógica y en la construcción de modelos educativos con un compromiso social.

REFERENCIAS

- Alexander, J. C. (1992). Recent sociological theory between agency and social structure. *Schweizerische Zeitschrift*, 18,7-11. https://ccs.yale.edu/sites/default/files/files/Alexander%20Articles/1992_alexander_agency.pdf
- Archer, M. (2000). *Being human: the problems of agency*. Cambridge University Press.
- Bai, H. (2006). Philosophy for education: towards human agency. *Pai-deusus*, 15(1). <https://doi.org/10.7202/1072690ar>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. <https://phe512.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/03/05-bandura.pdf>
- Bandura, A. (2005). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Psychology*, 12(3), 313-333.
- Bandura, A. (2018). Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130-136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Brandt, C. (2024). *Measuring student success skills: a review of the literature on student agency*. National Center for the Improvement

- of Educational Assessment. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED671663.pdf>
- Caena, F., & Stringher, C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del aprender a aprender. *Aula Abierta*, 49(3), 207-216. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.3.2020>
- Campbell, C. (2009). Distinguishing the power of agency from agentic power: A note on Weber and the "black box" of personal agency. *Sociological Theory*, 27(4), 407-418. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2009.01355.x>
- Chatterjee, I., Kunwar, J., & den Hond, F. (2019). Anthony Giddens and structuration theory. En S. Clegg, & M. Pina e Cunha (Eds.), *Management, Organizations and Contemporary Social Theory* (pp. 60-79). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429279591-4>
- Cobo, C., Munoz-Najar, A., & Bertrand, M. (2024). *100 student voices on AI and education*. Banco Mundial. <https://shorturl.at/Mp0E1>
- Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5, 19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00019>
- Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))
- Crossley, N. (2022). A dependent structure of interdependence: structure and agency in relational perspective. *Sociology*, 56(1), 166-182. <https://doi.org/10.1177/0038038521102023>
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>
- Dewey, J. (1934). Art as Experience, 10, *The later works of John Dewey, 1925-1953*.
- Di Gregori, M. C. (2015). *La teoría de la acción en John Dewey: algunas claves para su interpretación*. X Jornadas de Investigación en Filosofía. Ensenada, Argentina. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7596/ev.7596.pdf

- Duraiappah, A. K., & van Atteveldt, N. M. (2022). *Synopsis, Reimagining education: international science and evidence-based education assessment*. UNESCO/ Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380985>
- Emirbayer, M. & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103(4), 962-1023. <https://www.jstor.org/stable/10.1086/231294?seq=1>
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnama, R., & Ward, C. (1972). *Learning to be. The world of education today and tomorrow*. Report of the International Commission on the Development of Education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2022). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%A1a-de-la-Esperanza.pdf>
- Gallagher, S. (2010). Multiple aspects in the sense of agency. *New Ideas in Psychology*, 30, 15-31. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2010.03.003>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of a theory of structuration*. University of California Press.
- Giddens, A. (2005). The constitution of society; outline of a theory of structuration: elements of the theory of structuration. En G. M. Spiegel (Ed.), *Practicing history. New directions in historical writing after the linguistic turn*. Routledge. <https://shorturl.at/dmElf>
- Giroux, H. A. (2013). When schools became dead zones of the imagination: a critical pedagogy manifesto. *The High School Journal*, 99(4), 351-359 <https://doi.org/10.1353/hsj.2016.0014>
- Giroux, H. A. (2016). La educación superior y las políticas de ruptura. *Revista Entramados Educación y Sociedad*, 3(3), 15-26. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1615/1614>
- Gutiérrez, K. D., & Calabrese-Barton, A. (2015). The possibilities and limits of the structure-agency dialectic in advancing science

- for all. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 574–583. <https://doi.org/10.1002/tea.v52.4>
- Grinde, B. (2016). *The evolution of consciousness. Implications for mental health and quality of life*. Springer.
- Haggard, P. (2017). Sense of agency in the human brain. *Nature Reviews Neuroscience*, 18, 196–207. <https://www.nature.com/articles/nrn.2017.14.pdf>
- Hautamäki, J., & Kupiainen, S. (2014). Aprender a aprender en Finlandia. Teoría y política. Investigación y práctica. En R. Deakin Crick, C. Stringher & K. Ren (Eds.), *Aprender a aprender hoy. Perspectivas teóricas internacionales. Intervenciones prácticas, promoción técnica* (pp. 189–215). Trillas.
- Hoidn, S. (2018). *Student-centred learning and the Bologna Process*. Charles University. <https://shorturl.at/4eRw8>
- Hoidn, S., & Reusser, K. (2021). Foundations of student-centered learning and teaching. Introduction and overview. En S. Hoidn & M. Klemenčič (Eds.), *The Routledge international handbook of student-centered learning and teaching in higher education* (pp. 17–46). Routledge Taylor & Francis Group. <https://shorturl.at/NvowG>
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and agency in cultural worlds*. Harvard University Press.
- Hopwood, N. (2024). Agency as the direction and reach of actions: a theoretical outline. En N. Hopwood & A. Sannino (Eds), *Agency and transformation. Motives, mediation and motion*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009153799>
- Joas, H. (2012). *Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia*. UAM.
- Kant, E. (2004). Contestación a la pregunta ¿Qué es la ilustración? En *¿Qué es la ilustración? y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia* (pp. 85–97). (Edición de Roberto R. Aramayo). Alianza Editorial.
- Klemenčič, M. (2017). From student engagement to student agency: conceptual considerations of European policies on student-centered learning in higher education. *Higher Education*

- Policy*, 30, 69-85. <https://link.springer.com/article/10.1057/s41307-016-0034-4>
- Klemenčič, M., Pupinis, M., & Kirdulté, G. (2020). *Mapping and analysis of student-centered learning and teaching practices: usable knowledge to support more inclusive, high-quality higher education*. Analytical Report. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/67668>
- Korsgaard, C. (2009). *Self-constitution. Agency, identity, and integrity*. Oxford University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lee, M. & Friedrich, T. (2008). The history of UNESCO's life-long learning policy discourses: a enduring social democratic liberalist project of global educational development. *Adult Education Research Conference*. Paper 42. <http://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/42>
- Marin, V. I., Tur, G., Castañeda, L., Peguera-Carré, M. C., Orellana, M. L., Villagrà, S., & Carrera, X. (2025). Agencia y aprendizaje en la Educación Superior: una revisión sistemática. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, (1), e4035. <https://doi.org/10.17345/ute.2025.4035>
- Mitchel, K. (2023). *Free agents. How evolution gave us free will*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *Conceptual learning framework: Student agency for 2030*. OECD. <https://shorturl.at/rhedC>
- Overton, W. (2008). Embodiment from a relational perspective. En W. F. Overton, U. Müller & J. L. Newman (Eds.), *Developmental perspectives on embodiment and consciousness* (pp. 1-18). Lawrence Erlbaum Associates.
- Pacherie, E. (2015). Time to act. The dynamics of agentic experiences. En P. Haggard & B. Eitam (Eds.), *The sense of agency* (pp. 3-24). Oxford Scholarship Online. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190267278.001.0001>
- Pegoraro, G. M., Moraes, C. R., Ribeiro, V. J. N., Sepúlveda, S. S., & Nunes, C. (2023). Psychometric Properties of agency measuring

- instruments: a systematic review. *Ciencias Psicológicas*, 17(2), e-2706. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i2.2706>
- Penuel, W., & Wertsch, J. (1995). Vygotsky and identity formation: A sociocultural approach. *Educational Psychologist*, 30 (2), 83–92. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3002_5
- Rodríguez, A. (2015). Managing institutional and sociocultural challenges through sociotransformative constructivism: A longitudinal case study of a high school science teacher. *Journal of Research in Science Teaching*, 52(4), 448–460. <https://doi.org/10.1002/tea.21207>
- Sannino, A. (2020). Transformative agency as warping: how collectives accomplish change amidst uncertainty. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(1), 9–33. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1805493>
- Saninno, A. & Engeström, Y. (2018). Cultural-historical activity theory: Founding insights and new challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43–56. https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2018_n3/Nechaev
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Planeta.
- Simon, M. (1981). The primacy of action. *Philosophy and Phenomenological Research*, 42(2), 266–282. <https://www.jstor.org/stable/2107296>
- Sorokin, P. S. (2022). Education as a source for transformative agency: theoretical and practical issues. *Educational Studies*, 1, 116–137. <https://vo.hse.ru/article/view/15826>
- Starkey, L. (2017). Three dimensions of student-centred education: a framework for policy and practice. *Critical Studies in Education*, 60(3). <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1281829>
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture and Activity*, 12(1), 70–88. <https://shorturl.at/ZTiWY>
- Stetsenko, A. (2019). Radical-transformative agency: continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 4, 148. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00148>

- Synofzik, M., Vosgerau, G., & Voss, M. (2013). The experience of agency: an interplay between prediction and postdiction. *Frontiers in Psychology. Hypothesis and Theory*, 4, 127. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00127>
- Tapal, A., Oren, E., Dar, R., & Eitam, B. (2017). The Sense of Agency Scale: a measure of consciously perceived control over one's mind, body, and the immediate environment. *Frontiers in Psychology*. 8, 1552. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01552>
- Todorovski, B., Nordal, E., & Isoski, T. (2015). *Overview of student-centred learning in higher education in Europe*. Research Study. The European Students' Union. <https://shorturl.at/nbQFt>
- Torres, C. U. E., & Pineda-Báez, C. (2023). How has the conceptualization of the student agency in higher education evolved? Mapping the literature from 2000 to 2020. *Journal of Further and Higher Education*, 47(9), 1182-1195. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2231358>
- Wells, G. & Claxton, G. (2002). Introduction. Sociocultural perspectives on the future of education. En W. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishers.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. Oxford University Press.
- Wertsch, J. V., Tulviste, P., & Hagstrom, F. (1993). A sociocultural approach to agency. En E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone. (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 336-356). Oxford University Press.
- Yoon, H. J. (2011). *The development and validation of the assessment of human agency employing Albert Bandura's human agency theory*. [Tesis doctoral]. Pennsylvania State University. https://etda.libraries.psu.edu/files/final_submissions/2292
- Zixuan, L. (2024). How agency is constitutive of phenomenal consciousness: pushing the first and third-personal approaches to their limits. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, <https://doi.org/10.1007/s11097-024-09968-9>

LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL DE APRENDER A APRENDER: ANÁLISIS DE PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN CON DOCENTES UNIVERSITARIOS

THE SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF LEARNING TO LEARN: ANALYSIS OF ASSESSMENT PRACTICES WITH UNIVERSITY TEACHERS

Enviado: 16/07/2025

Aceptado: 02/10/2025

Hugo Armando Brito Rivera¹

Daniela Torti²

Rossana Pia Laccone³

RESUMEN

El estudio discute la noción de AaA encuadrada como una competencia culturalmente formada. Se explora la relación entre las prácticas de evaluación realizadas por docentes universitarios y el desarrollo de AaA, considerando el sentido de la educación y los significados docentes como aspectos esenciales en su formación. Se presentan los resultados de una entrevista cualitativa realizada con 12 profesores adscritos a distintos campos disciplinares. El análisis da cuenta de categorías temáticas que engloban 72 prácticas de evaluación y cuatro aspectos clave de la evaluación: momento, agente, funciones y rol del estudiantado. Los datos señalan la necesidad de renovar la cultura evaluativa universitaria a fin de promover capacidades de aprendizaje permanente, útiles para la trayectoria personal y profesional del estudiantado.

Palabras clave: Aprender a aprender, evaluación formativa, evaluación para el aprendizaje, competencias transversales, profesorado universitario.

ABSTRACT

The study discusses the notion of Learning to Learn (L2L) framed as a culturally formed competence. It explores the relationship between the assessment practices carried out by university teachers and the development of L2L, considering the meaning of

.....
¹ (hugoarmando.britoivera@izt.uam.mx), Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1363-5980>

² (daniela.torti@invalsi.it), INVALSI, Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7562-8133>

³ (rossana.laccone@unint.eu), Università degli Studi Internazionali di Roma, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-6100-3470>

La contribución de Rossana Pia Laccone deriva de las actividades desarrolladas durante su estancia de investigación en la UAM-I durante octubre-noviembre del 2024.

education and teaching meanings as essential aspects of their formation. The results of a qualitative interview involving 12 professors from different disciplinary fields are presented. The analysis reveals thematic categories that encompass 72 assessment practices and four key aspects of assessment: timing, agent, functions, and role of students. The data point to the need to renew the university assessment culture to promote lifelong learning skills that are useful for students' personal and professional trajectories.

Keywords: Learning to learn, assessment for learning, assessment as learning, cross-cutting competencies, university professors.

INTRODUCCIÓN

Aprender a Aprender (AaA) es un constructo de carácter multidisciplinar que ha permanecido vigente en el debate educativo durante las últimas cinco décadas (Ajello y Torti, 2019). Desde una perspectiva global (OECD, 2009, 2012; Comisión Europea, 2007, 2018), se reconoce como una competencia esencial para formar a las nuevas generaciones en la gestión de volúmenes crecientes de información y en la construcción activa del conocimiento, así como en el desarrollo de capacidades para el aprendizaje autónomo y el fortalecimiento del pensamiento crítico y reflexivo frente a los acelerados cambios tecnológicos. Entre estos desafíos, se incluyen aquellos derivados del uso de la inteligencia artificial en contextos educativos y profesionales (Chichekian y Benteux, 2022).

AaA puede ser considerado como la competencia más antigua de los sistemas escolares y ha sido conceptualizado de diversas formas a lo largo de su evolución histórica (Delors, 1997; Ajello, 2021). Así, por ejemplo, Hautamäki y Kupiainen (2014) lo definen como la "habilidad y voluntad para adaptarse a nuevas tareas, o como el dominio adaptativo y voluntario de la acción del aprendizaje" (traducción de los autores) (p. 172), mientras que Marcuccio lo describe como "la habilidad autodirigida para identificar, elaborar y utilizar modalidades subjetivamente originales, a fin de afrontar una tarea de aprendizaje a partir de la constatación, en una situación específica, de la ineficacia de las modalidades acostumbradas de aprendizaje" (traducción de los autores) (2016, p. 116).

Más recientemente, Kleimola y Leppisaari (2022, p. 13) definen el AaA en términos de “alfabetización del aprendizaje” (*learning literacy*), entendida como la capacidad para aprender, monitorear y controlar el propio proceso de aprendizaje. Otros autores subrayan la complejidad del constructo, considerándolo una híper-competencia que involucra un amplio conjunto de componentes y dominios cognitivos, metacognitivos, socioafectivos y motivacionales (Caena y Stringher, 2020). En perspectiva evolutiva, el AaA ha sido abordado mediante un extenso *corpus* conceptual, que incluye nociones afines como el aprendizaje autorregulado y la metacognición, así como el aprendizaje reflexivo y el aprendizaje autónomo (Deakin Crick, Stringher y Ren, 2014). Un punto común en los estudios internacionales sobre el AaA es el reconocimiento de su carácter complejo, polisémico y “no concluyente” (García et al., 2025).

En la educación superior, AaA ha sido reconocido por su relevancia para preparar a las nuevas generaciones para enfrentar desafíos asociados a escenarios de incertidumbre y rápida transformación tecnológica y social (Gargallo y Pérez, 2021). Diversas instituciones de educación superior destacan la importancia de dotar al estudiantado con habilidades útiles para el desempeño profesional y el aprendizaje continuo a lo largo de la vida (UAM-I, 2022; Villaseñor, 2024), reconociendo al AaA como un recurso fundamental para fomentar la autonomía del estudiantado, mejorar su rendimiento académico y reducir los índices de abandono.

Estudios internacionales sobre AaA en contextos universitarios evidencian un panorama que puede dividirse en cuatro conjuntos, reconstruidos a partir del trabajo de Stringher (2024) y Stringher y Laccone (2024): (1) modelos teóricos y discusiones que resaltan la relevancia del AaA como competencia clave del siglo XXI (Mannion y Mercer, 2016; Gargallo et al., 2020); (2) desarrollo de instrumentos estandarizados para su medición en estudiantes universitarios y docentes, como el Cuestionario de Evaluación de la Competencia Aprender a Aprender en Estudiantes Universitarios (CECAPEU) (Gargallo et al., 2021) y el Cuestionario Aprender a Aprender (CAA) para evaluar esta competencia en profesores universitarios (Iñurrategi et al., 2021); (3) intervenciones centradas en el fomento de componentes vinculados con AaA, tales como la gestión del tiempo o la autorregulación (Mannion, 2021); y (4) estudios enfocados en el análisis de

la percepción sobre el AaA y sus componentes asociados en estudiantes y docentes (Cebrián *et al.*, 2024; García, 2025).

De acuerdo con Stringher (2024), es posible distinguir dos perspectivas predominantes en los estudios que abordan el AaA en contextos de educación superior: el enfoque anglosajón, centrado en comprender las dificultades individuales del estudiantado (Mannion y Mercer, 2016), y el enfoque europeo, orientado a promover una formación holística y transformadora del alumnado universitario (Seguí y Galiana, 2023).

Otros estudios resaltan la importancia de una planificación pedagógica intencional y coherente para su desarrollo, así como el uso de tecnologías emergentes –como el “análisis del aprendizaje” (*learning analytics*)– para potenciar la metacognición y la autorreflexión. No obstante, las aplicaciones en este ámbito aún son incipientes (Kleimola y Leppisaari, 2022).

Paralelamente, comienzan a explorarse iniciativas basadas en inteligencia artificial, orientadas a fortalecer la autorregulación del estudiantado mediante el análisis de datos digitales y el diseño de intervenciones personalizadas (Hilpert *et al.*, 2023).

En contextos latinoamericanos (Stringher *et al.*, 2019), AaA ha sido reconocido como un aspecto estratégico en la formación superior, útil para fomentar la autonomía, el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación del estudiantado en universidades de Argentina, Cuba, Colombia y México (Morchio, 2013; Núñez *et al.*, 2017; Patarroyo y Navarro, 2017; UAM-I, 2022, respectivamente). Sin embargo, en términos generales, su aplicación pedagógica suele verse limitada por una conceptualización abstracta y poco operativa, como señala Fernández (2022). En este sentido, diversos estudios coinciden en señalar la escasa traducibilidad didáctica de los procesos centrados en el desarrollo del AaA en el aula, evidenciando cómo esta capacidad suele permanecer en un nivel retórico, sin concretarse en prácticas educativas específicas (Rubio y Jiménez, 2021; Escalante *et al.*, 2023).

Las dimensiones asociadas al AaA –como la reflexión metacognitiva, la motivación intrínseca y la gestión del tiempo o la autoevaluación– se mencionan con frecuencia, pero rara vez se integran en propuestas estructuradas, quedando su desarrollo, a menudo, relegado a la iniciativa individual del profesorado. Un aspecto ampliamente reconocido en dichos

estudios es el rol protagónico del profesorado en el desarrollo del AaA, así como la necesidad de diseñar e implementar procesos de formación docente que incluyan, entre otros aspectos, el diseño de actividades que favorezcan esta competencia, considerando estrategias de retroalimentación y evaluación formativa (Sáez et al., 2022; Valencia, 2020).

Los estudios mencionados, tanto a nivel internacional como en perspectiva latinoamericana, representan dos grandes dimensiones mediante las cuales se ha abordado el AaA (Hautamäki y Kupiainen, 2014): investigaciones de énfasis cognitivo (e.g., razonamiento o comprensión) y estudios de connotación no cognitiva (e.g., habilidades socioemocionales y creencias asociadas con la personalidad y desarrollo personal) (Heckman et al., 2006). En la mayoría de los casos, se identifican tradiciones de investigación centradas principalmente en el análisis de aspectos cognitivos (e.g., metacognición, gestión del tiempo, estrategias de estudio, etc.) (Sáez et al., 2022) o estudios situados en la confluencia entre aspectos cognitivos y no cognitivos, como ocurre en el análisis de procesos de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios (Ruiz y Roncancio, 2023; Demuner et al., 2023; Flores y López, 2022).

Si bien estas investigaciones coinciden en destacar la relevancia del AaA en la educación universitaria, para los fines del presente artículo no se han identificado trabajos que se posicionen teórica y metodológicamente desde una perspectiva sociocultural (Wells y Claxton, 2001; Brito et al., 2024). En este sentido, no parece existir evidencia significativa de estudios sobre AaA en el nivel superior que vinculen la dimensión cognitiva y la no cognitiva desde un enfoque centrado en la *actividad escolar cotidiana* (Ligorio y Pontecorvo, 2010) y, consecuentemente, en el análisis de los sentidos y significados culturales que la orientan y constituyen. Consideramos tal perspectiva sociocultural como un área necesaria de investigación, dado que ésta representa el campo de estudios más reciente sobre AaA (Ajello, 2021).

La perspectiva sociocultural de AaA conlleva concebir esta competencia como un proceso de doble dimensión (Claxton, 2002; Brito et al., 2024), que involucra tanto al individuo en su singularidad como a su participación en los grupos y contextos de aprendizaje a los que pertenece. Este último aspecto destaca la relevancia de la cultura de pertenencia en la

configuración del AaA (Bruner, 1996), en tanto competencia que se articula mediante prácticas de interacción mediadas por sentidos y significados culturalmente situados.

Siguiendo esta línea de reflexión, AaA puede concebirse como un recurso culturalmente formado (Rogoff, 2003; Sfard y Prusak, 2005; Hager y Halliday, 2006), donde adquieren relevancia las similitudes y diferencias que esta noción presenta en distintos escenarios. Así, por ejemplo, mientras en algunos ámbitos educativos puede privilegiarse el desarrollo de habilidades de razonamiento o memorización, en otros podría otorgarse mayor importancia al fomento de la confianza en sí mismo y autonomía del estudiantado (Gardner, 1983; Ajello y Torti, 2018).

Desde la perspectiva sociocultural, AaA puede conceptualizarse como una competencia arraigada en el *sentido general de la educación* (Bruner, 1996). Tal sentido involucra aspectos que cada son valorados y considerados como significativos en función de la cultura de pertenencia (Bruner, 1990).

En consecuencia, las decisiones didácticas del profesorado reflejan e incluyen valores culturales, pudiendo manifestar preferencia, a modo de ejemplo, por el desarrollo del pensamiento crítico sobre el fomento de la perseverancia, o viceversa (Cárdenas et al., 2024).

El enfoque sociocultural de AaA sostiene que el proceso educativo parte de la premisa de que la enseñanza escolar tiene el potencial para conducir, simultáneamente, tanto a la adquisición de núcleos de aprendizajes específicos, de naturaleza disciplinar, como al desarrollo de capacidades y habilidades útiles para generar otros tipos de aprendizajes (Ajello y Torti, 2019). Este planteamiento retoma la noción vygotskiana de disciplina formal y generatividad (Vygotsky, 1986) destacando el potencial de las asignaturas escolares para desarrollar competencias de aprendizaje transferibles a otros contextos, dentro y fuera del escenario escolar (Tuomi y Engeström, 2003).

En este sentido, por ejemplo, la enseñanza de las matemáticas puede contribuir a generar habilidades de razonamiento lógico y deductivo, útiles para el aprendizaje a lo largo de la vida, más allá del campo disciplinar. Por tal capacidad generativa, la escuela se configura como un espacio privilegiado para el desarrollo del AaA, al tratarse de una competencia

potencialmente transferible a distintos contextos y situaciones, tanto a nivel personal como laboral.

En el presente artículo adoptamos la perspectiva sociocultural como un enfoque idóneo para explorar los sentidos y significados docentes, por considerarlos aspectos estrechamente vinculados con la formación de AaA en el entorno educativo, particularmente en relación con las prácticas de evaluación (Torti & Scrocca, 2021). Sostenemos que dicha formación, en el contexto universitario, está profundamente relacionada con las prácticas de evaluación llevadas a cabo por el profesorado, entendidas como actividades connotadas por significados culturalmente situados.

Las prácticas de evaluación representan un aspecto central de la actividad educativa (Scriven, 1967), pues a través de éstas, más allá de verificar aprendizajes disciplinares, es posible fomentar en los estudiantes un conocimiento más profundo de sí mismos, de sus estilos cognitivos y procesos de aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de componentes del AaA, tales como la autorregulación o la autonomía (Fabbri, 2019; Stringher *et al.*, 2021).

Así, las prácticas de evaluación se consideran un recurso fundamental para el desarrollo de la competencia de AaA, particularmente en relación a la función *formativa* que la evaluación puede tener por medio de la participación activa y el uso constante de retroalimentación (Dylan, 2006).

Diversos estudios, a nivel nacional como internacional, han evidenciado que las modalidades de evaluación pueden influir de manera significativa en la experiencia del estudiantado universitario (Luna, 2019), particularmente en la adopción de determinados enfoques de estudio, la obtención de resultados y la calidad del aprendizaje adquirido (Zavala *et al.*, 2020; Moreno, 2009; Navarro & Rueda, 2009; Talanquer, 2015; Cañadas, 2020).

Dado que la formación en AaA requiere habilidades vinculadas con la autonomía, el pensamiento crítico y la reflexividad sobre el propio proceso de aprendizaje (Black *et al.*, 2006), las prácticas de evaluación asumen un rol clave para el desarrollo de competencias transversales (Boud, 2000; Galliani, 2011; Montalbetti, 2018; Andrade & Brookhart, 2020; Torti, 2021a) en la medida en que ofrecen posibilidades de retroalimentación, monitoreo y autorregulación para el estudiantado (Pastore, 2012; Grion & Toto, 2018).

A este respecto cabe señalar tres enfoques pedagógicos en torno a la evaluación; la perspectiva de la evaluación *del* aprendizaje (*assessment of learning*) y los paradigmas de la evaluación *para* el aprendizaje (*assessment for learning*) y *como* aprendizaje (*assessment as learning*) (Trinchero, 2023c).

La evaluación *del* aprendizaje alude a la idea tradicional de verificar el aprendizaje disciplinar (Dylan, 2006), mientras que la evaluación *para* el aprendizaje, o evaluación formativa (Trinchero, 2023a), destaca el proceso de retroalimentación como un recurso educativo de gran potencia, al ofrecer información que permite al estudiantado mejorar su desempeño cuando no se ha alcanzado un objetivo de aprendizaje (Silver et al., 2013; Grion et al., 2017; Yorke, 2003).

La retroalimentación puede concebirse como un proceso generador mediante el cual el estudiantado construye valoraciones y conocimientos relacionados con sus propias actividades, implicando una comprensión más significativa y profunda de los objetos de aprendizaje (Nicol, 2018).

Las prácticas de evaluación formativa cobran relevancia como recursos útiles para facilitar la progresiva independencia del estudiantado, adquiriendo “capacidades de monitoreo, evaluación y autorregulación de su propio aprendizaje, de modo que estén preparados para integrarse de forma positiva al ámbito profesional al concluir la licenciatura” (traducción de los autores) (Evans, 2013, p. 72).

Por su parte, la evaluación *como* aprendizaje (Earl, 2014), pone énfasis en el papel de la evaluación como mecanismo idóneo para activar procesos cognitivos. Por *activación cognitiva*, siguiendo a Trinchero (2018), se entiende la capacidad del alumnado para recuperar y emplear recursos cognitivos con el fin de dar significado a nueva información, en función de una determinada fase de aprendizaje. Los recursos cognitivos movilizados en este proceso representan, a su vez, una vía para “la formulación de significados y un objeto de reorganización y transformación de los mismos” (traducción de los autores) (Trinchero, 2018, p. 42). En el contexto de los cambios contemporáneos en las instituciones de educación superior, la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I), ha incorporado el AaA y, particularmente, el paradigma de la evaluación *para* el

aprendizaje como principio pedagógico del Modelo Académico de Construcción Colaborativa del Aprendizaje (MACCA) (UAM-I, 2022). Este modelo busca responder a los desafíos educativos actuales -como el estar preparado para enfrentar escenarios de incertidumbre y rápida transformación- promoviendo habilidades para el aprendizaje autónomo y autorregulado, así como el pensamiento crítico.

Para ello, plantea la necesidad de innovar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, destacando la centralidad que las prácticas de evaluación adquieren durante la formación universitaria. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo explorar la relación entre las prácticas de evaluación y el desarrollo de la competencia de AaA con docentes universitarios adscritos a la UAM-I, valorando en ello su estado actual. Dichas prácticas han sido encuadradas como un *médium* para comprender los aspectos culturalmente valorados por el profesorado participante, representando en sí mismas prácticas culturalmente situadas.

Desde el enfoque sociocultural, dichas prácticas resultan especialmente relevantes por su potencial para acceder a los sentidos y significados que el profesorado construye en torno a su actividad educativa, involucrando componentes asociados con la competencia de AaA.

METODOLOGÍA

Tipo de metodología

Se desarrolló una metodología cualitativa, *interpretativa* y *descriptiva* (Miles et al., 2014).

Objetivos

Identificar las prácticas de evaluación utilizadas por docentes adscritos a la UAM-I, con el objetivo específico de examinar su potencial contribución, implícita o explícita, al desarrollo de la competencia de AaA.

Instrumento

Se aplicó una entrevista semiestructurada diseñada para estudiar la competencia de AaA desde una perspectiva sociocultural (Torti *et al.*, 2021). La entrevista fue desarrollada originalmente como parte de un estudio internacional con docentes de educación preescolar, primaria, secundaria y preparatoria (Stringher, 2021; Brito *et al.*, 2020). Para su uso en el contexto universitario, se realizó un proceso de validación y adecuación, obteniendo un nivel satisfactorio para su aplicación con docentes del nivel de educación superior (Brito y Stringher, 2023).

Participantes y muestra

Participaron 12 docentes adscritos a la UAM-I, quienes fueron seleccionados mediante un muestreo cualitativo por conveniencia (Silverman, 2024). Los criterios de inclusión fueron: 1) participación voluntaria mediante invitación; 2) interés en participar, y 3) contar con al menos cinco años de experiencia docente.

Las y los participantes enseñan a estudiantes de entre 18 y 24 años y pertenecen a diversas áreas disciplinares: 4 a la División de Ciencias Sociales y Humanidades (CSH), 4 a la de Ciencias Básicas e Ingenierías (CBI) y 4 a la de Ciencias Biológicas y de la Salud (CBS). La experiencia docente de los participantes varía entre 8 y 34 años, como se muestra en la siguiente tabla (Tabla 1).

Tabla 1. Datos de los participantes.

	Participante	Grado máximo de estudios	Experiencia docente	Licenciatura / Área donde enseña	División
P1	Saúl	Doctorado	8 años	Geografía Humana	CSH
P2	Frankreich	Doctorado	12 años	Geografía Humana	CSH
P3	Sandra	Doctorado	14 años	Psicología social	CSH
P4	Claudia	Doctorado	30 años	CELEX (enseñanza de lenguas extranjeras)	CSH

	Participante	Grado máximo de estudios	Experiencia docente	Licenciatura / Área donde enseña	División
P5	Gael	Doctorado	37 años	Química	CBI
P6	Posmo	Doctorado	13 años	Física	CBI
P7	Luis	Doctorado	10 años	Física Ciencias Atmosféricas	CBI
P8	Alejandra	Doctorado	22 años	Ingeniería Biomédica Ciencias Atmosféricas	CBI
P9	Elizabeth	Maestría	12 años	Hidrobiología	CBS
P10	Eduardo	Doctorado	12 años	Hidrobiología Producción Animal	CBS
P11	Sabrina	Doctorado	34 años	Biología Experimental	CBS
P12	Kupffer	Doctorado	26 años	Biología Experimental	CBS

Nota. CSH: Ciencias Sociales y Humanidades; CBI: Ciencias Básicas e Ingenierías; CBS: Ciencias Biológicas y de la Salud. Fuente: elaboración propia.

Preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que guiaron el análisis fueron las siguientes:

1. ¿Cuáles son las prácticas de evaluación empleadas por las y los docentes entrevistados?
2. ¿Estas prácticas tienen una finalidad *formativa* que permita vincularlas con el desarrollo de la competencia de aprender a aprender (AaA)?

Tipo de análisis

Se llevó a cabo una estrategia de análisis de contenido de carácter exploratorio (Mayring, 2015; Flick, 1998; Silverman, 2024). La unidad de análisis estuvo constituida por las respuestas a las preguntas 10, 11 y 12 de la entrevista, correspondientes a la categoría “evaluación del estudiantado”⁴ (P10: ¿Cuándo se da cuenta de que los estudiantes en verdad han entendido?; P11: ¿Cómo evalúa a sus estudiantes?; P12: ¿Cuál es la modalidad, el instrumento de evaluación que la convence más y que usted utiliza con mayor frecuencia?).

Procedimiento

1. Se realizó un proceso de lectura recursiva de las entrevistas y codificación *in vivo* de fragmentos sobre prácticas de evaluación, sin considerar referencias teóricas específicas (enfoque de “abajo hacia arriba”). El proceso, en esta fase y subsiguientes, se llevó a cabo por tres investigadore/as de forma independiente.
2. Se atribuyeron códigos a los segmentos identificados a través del uso de rejillas abiertas de análisis (codificación abierta) (Miles et al., 2014).
3. Se definieron categorías descriptivas y relativos códigos en base a los criterios de asimilación y similitud, siempre en consideración del objetivo y preguntas de investigación.
4. Se contabilizó la frecuencia de las prácticas de evaluación mencionadas -técnicas, prácticas, herramientas o medios de evaluación- considerando los objetivos y ámbitos de aplicación de las mismas. El conteo de frecuencia se realizó del siguiente modo: Si una práctica de evaluación fue mencionada varias veces en un extracto con

.....
⁴ La entrevista se compone de 21 preguntas organizadas en 9 categorías temáticas: 1) Diferencias entre estudiantes de ayer y de hoy; 2) Actividades que implican al estudiantado; 3) Casos positivos de estudiantes que han salido adelante; 4) Casos negativos; 5) Características del estudiantado que preanuncian éxito o fracaso; 6) Evaluación del estudiantado; 7) Diferencias entre grupos; 8) Continuar aprendiendo; 9) Definición de AaA (para mayores detalles, ver Torti et al., 2021a).

distintos objetivos o contextos, se asignó una frecuencia de 2; si se repitió dos veces, pero en el mismo contexto y con el mismo objetivo, se asignó una frecuencia de 1.

5. Para comprender la función y finalidad de las prácticas de evaluación declaradas por las y los participantes, se llevó a cabo un proceso de codificación interpretativo “de arriba hacia abajo” orientado por cuatro categorías (momento de la evaluación, agente que lleva a cabo la evaluación, función de la evaluación, y rol del estudiante en el proceso evaluativo) y respectivos sub-códigos, a partir las nociones de evaluación *del* aprendizaje, *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje (Earl, 2014; Trincheró, 2023b), consideradas como *conceptos sensibilizantes* (Blumer, 1982). Se realizó un conteo de frecuencia simple y se verificó la presencia o ausencia de acepciones que remitieran, en forma explícita o implícita, a cualquiera de tales categorías mediante una lógica comparativa y abductiva (Salvini, 2015).
6. Se verificaron los códigos construidos mediante un procedimiento de control de fiabilidad dialógica (Sandberg, 1997; Cope, 2004) que condujo a un *acuerdo de codificación* entre investigadores (Åkerlind, 2005). Para lograr lo anterior, se realizaron encuentros de análisis entre codificadores, durante los cuales se acordó un esquema final de codificación acompañado de extractos ejemplares.

Aspectos éticos

La totalidad de participantes aceptó participar voluntariamente mediante una carta de consentimiento sobre el uso de datos y derechos como participantes. Se emplearon pseudónimos para garantizar confidencialidad y anonimato.

RESULTADOS

El análisis de las 12 entrevistas restituyó un *corpus* de datos rico y articulado, útil para explorar las prácticas de evaluación utilizadas por el profesorado entrevistado. En la siguiente tabla (tabla 2) se presentan 72

códigos relacionados con las prácticas de evaluación que, tanto de manera implícita como explícita, permiten conocer aspectos que constituyen el proceso evaluativo en sus actividades escolares. El total de segmentos representan un conjunto de, a su vez, 31 códigos de primer nivel (cuarta columna de izquierda a derecha, tabla 2) organizados en 8 categorías basadas en el criterio de similitud. De tales categorías siete corresponden a macro tipologías de prácticas evaluativas similares y solamente en un caso la práctica mencionada por la participante (“seguimiento al trabajo realizado en clase”) resultó ambiguo y no fue posible asignarlo a ninguna de las categorías identificadas.

Tabla 2. *Categorías y frecuencia de códigos de prácticas de evaluación identificadas*

Número	Categoría	Descripción	Códigos de primer nivel y frecuencia	Total
1	Exámenes y cuestionarios	Instrumentos con preguntas cerradas, abiertas u opción múltiple diseñados para verificar conocimientos declarativos.	Examen (12) Cuestionarios (2) Quizzes en formato digital (1)	15
2	Comunicación oral y dialogicidad en clase	Prácticas basadas en la interacción oral (preguntas, discusiones, exposiciones, diálogos), mediante las que las y los participantes buscan evidenciar la comprensión y aprendizaje de los contenidos abordados en el curso.	Evaluación oral del docente al estudiante (2) Verificación del docente de discusiones en equipo (1) Preguntas del docente durante la clase (2) Comentarios o aportaciones del estudiante en clase (4) Exposición (2) Diálogos orales de memoria elaborados por el estudiante (1) Presentación oral del resumen de una novela por parte del estudiante (1) Grabación de descripciones personales (1) Participación del estudiante mediante preguntas (1)	15

Número	Categoría	Descripción	Códigos de primer nivel y frecuencia	Total
3	Tareas y ejercicios sistemáticos	Actividades recurrentes, individuales o en equipo, que promueven la ejercitación constante a lo largo del curso y son utilizadas para evaluar aprendizajes de la asignatura impartida.	Tareas (7) Ejercicios escritos de resolución de problemas (5) Apuntes de la clase en el cuaderno (1) Escritura de diarios (1)	14
4	Actividades prácticas y de laboratorio	Actividades basadas en el “hacer” donde las y los entrevistados buscan evaluar mediante la realización y verificación de procedimientos, prácticas de laboratorios o actividades prácticas en base a contextos simulados o reales.	Proyectos de implementación y simulación (4) Prácticas de laboratorio (2) Observación de videos en grupo (1) Participación en talleres (1) Pasar al pizarrón (1)	9
5	Producciones escritas extensas y reflexivas	Textos desde los que las y los entrevistados buscan promover la argumentación, análisis, crítica o síntesis, de énfasis reflexivo y con carácter integrador.	Ensayos (3) Trabajo final (2) Reporte de lectura (2) Monografía (1)	8
6	Proyectos escritos	Trabajos escritos que, a manera de proyecto, integran varias fases (e.g., planificación, ejecución, documentación), orientados a resolver problemas o a “aplicar” conocimientos a partir de los contenidos disciplinares abordados en el curso.	Proyecto final (5) Proyecto de investigación (2)	7
7	Actividades lúdicas	Actividades de énfasis lúdico mediante las que las y los entrevistados buscan evaluar lo aprendido a partir de dinámicas de juego en la clase.	Crucigrama (1) Completar conceptos (1) Lotería (1)	3
8	Sin categoría	Actividades cuya ambigüedad no permite una codificación coherente con alguna categoría.	Seguimiento al trabajo realizado en clase (1)	1
Total				72

Nota. Frecuencia de códigos de primer nivel entre paréntesis. Fuente: elaboración propia.

La tabla anterior (tabla 2) da cuenta de un proceso de codificación y categorización colaborativo y recursivo, mismo que permitió integrar observaciones desde el punto de vista de tres codificadores y afinar progresivamente la clasificación de prácticas, hasta alcanzar un vocabulario compartido. Las categorías con mayor número de extractos son “Exámenes y cuestionarios” (n=15) y “Comunicación oral y dialogicidad en clase” (n=15). La primera incluye pruebas escritas y orales, cuestionarios, exámenes parciales o finales. La segunda abarca interacciones dialógicas, interrogaciones, preguntas en clase, retroalimentaciones orales y momentos de intercambio, ya sea a solicitud del docente o por iniciativa espontánea del estudiante, configurando la evaluación como un área transversal que se entrelaza con la actividad escolar cotidiana.

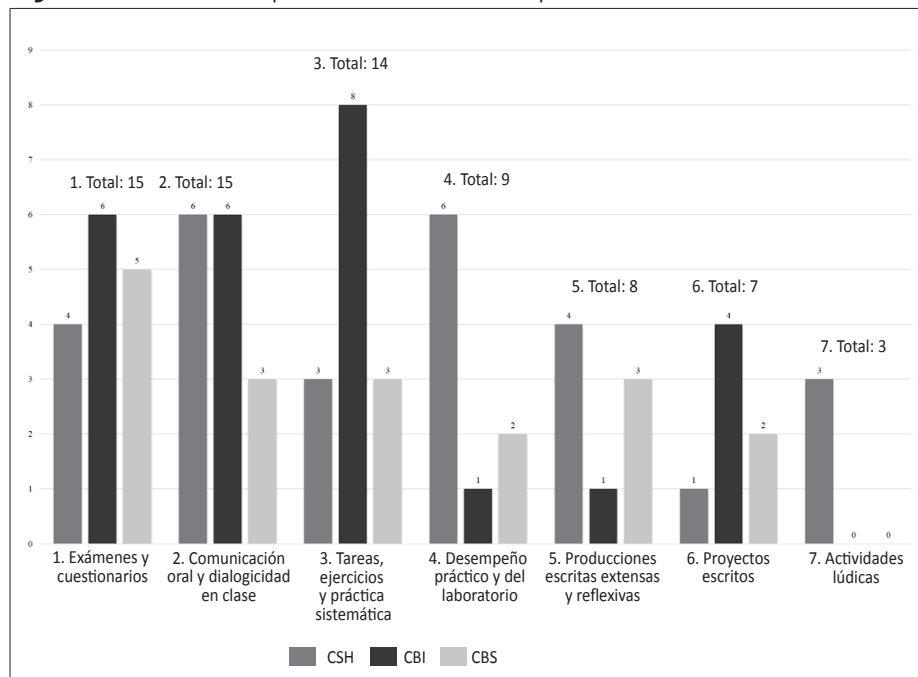
La tercera categoría en número de extractos corresponde a “Tareas y ejercicios sistemáticos” (n=14) e integra los códigos concernientes a tareas periódicas, ejercicios semanales y revisiones continuas, a menudo integradas de forma estable en la rutina de la clase. Las categorías 4, 5 y 6 incluyen actividades basadas en el “hacer” cotidiano y destacan por hacer referencia a procesos de evaluación continuos. En “Actividades prácticas y de laboratorio” (n=9) (categoría 4) las y los entrevistados buscan evaluar mediante la ejecución y verificación de procedimientos, prácticas de laboratorio o actividades prácticas en contextos simulados o reales.

En “Producciones escritas extensas y reflexivas” (n=8) (categoría 5) las y los participantes solicitan textos que implican argumentación, análisis, crítica o síntesis, con un énfasis reflexivo y una naturaleza integradora. En “Proyectos escritos” (n=7) (categoría 6) el profesorado plantea la elaboración de documentos en forma de proyecto, integrando diferentes fases (e.g., planificación, ejecución, documentación) y orientando esta actividad hacia la resolución de problemas y aplicación de conocimientos adquiridos en los contenidos disciplinares abordados en el curso.

Por último, en la categoría 7, “Actividades lúdicas” (n=3), se incluyen prácticas mediante las que se busca evaluar lo aprendido a través de dinámicas de juego en el aula. En relación a ésta última categoría cabe señalar la disparidad de frecuencia en relación al resto de prácticas codificadas, donde solamente 3 de 72 prácticas incluyeron lo lúdico como el eje principal de la modalidad de evaluación.

En la siguiente figura (figura 1) se presenta la distribución de las prácticas codificadas en función de la división académica a la que se adscriben las y los entrevistados (CSH, CBI o CBS, respectivamente). El objetivo de tal figura es el de destacar las similitudes y diferencias entre divisiones al interior de cada categoría temática.

Figura 1. Frecuencia de prácticas de evaluación por división académica.



Nota. Totales de frecuencias señalados por categorías y división académica. Fuente: elaboración propia.

Como se muestra en la figura 1, las categorías con mayor frecuencia en relación a las y los participantes de la división de CSH son “Comunicación oral y dialogicidad en clase” y “Desempeño práctico y de laboratorio”, ambas con frecuencia de 6. En cuanto al profesorado de la división CBI, la categoría más frecuente es “Tareas y ejercicios sistemáticos” (n=8) y, con una frecuencia de 6 cada una, se encuentran “Exámenes y cuestionarios” y “Comunicación oral y dialogicidad en clase”. Para las y los entrevistados de

la división CBS, la categoría más frecuente es “Exámenes y cuestionarios” (n=5), continuando con una frecuencia de 3 códigos las categorías “Comunicación oral y dialogicidad en clase”, “Tareas y ejercicios sistemáticos” y “Producciones escritas extensas y reflexivas”. En términos generales, se observa un uso de múltiples prácticas evaluativas en las tres divisiones, con una frecuencia total de 27 códigos para la división de CSH, 26 en la división de CBI y 18 en la división de CBS.

En la siguiente tabla (tabla 3) se presenta el resultado de la exploración de cuatros aspectos clave de la evaluación (Trinchero, 2023a; Eral, 2014): (1) el momento de la evaluación, (2) el agente que lleva a cabo la evaluación, (3) la función de la evaluación, y (4) el rol del estudiante en el proceso evaluativo. Los datos se presentan tanto en relación con las prácticas descritas por cada participante, como en correspondencia con la división académica de adscripción. Extractos significativos de aspectos clave de la evaluación se presentan en la tabla 4 (participantes P9, P3 y P5, respectivamente), donde se presentan fragmentos ejemplares de dos “modelos” de evaluación: prácticas de evaluación sin función formativa (evaluación *del* aprendizaje) (P9) y prácticas de evaluación con aspectos formativos (evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje) (P3 y P5).

Tabla 3. Categorías y códigos relacionados con aspectos que caracterizan la evaluación.

N	Categoría	Códigos de primer nivel	Participantes y división de pertenencia												Total*
			CSH				CBI				CBS				
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12	
1	Momento de la evaluación	Inicial													1 de 12
		Continua													11 de 12
		Sumativa													12 de 12
2	Agente	Heteroevaluación													12 de 12
		Auto-evaluación													1 de 12
		Co-evaluación													1 de 12

N	Categoría	Códigos de primer nivel	Participantes y división de pertenencia												Total*	
			CSH				CBI				CBS					
			P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10	P11	P12		
3	Función de la evaluación	Verificar el aprendizaje disciplinar													12 de 12	
		Retroalimentación del docente al estudiante														2 de 12
		Autorregulación para el docente													6 de 12	
		Autorregulación para el estudiante													5 de 12	
4	Rol del estudiante	Rol activo del estudiante													4 de 12	
		Reflexividad y autonomía del estudiantado.														3 de 12
Total**:			5	7	9	7	10	6	6	5	4	4	4	3		

Nota. Participantes numerados en forma consecutiva (P1, P2, etc., ver tabla 1). Total equivale a la frecuencia simple en base al total de participantes (N=12). Total** equivale a la frecuencia de códigos por participante. Fuente: elaboración propia.*

Tabla 4. Extractos ejemplares de aspectos que caracterizan la evaluación y su función

Características de la evaluación:	Extracto:
Evaluación del aprendizaje, continua y sumativa, cuyo agente es el docente por medio de la heteroevaluación.	Extracto 1: “Tengo que poner una forma de evaluarlos, que son los exámenes, que te digo que no me gustan mucho [...] ahora ya me he metido a hacer jueguitos para evaluarlos ¿no? a ver si jugando la lotería o haciendo un crucigrama les es más fácil ¿no? o donde yo les doy los conceptos ya y ellos ya me tienen que decir de qué les estoy hablando [...] también les pido que hagan un ensayo donde involucren la información lo más global posible, sobre un tema en particular, o sea, abarquen todo lo que hemos visto a lo largo del trimestre en un tema en particular [...] el trabajo final, porque ahí tiene que tomar en consideración todo lo que hemos visto al trimestre [...] o sea tiene que tener una serie de pautas, una serie de criterios para que veamos que realmente entendieron lo que se fue dando a lo largo del trimestre, les pongo ahí una serie de características para que las cumplan y de esta manera me es más fácil ¿no?, ver si realmente entendieron lo que se fue dando a lo largo del trimestre” (P9: Elizabeth, profesora de Hidrobiología, CBS, 12 años de experiencia docente).

Características de la evaluación:	Extracto:
Evaluación del aprendizaje y <i>formativa</i> , continua y sumativa, cuyo agente es el docente (heteroevaluación) y el estudiantado (auto-evaluación).	Extracto 2: “Les reviso el proyecto de investigación dos o tres veces al trimestre, para que lo entreguen lo más completo y corregido posible, califico con mucha ejecución [...] la entrega de una intervención comunitaria con todo y presupuesto y su exposición, el proyecto final de metodología, con todos los elementos que eso implica, siempre eso pesa más, o en conducción grupal, pues que conduzcan al grupo, que hagan un proceso con sus compañeros y siempre al final de que lo hacen siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor, eso, siempre es eso [...] yo no hago ensayo, o sea, como trabajo final jamás les voy a pedir un ensayo, nunca, se me hace aburridísimo, copia y pega, no, nunca les pido un ensayo, jamás hago eso” (P3: Sandra, profesora de Psicología Social, CSH , 14 años de experiencia docente.)
Evaluación del aprendizaje y <i>formativa</i> , inicial, continua y sumativa, cuyo agente es el docente (heteroevaluación) y el estudiantado (co-evaluación).	Extracto 3: “Antes yo era de la idea de un examen, o sea, lo aprendiste muy bien, entonces en el último examen lo tienes que hacer bien ¿no?, pero no, la verdad es que, porque hay diferentes niveles, de cuando llega alguien, pues apenas estaba empezando a aprender, algunas cosillas, pues hay que preguntarle sobre eso, para ver si efectivamente está avanzando, entonces, ¿cómo lo hace uno? [...] en CBI tenemos a mitad del trimestre, y a final del trimestre, unos ejercicios integradores, [...] entonces se hace un examen, un ejercicio, que no tiene que ver exactamente con el tema, pero debe de saber resolverlo ¿no? [...] entonces la manera en que yo hago la evaluación, es básicamente en pruebas rápidas [...] ejercicios que son a través de tareas [...] ahí mismo lo calificamos en clase, ¿cómo lo hacemos?, es, ya están todos los alumnos, pásaselo a tu compañero y califiquémonos cómo está ¿no?, y entonces, ahí al vuelo, vemos cuáles son los posibles errores, dentro del aula virtual también tengo ahí pequeños examencitos, cuestionarios, y luego ya propiamente con exámenes, diríamos que en tres o cuatro evaluaciones para asentar una calificación final [...] los voy guiando, o sea, o voy viendo si lo están haciendo bien, hasta que llegan al proyecto y tienen que resolver el proyecto ¿no?, y ya después de eso, pues un examen” (P5: Gael, profesor de Química, CBI , 37 años de experiencia docente.)

Nota. En cursivas secciones asociadas a aspectos significativos de la evaluación. Fuente: elaboración propia.

En relación al momento en que se lleva a cabo la evaluación (categoría 1, tabla 3), solamente un docente considera momentos de evaluación *al inicio* del curso, 11 docentes consideran procesos de evaluación continua y la totalidad de participantes refirieron el uso de la evaluación en la parte final del curso. Con respecto a la segunda categoría, “agente” que realiza la evaluación, en todas las respuestas emergió la referencia a la heteroevaluación (n=12), es decir, al proceso en el cual un estudiante es evaluado *por el docente*. Solamente en un caso emergió la referencia a la autoevaluación (P3)(tabla 3), es decir, al proceso mediante el cual el estudiante evalúa su propio desempeño, competencia, progreso y resultados,

reflexionando críticamente sobre su aprendizaje: *“siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos”* (tabla 4, extracto 2, P3). En un solo caso emergió la referencia a la co-evaluación (P5)(tabla 3), es decir, al proceso mediante el cual los estudiantes evalúan el trabajo de sus compañeros: *“pásaselo a tu compañero y califiquémonos cómo está”* (tabla 4, extracto 3, P5).

Con respecto a la función de la evaluación, en las respuestas de los 12 participantes surgieron elementos, tanto implícitos como explícitos, que hacen referencia a verificar el aprendizaje de contenidos disciplinares (i.e., evaluación del aprendizaje). En 2 casos (P3 y P7)(tabla 3) los participantes evidenciaron la función de retroalimentación del docente al estudiantado, mientras que 6 docentes describieron prácticas de evaluación cuya función es la de permitir que el docente “autorregule” su propio rol y gestión de la materia(P1, P2, P4, P5, P6 y P8)(tabla 3).

Por último, en cinco participantes (P2, P3, P4, P5 y P7)(tabla 3) se identificaron extractos correspondientes a la función que la evaluación puede tener en términos de autorregulación para el estudiante, siendo un extracto significativo el correspondiente a P3 (tabla 4): *“[...] qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor”* (tabla 4, extracto 2, P3).

Finalmente, al considerar el rol del estudiante en el proceso de evaluación, se evidenció la referencia a un rol activo en las respuestas de cuatro docentes (P2, P3, P4 y P5)(tabla 3), así como a la reflexión y a la autonomía del estudiante en los casos de tres participantes (P3, P5 y P6)(tabla 3).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos representan parte significativa del repertorio de prácticas de evaluación en esta comunidad profesional (Wenger, 1998). Tal repertorio, sintetizado en la tabla 2 y en la figura 1, debe entenderse como culturalmente situado (Zucchermaglio y Alby, 2006), por lo que el énfasis en la solicitud de exámenes o las modalidades comunicativas realizadas en clase (categoría 1 y 2, tabla 2), por ejemplo, son elocuentes de la *cultura de evaluación* en este contexto universitario y, en amplia escala, representativo de la cultura educativa subyacente al desarrollo de la competencia

de AaA (Bruner, 1996). Las prácticas referidas por el profesorado participante dan cuenta de un uso culturalmente amplio, diversificado y flexible de los recursos de evaluación, reflejando la naturaleza “híbrida, contextual y en evolución” que tales prácticas conllevan en términos de su integración en el proceso de enseñanza y evaluación, como sostiene Bearman et al. (2017, p. 9).

Con respecto al *momento* en que se realiza la evaluación, se observa una tendencia a utilizarla al final del proceso formativo con fines sumativos y certificativos, en términos de la denominada “evaluación del aprendizaje” (Trinchero, 2018). Aunque parece existir una fuerte connotación en términos de verificar el aprendizaje del estudiantado (12 de 12 participantes, tabla 3), se identifican asimismo evidencias significativas de prácticas de evaluación continua que remiten a su uso *formativo* (Evans, 2013). Tal uso se relaciona con la puesta en marcha de un proceso de monitoreo constante en torno al progreso de los estudiantes a lo largo del curso, particularmente en relación con la retroalimentación del docente al estudiante a fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje.

Como señalan Trinchero (2023a) y Moreno (2021), la función de retroalimentación que deriva del ejercicio de determinados recursos de evaluación representa una parte esencial de la evaluación formativa, distinguible en los participantes P3 y P7 (tabla 3) y asimismo en los participantes P2, P3, P4, P5 y P7 (tabla 3) en relación al vínculo entre evaluación y autorregulación del estudiantado. En perspectiva más amplia, la evaluación continua, identificada en 11 de 12 participantes (tabla 3), interpela un proceso mediante el cual los estudiantes reciben información sobre la calidad de su desempeño, generado por la comparación entre dicho desempeño y el estándar de calidad esperado, con miras a una mejora futura, como señala Sadler (1989). A través de la realización de pruebas evaluativas continuas y sistemáticas (P3: “*les reviso el proyecto de investigación dos o tres veces al trimestre, para que lo entreguen lo más completo y corregido posible*”, extracto 2, tabla 4), los participantes parecen promover, de forma implícita, la activación cognitiva y elaboración profunda y significativa de los contenidos disciplinares (Trinchero, 2018).

Sin embargo, en términos generales, cabe señalar que cuando las y los participantes refieren a la evaluación continua, no han descrito de

forma detallada el uso de la retroalimentación ni sus características, aspectos que la literatura reconoce como fundamentales para su uso eficaz (Hounsell, 2008). Por lo tanto, considerando el nivel de descripción en las respuestas analizadas, parece existir una falta de conciencia en el profesorado participante sobre cómo hacer efectivo este recurso a través de lo solicitado al estudiantado. Es en este sentido que la función formativa a través de la retroalimentación se ha identificado en un nivel implícito (P5 “los voy guiando, o sea, o voy viendo si lo están haciendo bien, hasta que llegan al proyecto y tienen que resolver el proyecto”, extracto 3, tabla 4).

En cuanto al agente que lleva a cabo la evaluación (Scriven, 1967) se desprende que, para casi todas las y los docentes entrevistados, la gestión y la responsabilidad de la evaluación recae exclusivamente en sí mismos, a través de la heteroevaluación (12 de 12 participantes)(tabla 3). De hecho, solo un docente declaró utilizar prácticas de autoevaluación y otro, de co-evaluación entre estudiantes (P3 y P5, respectivamente)(tabla 3 y 4). Retomando los presupuestos teóricos asociados con el paradigma de la “evaluación para el aprendizaje” (*assessment for learning*)(Black et al., 2003), un papel fundamental en el proceso evaluativo se relaciona con la participación activa y el rol reflexivo y autoevaluativo del estudiantado, por lo que, en contraparte, la fuerte connotación de la modalidad de “heteroevaluación” del docente al estudiante puede ser considerado, simultáneamente, como indicativo de una eventual debilidad respecto a la finalidad formativa de la evaluación y como un aspecto cultural que distingue a este grupo de participantes, donde el rol central y protagónico del docente al momento de evaluar es claramente identificable como un aspecto culturalmente valorado (Claxton, 2014). En este sentido, los docentes participantes se representan a sí mismos como el principal agente verificador del aprendizaje, desdibujando las posibilidades co-constructivas del proceso evaluativo y la importancia que el estudiantado tiene en relación a la ponderación de su propio aprendizaje.

En contraparte, solamente una participante (P3)(tabla 3 y 4) refirió a la autoevaluación, ofreciendo al estudiantado la oportunidad de superar un conocimiento meramente operativo, inconsciente o mecánico, para abrir posibilidades constructivas de un conocimiento consciente y reflexivo (P3: “siempre al final de que lo hacen, siempre la reflexión de qué

hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor, extracto 3, tabla 4), mediante el cual las y los estudiantes cuentan con la posibilidad de tomar el control de su propio proceso de aprendizaje (Strollo y Capobianco, 2022). Tal recurso se considera particularmente útil, en tanto que conduce al desarrollo de competencias de alfabetización evaluativa y autorregulación (Carless y Boud, 2018; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006).

Desde una óptica general, en contra parte, los datos indican una posición marginal del estudiantado en el proceso evaluativo (4 de 12 participantes reconocen un rol activo del estudiantado, y 3 de 12 un rol reflexivo y autónomo, tabla 3), potencialmente conducente a la merma en la capacidad de gestionar situaciones nuevas de aprendizaje, tanto en contextos formales como informales, privando a los y las estudiantes de momentos de autonomía y habilidades a partir la falta de oportunidades de autoevaluación (Pastore, 2012).

En cuanto a la *función* de la evaluación (tercera categoría, tabla 3), para todos los docentes entrevistados emerge el verificar el nivel de aprendizaje disciplinar como aspecto principal, en concordancia con la adherencia al modelo de heteroevaluación. Por otra parte, para 5 de 12 participantes (P2, P3, P4, P5 y P7) la evaluación cumple también una función de autorregulación provechosa para el estudiante, y para cuatro de tales entrevistados (P2-P5) conlleva asimismo reconocer al estudiantado un rol activo que, en proporción al total de participantes en la entrevista evidencia una escasa atención a la implicación activa de quien aprende, como ha sido señalado.

Tal connotación se ha verificado en la escueta tematización de las y los participantes al describir sus prácticas de evaluación, donde el vínculo explícito entre evaluación y desarrollo de competencias transversales (Zimmerman y Schunk, 2011), tales como la reflexión crítica, colaboración y comunicación, no cobró notoriedad, sugiriendo una concepción transmisiva de la evaluación por parte de la mayoría del profesorado entrevistado.

Tal tendencia al modelo transmisivo de enseñanza, circunscrito al ámbito de la heteroevaluación *del* aprendizaje, como discuten Baartman *et al.* (2013), y asimismo en los estudios sobre AaA en contextos universitarios en Latinoamérica (Rubio y Jiménez, 2021; Fernández, 2022; Morchio, 2013),

muestra cómo AaA puede ser evocado de forma declarativa en documentos y normativas, pero rara vez respaldado por actividades estructuradas y participativas orientadas a tal fin.

El riesgo de ello, como parecen indicar los datos analizados, es limitar la evaluación al ámbito estrictamente disciplinar, reduciendo su potencial *formativo* para el desarrollo de competencias más amplias y transferibles (Ajello, 2021).

Con respecto a las diferencias entre ámbitos disciplinares, el análisis evidencia posibles divergencias, tanto cuantitativas como cualitativas, en las prácticas evaluativas utilizadas por las y los participantes. En general, parece existir una leve tendencia entre el profesorado de la división de CSH hacia una epistemología que valora el razonamiento argumentativo, estimulando un aprendizaje profundo y autorregulado (tabla 3 y extracto 2 de la tabla 4).

Sin embargo, es importante señalar que las diferencias en los totales de frecuencias por categorías y códigos en base a la división (tabla 2 y 3) no permiten establecer conclusiones determinantes, en términos generales, respecto a los aspectos que caracterizan la evaluación y las prácticas evaluativas. Sin embargo, como subraya Neumann *et al.* (2002), las prácticas evaluativas del profesorado participante reflejan los valores epistémicos de cada disciplina, y los docentes entrevistados tienden a centrarse en aquellos aspectos considerados más significativos según su conocimiento disciplinar, ya sean contenidos, enfoques o modalidades argumentativas.

En este sentido, los criterios y prácticas evaluativas manifiestan una expresión directa de la identidad disciplinar del propio campo académico, lo cual es evidente en la comparación entre los posicionamientos de P3 (*"en conducción grupal, pues que conduzcan al grupo, que hagan un proceso con sus compañeros y siempre al final de que lo hacen siempre la reflexión de qué hicieron bien, qué hicieron mal, cómo lo mejoramos, qué estrategias funcionan mejor"*) (extracto 2, tabla 3) y P5 (*"en CBI tenemos a mitad del trimestre, y a final del trimestre, unos ejercicios integradores, [...] entonces se hace un examen, un ejercicio, que no tiene que ver exactamente con el tema, pero debe de saber resolverlo"*) (extracto 3, tabla 3), docentes de Psicología Social y Química, respectivamente.

A la luz de lo discutido, resulta asimismo evidente la presencia de elementos clave en las respuestas del profesorado, en su mayoría implícitos, que remiten a un uso formativo (*assessment for learning*) y formador de la evaluación (*assessment as learning*), como es la presencia de aspectos asociados con la autorregulación, reflexión y autonomía en los estudiantes, por ejemplo en P3, P5 y P6 (tabla 3), y por ende, conducentes al desarrollo de competencias de orden superior, como es AaA (Hautamäki y Kupiainen, 2014; Caena y Stringher, 2020).

Dichos elementos, si se apoyan y desarrollan adecuadamente, podrían actuar como recursos estratégicos para la renovación del sistema universitario y consecuente innovación de las prácticas evaluativas (Moreno, 2021). A este respecto, cabe considerar el estado de necesidad de la transformación de las prácticas de evaluación que remarca el modelo MACCA (UAM-I, 2022), desde donde se establece la importancia de fomentar un proceso de evaluación *para* el aprendizaje. Sin embargo, los datos indican que tal proceso, en su estado actual, se encuentra en ciernes y es aún incipiente, toda vez que ninguna de las y los entrevistados hizo referencia espontánea al MACCA, como parte de sus respuestas a la entrevista.

A manera de conclusión, es necesario señalar la pertinencia de apoyar al profesorado en el desarrollo de una *cultura renovada de prácticas evaluativas* (Grion y Serbati, 2019), lo cual requiere de implementar procesos de formación que incluyan el diseño de instrumentos y procedimientos de evaluación, tanto cualitativos como cuantitativos, con la consecuente creación de un nuevo repertorio de prácticas, significados y sentidos profesionales vinculados con la evaluación (Wenger, 1998; Ligoro y Pontecorvo, 2010). La fuerte connotación transmisiva del proceso de enseñanza-aprendizaje identificada en el grupo participante, de carácter tradicional y de énfasis hetero-evaluativo, indica la necesidad de incrementar la conciencia profesional en torno al valor formativo de la evaluación *para* el aprendizaje y *como* aprendizaje, a fin de activar estrategias cognitivas, metacognitivas, reflexivas, críticas, eficaces y sólidas en el estudiantado (Trinchero, 2023b; Grion y Tino, 2018).

En esta dirección, puede resultar útil recuperar, desde una perspectiva crítica, lo señalado por la literatura sobre aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002) que, a diferencia del amplio constructo de AaA (García

et al., 2025), se presenta como una noción más operativa y respaldada por modelos estructurados y fácilmente traducibles en prácticas pedagógicas. El modelo cíclico de Zimmerman (2002), por ejemplo, propone herramientas concretas para activar autorregulación, metacognición y conciencia dentro del proceso evaluativo (Sáez et al., 2022), sugiriendo herramientas formativas aplicables en mayor medida en el contexto universitario de la UAM-I y, en amplia escala, en México y América Latina con el propósito de reducir la brecha entre teoría y práctica.

Finalmente, una conclusión coherente con la perspectiva sociocultural (Brito et al., 2024) discutida en el presente trabajo consiste en señalar, siempre en base a los datos analizados, que ha sido posible verificar cómo AaA se encuentra implícito en las actividades escolares y es promovido, de distintos modos, por el profesorado.

En este sentido, todos los participantes, inclusive quienes se alinean en mayor medida al sistema de evaluación tradicional, como P9 (*"tengo que poner una forma de evaluarlos, que son los exámenes, que te digo que no me gustan mucho [...] ahora ya me he metido a hacer jueguitos para evaluarlos ¿no?, a ver si jugando la lotería o haciendo un crucigrama les es más fácil ¿no?, o donde yo les doy los conceptos ya y ellos ya me tienen que decir de qué les estoy hablando"*)(extracto 1, tabla 4) promueven, implícita o explícitamente, determinados componentes reconducibles al desarrollo de AaA.

En el extracto de P9, por ejemplo, es posible recuperar la modalidad lúdica de evaluación como un elemento que apoya el interés, motivación y participación del estudiantado, considerados como aspectos no-cognitivos cruciales para continuar aprendiendo (Ajello, 2018).

En el caso de P9, lo lúdico es asimismo elocuente de una connotación cultural mediante la que se reconoce el valor de realizar la evaluación de forma dinámica y activa en el campo disciplinar de CBI. Consideramos que tal valorización es indicativa de la progresiva transformación de la cultura de la evaluación en la universidad, reflejando un "cambio cultural en curso" (Zuccheromaglio y Alby, 2006). En este orden de ideas, como señala Torti (2021b), los componentes de AaA en las prácticas evaluativas analizadas interpelan valores dinámicos del grupo profesional participante y reflejan parte de la prehistoria de esta competencia en el contexto universitario

de la UAM-I (Vygotsky, 1986): “es como si nos encontráramos en una fase de prehistoria del AaA en la cual el profesorado promueve prácticas educativas indicativas de esta competencia, aunque situándose más en el plano de los presupuestos que en el de una intencionalidad profesional explícita” (traducción de los autores) (Torti, 2021b, p. 45). Como parte del tránsito de las prácticas transmisivas de evaluación hacia prácticas formativas que apoyen el AaA de forma intencional, los datos analizados pueden ser útiles para diseñar de procesos de formación docente y socializar nuevas herramientas de evaluación, reconfigurando progresivamente el *sentido de la educación universitaria*, parafraseando a Bruner (1996).

Para favorecer un proceso de cambio auténtico, se propone adoptar enfoques formativos que estimulen la reflexión crítica, la experiencia práctica y la consciencia profesional del profesorado. Entre tales enfoques, la participación en comunidades de práctica (Wenger, 1998) se presenta como particularmente eficaz: tales espacios colaborativos permiten a los docentes crecer profesionalmente a través de compartir experiencias, discutir casos concretos y reflexionar con otros colegas de forma continua (Schön, 1983). La reflexión compartida y el aprendizaje recíproco en una comunidad de prácticas contribuyen a revisar posicionamientos preexistentes, desarrollar nuevas estrategias de enseñanza y consolidar prácticas innovadoras y sostenibles a lo largo del tiempo. Los resultados obtenidos se encuentran alineados con estudios cualitativos realizados a nivel internacional, como es el caso del contexto italiano (Coggi y Ricchiardi, 2020; Corsi et al., 2023; Maniero et al., 2025), donde se ha evidenciado cómo los docentes reconocen la necesidad de evaluar no solamente los contenidos disciplinares, sino asimismo competencias de carácter complejo, tales como la autonomía, la capacidad de juicio, resolución de problemas y procesos metacognitivos, entre otros.

Sin embargo, prevalece una distancia significativa entre tal consciencia profesional y su respectiva traducción operativa: el desarrollo e implementación de instrumentos y criterios de evaluación coherentes tanto con la evaluación auténtica como respecto a la evaluación de competencias resulta todavía poco estructurada. Desde esta perspectiva, emerge de forma clara la relevancia de la evaluación formativa y formante, aunque la implementación de tales prácticas por parte del profesorado es aún

limitada. Sin embargo, sostenemos que los resultados analizados en el presente estudio representan un punto de partida promisorio, en tanto parte de una espiral sobre la cual diseñar y llevar a cabo acciones orientadas a traducir la intencionalidad docente en una transformación real y operativa conducente a nuevas prácticas de evaluación, tanto formativas como formantes.

Dentro de los límites del presente trabajo es necesario señalar el número limitado de entrevistas (N=12), por lo que el estudio no pretende extrapolar generalizaciones en torno a los resultados obtenidos. En este sentido los puntos de vista expresados por las y los participantes hacen referencia a su propio contexto, tanto cultural, organizacional como normativo, en línea con el contexto universitario donde desempeñan sus actividades.

Otro límite del estudio actual concierne a su alcance, ceñido al análisis de la noción de AaA entendida, de forma amplia, como una competencia formada culturalmente. Considerando la complejidad del tema explorado, podría ser útil dedicar un espacio de investigación enfocado específicamente y a profundidad en la exploración y análisis de la conexión entre las prácticas de evaluación y AaA. Tal paso contribuiría obtener y sistematizar conocimiento relacionado con la línea de investigación acerca de procesos de evaluación y desarrollo del AaA (Stringher et al., 2021).

Dado el carácter innovador del presente proyecto, los datos cualitativos presentados constituyen un punto de partida para futuras investigaciones, ya sea en óptica cualitativa, en la UAM-I o en otros contextos universitarios, como cuantitativa a amplia escala, intercultural y/o longitudinal. Una investigación longitudinal permitiría restituir de forma más precisa el proceso de transición de una cultura de evaluación “tradicional” a una transformativa y de carácter formante, incluyendo la observación de cambios en los comportamientos, representaciones y sentidos docentes que ello conlleva, así como en los contextos que influyen en tales cambios.

Por otra parte, consideramos que los temas identificados y el lenguaje utilizado por los participantes de nuestro estudio, tienen el potencial para orientar el desarrollo de nuevos instrumentos de investigación, tales como cuestionarios o escalas, adheridos de mayor forma a la realidad observada y al significado atribuido por los participantes implicados (Denzin

y Lincoln, 2011). A manera de cierre, consideramos necesario reconocer asimismo la pertinencia de prever futuras investigaciones en perspectiva comparativa con el objetivo de explorar similitudes y diferencias en las prácticas de evaluación y desarrollo de AaA, con la participación de otros centros de educación superior y en consideración de distintas culturas universitarias.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al grupo internacional que ha desarrollado la fase inicial del proyecto, profesora Anna Maria Ajello (ex-presidente de INVALSI), Cristina Stringher (coordinadora del proyecto, INVALSI), Salvatore Patera (profesor de la Università degli Studi Internazionali di Roma), María del Carmen Huerta y Francesca Scrocca (ex colaboradoras de INVALSI).

REFERENCIAS

- Ajello, A. M. (2018). L'imparare a imparare come competenza chiave nella società globale. *ValueEnews*, 1: 3-5. Disponible en: <http://adiscuola.it/limparare-a-imparare-come-competenza-chiave-nella-societa-globale/>
- Ajello, A. M. (2021). Prefazione. Apprendere ad apprendere verso una competenza globale. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Ajello, A., y Torti, D. (2019). Imparare a imparare come competenza chiave di cittadinanza e come soft skill. *Scuola democratica, learning for democracy*, 1, 63-82. doi:10.12828/93392
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher Education Research & Development*, 24(4), 321-334.
- Andrade, H. L., y Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 27(4), 350-372.

- Baartman, L. K. J., Gulikers, J. T. M., & Dijkstra, A. (2013). Factors influencing assessment quality in higher vocational education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 978-997.
- Bearman, M., Dawson, P., Bennett, S., Hall, M., Molloy, E., Boud, D., & Joughin, G. (2017). How university teachers design assessments: a cross-disciplinary study. *Higher Education*, 74(1), 49-64. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0027-7>
- Biggs, J. B. (2004). Calidad del aprendizaje universitario. *Educatio Siglo XXI*, 22, 272-272.
- Biggs, J.B. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1(1), 5-22.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William, D. (2003). Formative and summative assessment: Can they serve learning together. *AERA Chicago*, 23.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Hora.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in continuing education*, 22(2), 151-167.
- Brito, H., Cárdenas, V., Stringher, C., Silva, M. y Patera, S. (2024, del 27 al 30 de agosto). The socio-cultural approach of Learning to Learn: analysis of two cases with preschool teachers in Italy and Mexico [ponencia]. *International Society for Cultural-historical Activity Research*, Rotterdam, Holanda.
- Brito, H., Stringher C., Huerta M., y Scrocca F. (2021). Pratiche docenti sull'Apprendere ad Apprendere: attività e orientamenti. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Brito, H., Torti, D. y Carvalho, A. M. F. (2020). Design, translation and adaptation of a socio-cultural interview with teachers on learning to learn. *Aula Abierta*, 49(3), 252-259.
- Brito, H., y Stringher, C. (2024, del 17 al 19 de octubre). Learning to Learn at University: Cultural adaptation and piloting of a semistructure interview [abstract]. *IX Seminar INVALSI*, Roma,

- Italia. https://serviziostatistico.invalsi.it/wp-content/uploads/2024/10/Libro_abstract_Didattica_2024_ENG.pdf
- Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Caena F. y Stringher C. (2020). Hacia una nueva conceptualización del Aprender a Aprender. *Aula Abierta*, 49, 3, 199-216.
- Cañadas, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2).
- Cárdenas, V., Brito, H. y Silva, I. (2024). Creencias y concepciones docentes sobre aprender a aprender en preescolar: Una aproximación sociocultural. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 38, 1-27.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
- Cebrián, S., Guerrero, E., y Gargallo, B. (2024). Aprender a aprender en la universidad. Percepción del alumnado en el ámbito educativo. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 488-503. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5761>
- Chichekian, T. y Benteux, B. (2022). The potential of learning with (and not from) artificial intelligence in education. *Frontiers in Artificial Intelligence*, 5:903051. doi: 10.3389/frai.2022.903051
- Claxton G. (2002). Education for the learning age: A sociocultural approach to learning to learn. En G. Wells y G. Claxton, G. (Eds.). *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*, Blackwell.
- Claxton G. (2014). La escuela como aprendizaje epistémico: el caso de construyendo el poder para el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 227-247.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2020). Formare i docenti universitari alla valutazione degli apprendimenti: istanze teoriche ed esiti di ricerca [Teacher training in Higher Education to improve learning assessment: theoretical issues and research outcomes]. *Form@re*, 20(1), 11-29.

- Comisión Europea. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, Disponible en: <https://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comisión Europea. (2018). Proposal for a council recommendation on key competences for lifelong learning. *Official Journal of the European Union*, C 189/7. Disponible en: <http://ec.europa.eu/education/sites/education/files/recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>
- Cope, C. (2004). Ensuring validity and reliability in phenomenographic research using the analytical framework of a structure of awareness. *Qualitative Research Journal*, 4(2), 5-18.
- Corsi, M., Rossi, P. G., Giannandrea, L., & Winstone, N. (2023). University didactics, innovation and inclusion: Assessment and feedback. *Education Sciences & Society – Open Access*, 14(1), 15-20. <https://doi.org/10.3280/ess1-2023oa16111>
- Deakin Crick, R., Stringher, C., y Ren, K. (Eds.). (2014). *Learning to Learn International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Delors J. (1997). Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo, Armando.
- Demuner, M., Ibarra, M., y Nava, R. (2023). Estrategias de aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios durante la contingencia COVID-19. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XIV (39), 116-130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.39.1532>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE handbook of qualitative research* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Dylan, W. (2006). Formative Assessment: Getting the Focus Right. *Educational Assessment*, 11:3-4, 283-289, doi: 10.1080/10627197.2006.9652993
- Earl L.M. (2014). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning*. Hawker Brownlow.

- Ehlers, U.D. (2020). *Future skills: the future of learning and higher education*. Springer.
- Emerson R.M., Fretz R.I. y Shaw L. (2011). *Writing Ethnographic Field Notes*. University of Chicago Press.
- Escalante, A. E., Coronado, S. E., y Moctezuma, E. E. (2023). La dimensión metacognitiva de la competencia aprender a aprender en titulaciones españolas. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, (60), 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-004)
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of educational research*, 83(1), 70-120.
- Fernández, S., (2022). ¿Son los videojuegos herramientas adecuadas para aprender a aprender? *Revista Colombiana de Educación*, (85), 101-121. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-12500>
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. SAGE.
- Flores, K., y López, M. C. (2022). Evaluación de aprendizajes autorregulados en estudiantes universitarios. Análisis desde la educación en línea. *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 1-24. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n2.2224>
- García, E., Gracia, A., Farinho, P. y Picado, L. (2023). Analyzing teachers' perception of the development of lifelong learning as personal, social and learning to learn competence in university students. *Education Sciences*, 13, 1086.
- García, F. J., López, I., Molla, C., Moctezuma, E. E. y Gargallo, B. (2025). How University Teachers and Students Understand the Learning to Learn Competence: An Exploratory Study Through Text Mining Techniques. *Estudios sobre Educación*, 48, 73-92. <https://doi.org/10.15581/004.48.004>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gargallo, B. et al., (2023), "Perfiles de estudiantes universitarios en la competencia aprender a aprender y su relación con el rendimiento académico", *Revista Española de Pedagogía*, 81 (286), 457-487.

- Gargallo, B., Pérez, C., García, F. J., Giménez, J. A., y Portillo, N. (2020). La competencia aprender a aprender en la universidad: propuesta de modelo teórico. *Educación XX1*, 23(1), 19-44. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23367>
- Gargallo, B., Suárez, J. M., Pérez, C., Almerich, G., y García, F. J. (2021). El cuestionario CECAPEU. Un instrumento para evaluar la competencia aprender a aprender en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Educational Research, Assessment y Evaluation / Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 27(1), 1-28. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Gargallo, B., y Pérez, C. (Eds.). (2021). *Aprender a aprender, competencia clave en la sociedad del conocimiento: Su aprendizaje y enseñanza en la universidad*. Tirant Humanidades.
- Grion, V., & Serbati, A. (2019). *La valutazione come pratica riflessiva. Culture valutative e qualità degli apprendimenti universitari*. FrancoAngeli.
- Grion, V., Serbati, A., Tino, C., y Nicol, D. (2017). Ripensare la teoria della valutazione e dell'apprendimento all'università: un modello per implementare pratiche di peer review. *Italian Journal of Educational Research*, (19), 209-226.
- Grion, V., y Tino, C. (2018). Verso una "valutazione sostenibile" all'università: percezioni di efficacia dei processi di dare e ricevere feedback fra pari. *Lifelong Lifewide Learning*, 31(14), 38-55.
- Hager P. y Halliday J. (2006). *Recovering Informal Learning. Wisdom, Judgment and Community*. Springer.
- Hautamäki J. y Kupiainen S. (2014), Learning to learn in Finland. Theory and policy, research and practice. En Deakin Crick R., Stringer C. y Ren K. (Eds.). *Learning to Learn. International Perspectives from Theory and Practice*. Routledge.
- Heckman J., Stixrud J., y Urzúa S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. *Journal of Labor Economics*, 24, 3, 411-482.
- Hilpert, J. C., Greene, J. A., y Bernacki, M. (2023). Leveraging complexity frameworks to refine theories of engagement: Advancing

- self-regulated learning in the age of artificial intelligence. *British Journal of Educational Technology*, 54(5), 1204–1221. <https://doi.org/10.1111/bjet.13340>
- Hounsell, D. (2008). The trouble with feedback: New challenges, emerging strategies. *Interchange*, 2, 1–10.
- Iñurrategi, N., Martínez, A., y Muela, A. (2021). Diseño y validación de un cuestionario (CAA) sobre la facilitación del desarrollo de la competencia aprender a aprender en el profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 37(2), 298–310. <https://doi.org/10.6018/analesps.345151>
- Kleimola, R. y Leppisaari, I. (2022). Learning analytics to develop future competences in higher education: a case study. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19, 17. <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00318-w>.
- Ligorio, B. y Pontecorvo, C. (Eds.). (2010). *La scuola come contesto. Prospettive psicologico-culturali*. Carocci.
- Luna, E. (2019). Evaluación formativa del modelo educativo en instituciones de educación superior en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 997–1026.
- Maniero, S., Perzoli, S., Agostini, D., Venuti, P., & Serbati, A. (2025). Pratiche didattiche dei docenti: risultati di un questionario proposto all'Università di Trento. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 1(31), 131–151.
- Mannion, J. (2021). The learning skills curriculum: an eight-year evaluation of a complex intervention. *Buckingham Journal of Education*, 3, 33–58.
- Mannion, J. y Mercer, N. (2016). Learning to learn: improving attainment, closing the gap at Key Stage 3. *The Curriculum Journal*, 27(2), 246–271.
- Marcuccio M. (2016). *Imparare a imparare nei contesti scolastici. Prospettive e sfide per l'innovazione didattica*. Armando.
- Mayring P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. En A. Bikner., C. Knipping y N. Presmeg (Eds.). *Approaches to qualitative research in mathematics education*. Springer Nature.

- Miles, M., Huberman, M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. SAGE.
- Morchio, I. L. (Ed.). (2013). *Aprender a aprender como meta de la educación superior*. Teseo.
- Moreno, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad: tensiones, contradicciones y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 563-591.
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. UAM Cuajimalpa.
- Navarro, G. I., y Rueda, M. (2009). La evaluación de los aprendizajes, desde la perspectiva estudiantil, en dos carreras en Ciencias de la educación en México y Francia. *Perfiles educativos*, 31(126), 30-55.
- Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405-417. <https://doi.org/10.1080/0307507022000011525>
- Nicol, D. (2018). Unlocking generative feedback through peer reviewing. En V. Grion y A. Serbati (Eds.). *Valutare l'apprendimento o valutare per l'apprendimento? Verso una cultura della valutazione sostenibile all'Università*. Pensa Multimedia.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in higher education*, 31(2), 199-218.
- Núñez, C., Quinzan, A., Valle, W., y González, M. (2017). Aprender a aprender en la universidad cubana actual. *Revista de Ciencias Médicas de Pinar del Río*, 21(6), 140-147.
- OECD (2009). *Informe PISA 2009: Aprendiendo a aprender*. OCDE.
- OECD. (2012). *Better Skills, Better Jobs, Better Lives: The OECD Skills Strategy*. OECD.
- Pastore, S. (2012). Silent assessment? Cosa pensano della valutazione gli studenti universitari. *Italian Journal of Educational Research*, 62-73.

- Patarroyo, C. y Navarro, M. (2017). Aprender a Aprender: La apuesta pedagógica de la Universidad del Rosario. *Reflexiones Pedagógicas*, 9.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rubio, D. A., y Jiménez, J. E. (2021). Constructivismo y tecnologías en educación. Entre la innovación y el aprender aprender. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 61-92. <https://doi.org/10.19053/01227238.12854>
- Ruiz, L., y Roncancio, M. (2023). Promoción del aprendizaje autorregulado mediado por la virtualidad en la educación superior. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(2), 447-461. <https://doi.org/10.21500/22563202.5856>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2), 119-144.
- Sáez, F., López, Y., y Arias, N. (2022). Proceso de diseño de un cuestionario de aprendizaje autorregulado para estudiantes de educación secundaria. *Revista de Psicología (PUCP)*, 62(3), Art. 1249. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.3-Art.1249>
- Salvini, A. (2015). *Percorsi di analisi dei dati qualitativi*. UTET.
- Sandberg, J. (1997). Are phenomenographic results reliable? *Higher Education Research & Development*, 16(2), 203-212.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. En R. W. Tyler, R. M. Gagne, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of Curriculum Evaluation Chicago* (pp. 39-83). Rand McNally.
- Seguí, L., y Galiana, M. (2023). The challenge of developing and assessing transversal competences in higher education engineering courses. *International Journal of Engineering Education*, 39(1), 2-13.
- Sfard A., y Prusak A. (2005). Telling identities: in search of an analytic tool for investigating learning as a culturally shaped activity. *Educational Researcher* 34(4): 14-22.

- Silver, N., Kaplan, M., LaVaque-Manty, D., y Meizlish, D. (Eds.). (2023). *Using reflection and metacognition to improve student learning: Across the disciplines, across the academy*. Taylor & Francis.
- Silverman, D. (2024). *Interpreting qualitative data*. SAGE.
- Stringher, C. (2024, 2 de octubre). Aprender a aprender: ¿Cuáles son sus desafíos en la educación universitaria? [conferencia]. *Seminario Internacional sobre aprender a aprender en la universidad*, Ciudad de México, México. <https://www.youtube.com/watch?v=gLTakuPvoveA&t=2s>
- Stringher, C. (Ed.) (2021). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Stringher, C., Di Rienzo, Brito, R. H., Davis, C. y García, E. (2019). Aprender a aprender en América Latina. En R. Deakin Crick, C. Stringher y K. Ren (Eds.). *Aprende a aprender hoy*. Editorial Trillas.
- Stringher, C. y Laccone, R. (2024). Learning to learn in tertiary education: a systematic literature review on assessment tools and interventions to support students' agency [abstract]. *XVII ESPANet Conference*, Nápoles, Italia. <https://www.espanet-italia.net/images/allegati/Abstract%20paper%202024/Sessione%2022/Learning%20to%20learn%20in%20tertiary%20education%20a%20systematic%20literature%20review%20on%20assessment%20tools%20and.pdf>
- Stringher, C., Brito, H., Patera, S., Silva, I., Castro, A., Davis, C., Torti, D., Huerta, M. y Scrocca, F. (2021). Learning to learn and assessment: complementary concepts or different worlds? *Educational Research*, 63(1), 26-42
- Stollo, M. R., & Capobianco, R. (2022). Formare i docenti alla cultura del self-assessment per attivare strategie critiche, riflessive e metacognitive negli studenti. *Nuova Secondaria*, 39(6), 242-252.
- Talanquer, V. (2015). La importancia de la evaluación formativa. *Educación Química*, 26(3), 177-179.
- Torti, D. (2021a). Didattica innovativa e valutazione tramite portfolio digitale nel contesto universitario: il punto di vista degli studenti. *IUL Research*, 2(3), 38-58.

- Torti, D. (2021b). Le opinioni degli insegnanti sulla valutazione e le implicazioni con il concetto di "Apprendere ad Apprendere": un'analisi preliminare su interviste svolte in alcune scuole italiane. En P. Falzetti (Ed.), *I dati INVALSI come strumento per migliorare e valutare le competenze trasversali*. Franco Angeli.
- Torti, D., Brito, H. y Patera, S. (2021). Apprendere ad Apprendere in prospettiva culturale: sviluppo di un'intervista semi-strutturata con gli insegnanti. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Torti, D., y Scrocca, F. (2021). Le pratiche valutative utilizzate dai docenti e la loro connessione con l'apprendere ad apprendere. En C. Stringher (Ed.). *Apprendere ad apprendere in prospettiva socioculturale*. Franco Angeli.
- Trincherò, R. (2018). Assessment-as-learning for cognitive activation. Issues for effective use of learning technologies in the classroom. *Italian Journal of Educational Technology*, 26(3), 40-55.
- Trincherò, R. (2021). *Valutare gli apprendimenti nella didattica universitaria*. QuiEdit.
- Trincherò, R. (2023a). Assessment as learning in università: Costruire le capacità autovalutative degli studenti. *Pedagogia oggi*, 21(1), 108-117. <https://doi.org/10.7346/PO-012023-12>
- Trincherò, R. (2023b). *La valutazione formativa e formante: verso una nuova cultura valutativa nella scuola e nell'università*. Carocci.
- Trincherò, R. (2023c). *La valutazione formativa. Teorie, strumenti, contesti*. Carocci.
- Tuomi-Grohn T. Y. y Engeström (Eds.). (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-Crossing*. Pergamon.
- UAM-I. (2022). *Modelo académico de la UAM Iztapalapa*. UAM Iztapalapa. Disponible en: https://uam-iztapalapa.arting-web.com/images/sitio/macca/MACCA_UAMI.pdf
- Valencia, M. (2020). Diseño de tareas para promover aprendizaje autorregulado en la universidad. *Educación y Educadores*, 23(2), 267-290. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.6>

- Villaseñor, M. (2024). *Manual para aprender a aprender de manera estratégica y significativa*. UNAM.
- Vygotsky, L.S. (1986). *Thought and language*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Wells, G., y Claxton, G. (Eds.). (2002). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470753545>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yorke, M. (2003). Formative assessment in higher education: Moves towards theory and the enhancement of pedagogic practice. *Higher Education*, 45(4), 477–501.
- Zavala, M. A., González, I., y Vázquez, M. A. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20).
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Routledge.
- Zuccheromaglio, C. y Alby, F. (Eds.). (2006). *Psicologia culturale delle organizzazioni*. Carocci.

DOSSIER B

Claroscuros de la Reforma al poder judicial mexicano y las elecciones judiciales de 2025

PRESENTACIÓN DEL TEMA CENTRAL

PRESENTACIÓN

CLAROSCUROS DE LA REFORMA AL PODER JUDICIAL MEXICANO Y LAS ELECCIONES JUDICIALES DE 2025

Luis Eduardo Medina Torres¹

En septiembre de 2024 el congreso mexicano aprobó una reforma constitucional a varios artículos que regulan la integración y desempeño del poder judicial del país. Estos cambios han modificado de manera notable la organización del poder judicial federal, ya que se mandató que los cargos jurisdiccionales fueran electos por la ciudadanía: Suprema Corte de Justicia de la Nación, Tribunal Electoral del Poder Judicial de Federación, Tribunales de Circuito y Juzgados de Distrito, además se incorporaron dos nuevas instituciones: el Tribunal de Disciplina Judicial y el Órgano de Administración Judicial.

Es pertinente plantear desde el principio que la elección popular de jueces no es un procedimiento estándar en el mundo, ya que solamente Bolivia para las altas cortes de justicia y Estados Unidos para los juzgados estatales realizan elecciones. Por contrapartida como indica Edwin Ramírez, lo convencional es que se presentan procedimientos de colaboración entre los poderes políticos para la designación de jueces superiores o bien se realizan concursos de oposición para comenzar en los juzgados inferiores una carrera judicial; estos se denominan como los modelos de tipo profesional por designación y burocrático por oposición en una carrera judicial.

La reforma constitucional mexicana de 2024 desapareció ambos procedimientos que fueron sustituidos por la elección popular. Ramírez también explica que en 30 años del modelo heterogéneo de designación se nombraron 28 magistraturas de la corte y solamente en la última designación se tuvo que recurrir al nombramiento directo por el titular del ejecutivo federal.

Con base en lo que argumenta Omar de la Cruz la reforma al poder judicial debe enmarcarse en un contexto de reformismo constitucional por parte del ex presidente Andrés Manuel López Obrador, quien, en febrero de 2024, formuló un catálogo de reformas para, en algunos casos, desaparecer y, en otros casos, cambiar drásticamente el

.....
¹ (lmedina@izt.uam.mx) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6208-8525>

diseño institucional del país. Conforme a lo indicado por De la Cruz, las reformas trastocaron a buena parte de los órganos creados en la década de los noventa del siglo pasado, lo que también fue el caso del poder judicial mexicano: “Los perfiles de quienes ingresaron a la SCJN durante el sexenio de AMLO, así como la presidencia de la corte de Arturo Zaldívar, muestran el intento que el mandatario realizó por controlar desde adentro al Poder Judicial, pero que no lo logró del todo por la estructura de este poder del Estado...”

La revisión de los cambios constitucionales de 2024 fue materia de análisis de varios estudios, incluso la UNAM presentó un balance técnico de la reforma. En este sentido, los artículos de Luis Eduardo Medina y de Vladimir Márquez dan cuenta de las dificultades del diseño de los cambios normativos y de la aplicación por parte de los órganos electorales.

Medina encuentra que es una mala reforma porque tiene un diseño sumamente enredado, por lo que la aplicación normativa desde su origen era sumamente cuestionable, al tener la reforma contradicciones, ambigüedades e inconsistencias que no pudieron ser resueltas ni en sede política, ni en la administrativa ni en la jurisdiccional, ya que no hubo los votos suficientes para revocar la reforma mediante acción de inconstitucionalidad.

Por su parte, Márquez muestra cómo fue complicada la implementación de la reforma, ya que las autoridades electorales se tuvieron que enfrentar a un sinnúmero de problemáticas comenzando por los comités de evaluación de los poderes públicos, siguiendo por las campañas realizadas por los gobiernos federal y estatales para tener su colofón en las guías de votación o acordeones que han sido denominadas como el elefante en la sala del cual todo mundo sabe de su existencia, pero no se habla de ello.

La validez de las elecciones judiciales y la calificación de estas también fueron materias de polémicas entre los actores políticos, los integrantes de la academia, las autoridades electorales y el propio gobierno federal. De esto da cuenta David Flores en su artículo que cierra el dossier.

Flores demuestra con las fuentes documentales de las sentencias del órgano jurisdiccional y de las resoluciones del órgano administrativo cómo el sentido fue mantener, a toda costa, la validez de las elecciones judiciales sin permitir una sombra de duda, ya que eso hubiera significado cuestionar la reforma constitucional misma y la lógica subyacente en las

postulaciones que realizó el poder ejecutivo, las cuales a la postre fueron las que obtuvieron, mediante una exigua votación popular, los espacios judiciales.

Con este ejercicio nos proponemos explicar cómo la reforma al poder judicial de México fue una idea fallida y regresiva que será difícil de remontar en el corto plazo. Estamos conscientes que tanto la reforma de 2024 como las elecciones judiciales de 2025 serán fuente de análisis y polémicas, por lo que planteamos varias problemáticas que consideramos relevantes en el debate por venir. Así, les invitamos a la lectura y, por supuesto, a criticar los artículos.

TEMAS
DOSSIER B

EL MODELO DE DESIGNACIÓN DE JUECES EN EL PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN A PARTIR DE 1994

THE MODEL FOR THE APPOINTMENT OF JUDGES
IN THE FEDERAL JUDICIAL BRANCH AS OF 1994

Enviado: 12/08/2025

Aceptado: 02/10/2025

Edwin Cuitláhuac Ramírez Díaz¹

RESUMEN

El presente artículo² tiene como finalidad hacer una revisión sobre el modelo de designación de jueces por el que optó el sistema político mexicano, particularmente a partir de 1994 en el Poder Judicial de la Federación. Se hace una revisión de las principales reformas y el contexto político que incidieron en su configuración, dando como resultado un sistema heterogéneo de designación que permaneció vigente durante más de 30 años. Finalmente, se hace una exploración de algunos casos emblemáticos que resolvieron dichos jueces, segmentado por épocas jurisprudenciales, a fin de tener un panorama sobre cómo resolvieron y su incidencia que tuvieron.

Palabras clave: Elección de jueces. Poder Judicial de la Federación. Reformas constitucionales. Sentencias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a review of the model for the appointment of judges adopted by the Mexican political system, particularly from 1994 onwards in the Federal Judiciary. It reviews the main reforms and the political context that influenced its configuration, resulting in a heterogeneous appointment system that remained in place for more than 30 years. Finally, it explores some emblematic cases resolved by these judges, categorized by jurisprudential periods, in order to provide an overview of how they rendered their decisions and the impact they had.

Keywords: Election of judges. Federal Judiciary. Constitutional reforms. Judgments.

.....
¹ (eramirezdz@izt.uam.mx), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-3707-7487>

² Agradezco a la Mtra. Ambar Escobar España su ayuda para la realización del presente texto.

INTRODUCCIÓN

La motivación para la realización del presente artículo surge como consecuencia de la recién aprobada reforma al Poder Judicial de la Federación de 2024, en donde, en esencia, se pasa de un modelo heterogéneo de designación de jueces en donde coexistían modelos burocráticos y profesionales a un modelo único de designación por medio el voto popular en elecciones judiciales, inédito en el mundo. Esta reforma invita a que se revise cómo es que se conceptualizó el modelo de designación de jueces que funcionó aproximadamente por 30 años, que se verifiquen sus alcances y reflexione la naturaleza de este cambio. Debe precisarse que no es motivo del presente artículo, hacer un ejercicio comparado entre los dos modelos, sino hacer una revisión del modelo vigente hasta 2024 a fin de contar con mayores elementos para discusiones posteriores.

Bajo ese contexto, es que el presente artículo emprende una revisión sobre el modelo de designación de jueces por el que optó el sistema político mexicano, particularmente a partir de 1994. En un primer apartado se explicará el contexto político que dio vigencia a la reforma; así como sus principales características en cuanto a sus implicaciones jurídicas y políticas dentro del sistema político mexicano. En ese mismo apartado se mostrará que posterior a la reforma de 1994, se presentaron otras tres reformas, las cuales incidieron en la composición del Poder Judicial de la Federación y en sus competencias.

En un segundo apartado, se hace una revisión del foco de atención fundamental de este artículo que es la designación de jueces dentro del sistema. Aquí se estudia el modelo que se implementó en el sistema político mexicano y se hace una revisión sobre la designación de los jueces, destacando la de ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, continuando con los integrantes del Consejo de la Judicatura Federal, los magistrados y los jueces de distrito. En el apartado cuarto, se hace una revisión de algunos casos relevantes que se resolvieron al interior del Poder Judicial de la Federación, diseccionados por épocas jurisprudenciales a fin de observar qué tipo de asuntos se resolvieron y cómo impactaron tanto jurídica, política y socialmente. Finalmente, se hace un balance sobre el tipo de modelo de jueces por lo que se optó en el sistema político y se hace un engarce con los asuntos relevantes que se explicaron.

EL CONTEXTO POLÍTICO DE LA REFORMA DE 1994; Y SUS MODIFICACIONES EN 1996, 1999 Y 2021

La década de los 90's significó un cambio relevante para el sistema político mexicano. Los procesos de liberalización se evidenciaron con las diferentes reformas que se realizaron y que impactaron en diferentes ámbitos del poder público. Sin duda la parte más relevante de los cambios que incidieron en los actores políticos, partidos, poderes y órdenes de gobierno fueron las reformas electorales de: 1990, 1993, 1994 y 1996; sin embargo, otros espacios del poder público no podían quedar al margen de dichos cambios. Tal fue el caso del Poder Judicial de la Federación (PJF) el cual tuvo una reforma de gran calado en el año de 1994.

Un diagnóstico recurrente es que la SCJN, así como gran parte de la estructura de jueces y magistrados del PJF jugaron un papel marginal en el esquema de división de poderes, tutela efectiva de derechos y garantías, así como de pesos y contrapesos dentro del sistema político mexicano, durante buena parte del siglo XX. (González Casanova, 1999; Carpizo, 2000; Fix & Cossío, 2000, Cossío, 2002; Ansolabehere, 2007; Medina & Ramírez, 2014; Mijangos, 2019).

Una explicación plausible que describe en buena manera lo acotado del poder judicial en el caso mexicano, es la que propone Schendler (2016), al señalar que los sistemas autoritarios, como se describía al México de buena parte del siglo XX, realizaban diversas acciones, entre las que se encontraban: la limitación de poderes formales, al acotar su jurisdicción; el control de agentes, por ejemplo, al determinar y participar en la manera en que se nombraban los jueces; la fragmentación, a través de la multiplicidad de tribunales, bajo diversas organizaciones jerárquicas, y el aislamiento, acotando sus redes de profesionales o grupos de litigio especializado.

Bajo este contexto es que a unos días de la llegada del presidente Ernesto Zedillo se publicó la denominada reforma al poder judicial de la federación (DOF, 1994). Dicha reforma tocaría aspectos relativos a sus competencias, principalmente las asociadas a la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) en cuanto al control de constitucionalidad concentrado mediante las figuras de las controversias constitucionales y las

acciones de inconstitucionalidad. (Cossío, 2002). A decir del propio ex presidente Zedillo, la reforma pretendió fortalecer la independencia y las capacidades del Poder Judicial Mexicano, ya que no existían los controles y contrapesos adecuados.

Además, la SCJN, dejó de proteger derechos individuales, aprobó políticas y acciones gubernamentales que carecieron de fundamento constitucional y se limitó el acceso a la justicia (Zedillo, 2024). No obstante, Hernández (2010) indica que estas modificaciones situaron a la SCJN en el terreno de la política activa, colocándola en el terreno de la politización, lo que propiciaría paralelamente un desgaste y que probablemente sea un elemento que haya alentado reformas posteriores como la de 2024.

En suma, el contexto de la reforma de 1994 colocaría en el debate político la reconfiguración del denominado Estado de Derecho, específicamente a partir de las estructuras judiciales encargadas de participar en el sistema de justicia. Sin lugar a duda la intencionalidad de tener un sistema robusto de justicia pasa por quienes son los impartidores de justicia: la manera en que llegan al cargo, los requisitos para ocupar los puestos, experiencias profesionales, trayectorias curriculares, entre otras cuestiones.

En cuanto a la reforma de 1996, debe decirse que su espectro de incidencia fue particularmente en materia electoral; sin embargo, parte de esa reforma terminó incidiendo en la jurisdicción, ya que se crearían tribunales especializados en materia electoral, situación que no era del todo inédita ya que se tuvo como antecedente el Tribunal de lo Contencioso Administrativo (1986) y el Tribunal Federal Electoral (1990); lo realmente novedoso es que estarían subsumidos en el PJF. En este sentido la reforma modificaría la integración del PJF incorporando al Tribunal Electoral como parte del PJF, indicando que sería la máxima autoridad jurisdiccional en la materia, con excepción de las acciones inconstitucionalidad y órgano especializado del PJF (DOF, 1996).

Esta reforma generó una estructura jurisdiccional *ad hoc* en materia electoral, configuró una organización en salas: superior y regionales. Sus competencias se enfocaron en resolver las controversias en materia electoral de manera definitiva e inatacable; es decir, fuera de la propia organización del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) no

podrían conocer de sus resoluciones. El TEPJF pasó a ser la entidad jurisdiccional que resolvería impugnaciones sobre derechos políticos, sobre actos antes, durante y después de la jornada electoral, sobre elecciones de diputados y senadores, elecciones locales y de manera significativa la sala superior realizaría el cómputo final de la elección presidencial y la declaración de validez de la elección.

Otro aspecto significativo de la reforma de 1996 fue la introducción de la figura de la acción de inconstitucionalidad en materia electoral, tanto para leyes federales como locales, sin embargo, a diferencia de los otros asuntos en materia electoral que resolvería el TEPJF, éstos serían resueltos, en única instancia, por la SCJN. Debe destacarse que esta reforma permitió que los partidos políticos, nacionales y locales, para el respectivo ámbito de sus competencias, se convertirían en parte legitimada para poder promover dicha acción.

Este dato sería profundamente relevante para los próximos años de la vigencia de esta figura de control constitucional en materia electoral, ya que, según datos de la SCJN (2024b) la temática más recurrente que se ha impugnado, vía acción de inconstitucionalidad, desde la reforma en mención y hasta 2020, es la materia electoral con un 35.8%, y los actores legitimados más recurrentes fueron los partidos políticos.

Por lo que respecta a la reforma de 1999, ésta se encaminó al Consejo de la Judicatura Federal (CJF). Mientras que la reforma de 1996 estableció que dicho Consejo sería parte del PJF, la citada reforma de 1999, lo retiraría como parte de éste y señalaría que la administración, vigilancia y disciplina del PJF, con excepción de la Corte, estaría a cargo del CJF. Asimismo, se incorporó que dicho consejo tendría independencia técnica, de gestión para emitir sus resoluciones.

Debe señalarse que en 2013 se le dotó al CJF la facultad para determinar el número, división en circuitos, competencia territorial y especialización por materias, de los Tribunales Colegiados y Unitarios de Circuito y de los Juzgados de Distrito. Este tema es de crucial relevancia ya precisamente este sería un tema muy importante en la implementación de la reforma 2024.

Es de acotar que las reformas señaladas en la última década del siglo pasado darían las bases a través de las cuales se fincaría la organización

judicial federal de México; no obstante que dichas reformas darían una dinámica de mayor contrapeso entre los poderes, lo cierto es que como sistema político no se logró dar respuesta a la multiplicidad de demandas de la sociedad en materia de justicia; peor aún, casos emblemáticos que conoció esta nueva configuración de poder judicial no abonaron en una percepción idónea de justicia, al contrario, dejaron un mal sabor de boca en la sociedad y una percepción de que no se logró hacer justicia para las personas.

En este escenario es que se daría una nueva reforma, a más de veinte años. La denominada reforma en materia de justicia federal, de 11 de marzo 2021 (DOF, 2021), se logró impulsar, en un contexto político donde el presidente Andrés Manuel López Obrador, había expresado en diversas ocasiones su inconformidad con el ejercicio de los jueces federales y particularmente de la SCJN. Señalando que se daban hechos de corrupción y liberaban a delincuentes (Infobae, 2020).

Este contexto sería el propicio para que se impulsara en 2021 una nueva reforma al PJF. La buena relación con el entonces presidente de la SCJN, Arturo Zaldívar Lelo de Larrea, propició que desde el propio poder judicial se trabajó sobre una iniciativa de reforma al PJF, que de acuerdo a lo dicho en aquel momento por el propio ministro Zaldívar: “permitirá tener un poder más eficiente, eficaz, cercano y profesional, en beneficio de todas las personas...así como “...una mejor justicia federal en el país...” (SCJN, 2021). Además, de combatir la corrupción, al nepotismo impulsar la paridad de género como política pública y como eje de la carrera judicial.

La reforma tocaría aspectos relevantes como la creación de una Escuela Federal de Formación Judicial, precisamente para fortalecer los perfiles de los próximos jueces, el servicio de carrera judicial, que incidiría en el personal que es parte de la estructura permanente de los tribunales, así como en la defensoría gratuita, que tendría como objetivo acercar a las personas a una defensa adecuada y beneficio de sus derechos humanos.

Otro de los aspectos que tocaría la reforma es que se modificó el artículo 105 de la CPEUM a fin de abrir la puerta a los organismos constitucionales autónomos de las entidades federativas para promover controversias

constitucionales; así como que la SCJN debería centrarse en el análisis de violaciones a la CPEUM y a los derechos humanos plasmados en tratados internacionales de los que el estado mexicano es parte. Finalmente, otro elemento más, es que se establece que el recurso de revisión contra las sentencias de amparo directo sólo procedería cuando el asunto revistiere un interés excepcional en materia constitucional o de derechos humanos y la decisión que deseche el recurso sería definitiva.

En suma, estas reformas dejarían el escenario tanto constitucional como legal para dotar al PJF y, específicamente a la SCJN y al TEPJF de competencias en materia de control de constitucionalidad significativas para un estado constitucional de derecho, tales como la resolución de conflictos por disputas sobre el sistema de distribución de competencias entre órdenes, poderes y órganos, incidiendo en la cláusula federal; e interpretaciones sobre principio de división de poderes; así como participar como árbitro resolutor de controversias (políticas) en donde minorías parlamentarias, de los diferentes órdenes de gobierno; así como partidos políticos podrían acudir a sede jurisdiccional para que se resolvieran las disputas. Se sentarían las bases de una nueva manera de resolver los conflictos: la judicialización de la política, no obstante, este modelo que determinó diversas maneras de designar a los jueces federales en México, y que funcionó durante varios lustros, perfeccionado en 2021, tendría una vigencia corta, hasta 2024, donde se reconfiguraría de manera neurálgica el modelo de designación de jueces tanto federales como locales en el sistema político mexicano.

MECANISMOS DE DESIGNACIÓN DIFERENCIADA DE LA SCJN, CJF, TEPJF, JD Y TCC

En cuanto a foco especial de interés de este texto, que es el modelo de designación de jueces dentro de los sistemas político y jurídico en México, se optó por una heterogeneidad en la designación de jueces, a partir de 1994: convivieron varios mecanismos de designación que incluyeron los nombramientos en sede política y los de carrera judicial.

A decir de Guarnieri y Pederzoli (1999), la manera en que se reclutan y conforman los integrantes de los tribunales, tienden a dos mecanismos

en general: las magistraturas burocráticas y las profesionales. En el caso de las primeras son comunes en los sistemas jurídicos del derecho romano o del *civil law*, como sería en buena parte de América Latina; en el segundo caso, son más frecuentes en los sistemas de derecho anglosajón o del *common law*, como en los casos de Estados Unidos de América o en el caso inglés.

En lo relativo a la magistratura burocrática, la selección de personal se realiza con bases de carácter especializadas y técnicas, su socialización se lleva a cabo dentro del propio cuerpo judicial, se prevé una jerarquía, que prevé ascensos por antigüedad, servicio o evaluación, aunque con márgenes de discrecionalidad. Por su parte, la magistratura profesional recluta personal formado en la práctica, no presenta una estructura jerárquica de tipo tradicional y no privilegia la carrera judicial, el sistema no alienta el sistema de ascensos.

Como se puede observar ambos modelos presentan aspectos positivos, mientras que en el primer caso se hace énfasis en la denominada meritocracia, y una formación especializada, derivada de la propia función; por su parte, en el segundo caso, se enfoca en personal que haya sido formado en la práctica jurídica externa, lo que tiene como consecuencia que el personal que llega a los tribunales tenga una formación desde diversas aristas del ejercicio jurídico; además, de posibilitar la llegada de cuadros externos a la judicatura y poder generar espacios de diálogo entre personal interno y externo dentro de los juzgados.

Bajo estos dos modelos es que, siguiendo el argumento de Guarnieri y Pederzoli (1999), el constituyente determinó que el modelo de magistratura en México fuera a través de mixtura entre una burocrática y profesional. Es decir, generó tres sistemas de designación para los jueces federales: a) SCJN, b) TEPJF y c) Magistrados de Tribunales Colegiados, Magistrados de Tribunales Unitarios y Jueces de Distrito; así como uno específico para los integrantes del CJF, que, aunque no realizan funciones de resolver conflictos propiamente, también son una parte determinante en la configuración del PJF.

a) Designación de los integrantes de la SCJN

En el caso de la SCJN, de acuerdo a la reforma de 1994, se regresó al modelo de 11 integrantes, situación prevista en la CPEUM, desde su entrada en vigor en 1917. Los ministros durarían en su encargo 15 años (sin posibilidad de reelección) y serían designados a través de una terna que enviaría el Presidente de la República al Senado, el cual tendría que alcanzar una mayoría calificada para seleccionar a una persona, dos terceras partes de 128 integrantes.

En caso de que la terna no tuviera la mayoría requerida, entonces el Presidente enviaría una nueva terna y si nuevamente no alcanzara los consensos, el legislador determinó que el Presidente designaría a una persona de esta última terna, situación que pareciera plausible en tanto que ante un desacuerdo entre el titular del ejecutivo federal y las mayorías parlamentarias, lo idóneo es que no tuviera como efecto que la SCJN estuviera incompleta, más aún cuando derivado de dicha reforma se requerían mayorías agravadas para la resolución de ciertos asuntos; por ejemplo en el caso de declaratoria de invalidez que debían contar con cuando menos ocho votos.

En el caso de la Presidencia de la SCJN el artículo 97 de la CPEUM señalaba que cada cuatro años el pleno de la Corte elegiría, de entre sus miembros a su presidente, acotando que no podría ser reelecto de manera inmediata o posterior. Como se puede identificar el modelo por el que se optó fue el profesional, en tanto que no existía una obligación o mandato para que los integrantes de la SCJN fueran emanados de la propia judicatura o hayan tenido una formación dentro de los tribunales del PJF o algún tipo de función jurisdiccional.

No obstante, diversos integrantes de la SCJN han contado con experiencia jurisdiccional, lo que ha hecho que dicha integración haya intercalado a cuadros formados dentro de la propia carrera judicial y cuadros externos, lo que ha permitido hacer una simbiosis de formaciones profesionales. Casos como los ministros Humberto Román Palacios, Juan N. Silva Meza, Jorge Mario Pardo Rebolledo, Norma Lucía Piña, serían el ejemplo de ministros con experiencia jurisdiccional; por su parte, ejemplos de cuadros externos a la judicatura, serían, Olga

Sánchez Cordero, José Ramón Cossío, Alfredo Gutierrez Ortiz y Loretta Ortiz Alf.

Es preciso señalar que la designación de los integrantes de la SCJN, desde la reforma de 1994, fue sistemática; no obstante, el modelo de designación mudaría para el año 2024. En este sentido, según información proporcionada por la propia SCJN, ésta ha tenido 28 integrantes de conformidad con el cuadro siguiente:

Cuadro I. Integrantes que tuvo la SCJN bajo el modelo 1994-2024

	Nombre	Presidente que hizo la propuesta	Año de designación
1	Aguinaco Alemán Vicente	Ernesto Zedillo	1995
2	Aguirre Anguiano Sergio Salvador	Ernesto Zedillo	1995
3	Azuela Güitrón Mariano	Ernesto Zedillo	1995
4	Castro y Castro Juventino Víctor	Ernesto Zedillo	1995
5	Díaz Romero Juan	Ernesto Zedillo	1995
6	Góngora Pimentel Genaro David	Ernesto Zedillo	1995
7	Gudiño Pelayo José de Jesús	Ernesto Zedillo	1995
8	Ortiz Mayagoitia Guillermo Iberio	Ernesto Zedillo	1995
9	Román Palacios Humberto	Ernesto Zedillo	1995
10	Sánchez Cordero Dávila Olga María del Carmen	Ernesto Zedillo	1995
11	Silva Meza Juan Nepomuceno	Ernesto Zedillo	1995
12	Cossío Díaz José Ramón	Vicente Fox Quesada	2003
13	Franco González Salas José Fernando	Vicente Fox Quesada	2006
14	Luna Ramos Margarita Beatriz	Vicente Fox Quesada	2004
15	Valls Hernández Sergio Armando	Vicente Fox Quesada	2004
16	Aguilar Morales Luis María	Felipe Calderón Hinojosa	2009
17	Zaldívar Lelo de Larrea Arturo Fernando	Felipe Calderón Hinojosa	2009

	Nombre	Presidente que hizo la propuesta	Año de designación
18	Pardo Rebolledo Jorge Mario	Felipe Calderón Hinojosa	2011
19	Gutiérrez Ortiz Mena Alfredo	Felipe Calderón Hinojosa	2012
20	Pérez Dayán Alberto Gelacio	Felipe Calderón Hinojosa	2012
21	Layne Potisek Javier	Enrique Peña Nieto	2015
22	Medina Mora Icaza Eduardo Tomás	Enrique Peña Nieto	2015
23	Piña Hernández Norma Lucía	Enrique Peña Nieto	2015
24	González Alcántara Carrancá Juan Luis	Andrés Manuel López Obrador	2018
25	Esquivel Mossa Yasmin	Andrés Manuel López Obrador	2019
26	Ríos Farjat Ana Margarita	Andrés Manuel López Obrador	2019
27	Ortiz Ahlf Loretta	Andrés Manuel López Obrador	2021
28	Batres Guadarrama Lenia*	Andrés Manuel López Obrador	2023

Fuente: Elaboración propia con datos de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2024a)

* Fue el único caso en que el Presidente de la República realizó el nombramiento directamente ante la falta de acuerdo en el Senado de la República

Como se puede observar en 1995, se realizó el nombramiento de la totalidad de los integrantes de la SCJN, lo anterior derivado de la reforma de 1994. De acuerdo con Mijangos (2019), dos de ellos ya habían sido parte de la Corte que se había disuelto Azuela y Díaz Romero, cinco eran magistrados Góngora Pimentel, Gudiño Pelayo, Ortiz Mayagoitia, Román Palacios y Silva Meza; los restantes eran externos. Esta integración tendría la tarea de darle una visión diferente no solo a la SCJN, sino a todo el poder judicial, una tarea en donde el sistema político se encontraba con recientes reformas en materia electoral: 1990, 1993 y 1994.

Según datos proporcionados por la SCJN (2024a), en general todas las personas que fueron designadas como integrantes de la SCJN terminaron su encargo de 15 años. Las excepciones serían José de Jesús Gudiño Pelayo, Humberto Román Palacios y Sergio Armando Valls Hernández, por defunción; así como Eduardo Tomas Medina Mora Icaza y Arturo Fernando

Zaldivar Lelo de la Larrea, por renuncia. Estos dos últimos casos serían altamente controversiales, ya que el ministro Medina Mora sería la primera persona en renunciar al cargo de ministro en el modelo establecido en 1994, enviando una carta al Presidente de la República solicitando "...que acepte esta renuncia y acorde a lo previsto en la Constitución la someta a consideración del Senado de la República..." (El Universal, 2019). A decir de una publicación de El Universal, presumiblemente el ministro habría dejado el cargo al haberse detectado transferencias millonarias a la cuenta de éste las cuales estaban siendo investigadas por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (Forbes, 2019). Por lo que respecta al ministro Zaldivar Lelo de la Larrea, éste dejaría su encargo en 2023 a poco tiempo de haber concluido su periodo para el que fue designado (Expansión política, 2023). En su caso el cuestionamiento devino ya que tiempo después se incorporaría a la campaña de la presidencial de la candidata oficial Claudia Sheinbaum.

Debe agregarse que el tiempo de la designación, es decir 15 años, permitió que los ministros que fueron propuestos por un presidente, fueran más allá de su sexenio, incluso hasta dos sexenios más, con lo cual se establecía como mecanismo para evitar compromisos políticos y como contrapeso para la designación de nuevos ministros. Si observamos los presidentes que propusieron ministros al Senado desde 1994 fueron: Zedillo, Fox, Calderón, Peña Nieto y López Obrador, es decir, participaron tres partidos políticos diferentes en las citadas designaciones.

b) Designación de los integrantes del CJF

La reforma de 1994 estableció que los integrantes del CJF serían siete. El presidente de la SCJN presidiría el Consejo, un magistrado de tribunales colegiados, uno de tribunales unitarios y un juez de distrito, electos mediante insaculación. Además, los otros tres integrantes sería designados dos por el Senado y uno más por el Presidente de la República. Se determinó que su encargo, salvo el presidente, ya que este respondería a los tiempos en que sería electo en la SCJN, duraría cinco años, sin posibilidad de reelección.

Para 1999 se modificó parcialmente la integración para señalar que los tres representantes del PJF serían designados por el pleno de la SCJN, por mayoría de 8 votos, de entre los magistrados y jueces de distrito. Por la naturaleza del propio modelo de designación, los consejeros que fueron nombrados por la SCJN han sido de carrera judicial y los nombrados en sede política han sido formados, en general, fuera de la judicatura. Para ejemplificar podemos tener la primera integración: donde presidió el ministro José Vicente Aguinaco Alemán, los integrantes de la SCJN fueron Antonia Herlinda Velasco Villavicencio, Raúl Armando Pallares Valdez, Alfredo Borboa Reyes; por su parte del Ejecutivo, Alfonso Oñate Laborde y del Senado Ricardo Mendez Silva y Mario Melgar Adalid.

c) Designación de los integrantes del TEPJF

La reforma electoral de 1996 marcó un hito, ya que se incorporó al Tribunal Electoral dentro de la estructura del PJF, como la máxima autoridad en la materia y órgano especializado, el cual tendría prácticamente competencia para conocer de todas las controversias electorales, salvo las reservadas en materia de control constitucional concentrado de carácter abstracto vía las acciones de inconstitucionalidad. En la reforma en comento se estableció que el TEPJF se conformaría con una sala superior y cinco salas regionales.

La primera sería con 7 magistrados y las salas regionales con 3 magistrados cada una, los cuales serían designados por dos terceras partes del Senado de la República a propuesta de la SCJN, mediante ternas, durando en su encargo 10 años de manera improrrogable y con los requisitos no menores a los que se solicitaban para aspirar al cargo de ministro de la SCJN. La presidencia de la sala superior se realizaría de entre sus pares. En lo concerniente a las salas regionales los requisitos que debían contar los aspirantes debían ser no menores a los que se solicitaba para un magistrado de tribunal colegiado y duraría en el encargo 8 años.

Es de destacarse que, de acuerdo con la previsión constitucional, las salas únicamente funcionarían en proceso electoral, situación que se modificaría en una subsecuente reforma. (DOF, 1996).

La reforma electoral del 2007 modificaría parcialmente la manera en que se integraría el TEPJF. El mecanismo en que serían elegidos tanto los magistrados de sala superior como de las regionales sería por las dos terceras partes de los miembros del Senado de la República a propuesta de la SCJN. Se estableció que el encargo de los magistrados sería de nueve años improrrogables tanto para sala superior como para salas regionales; la primera se conformaría por siete integrantes, las segundas por tres integrantes; además, como dato novedoso, se modificó la temporalidad de las salas regionales para volverlas permanentes, situación que ya no cambiaría, incluso con la reforma 2024.

Se determinó que el presidente de sala superior sería elegido de entre sus pares por cuatro años, para el caso de las salas regionales (LOPJF, art. 196).; además, que los presidentes durarían 3 años en el cargo, pudiendo ser reelectos por una sola ocasión. La reforma también señaló que en caso de vacante sería nombrada una nueva persona, solo por el periodo restante.

Debe precisarse que el artículo quinto transitorio señaló que la renovación de los magistrados sería escalonada, por lo que esta designación sería para periodos diferentes. En la legislación secundaria, Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación, se estableció que los magistrados de la sala superior elegirán de entre ellos a su presidente, quien lo sería también del TEPJF, por un periodo de cuatro años, pudiendo ser reelecto por una sola vez (Congreso de la Unión, 2008). En caso de renuncia de alguno de sus miembros, la sala superior procederá a elegir a un nuevo Presidente, quien lo sería hasta la conclusión del periodo para el que había sido electa la persona sustituida. Este nuevo titular de la Presidencia del Tribunal, de ser el caso, podría ser reelecto por una sola ocasión.

Este modelo de designación de jueces, como se puede observar es de carácter profesional, ya que tampoco exigía que tuvieran experiencia dentro de algún tribunal electoral o de otra materia. Por tratarse de una materia en la que los actores políticos ponen especial atención, ya que resuelven las disputas de acceso al poder, la designación de magistrados siempre ha estado impregnada de controversias o cuestionamientos sobre sus preferencias ideológicas o sobre sus filias políticas.

d) Designación de los magistrados y jueces

De conformidad con la reforma de 1994, los magistrados de Circuito y los Jueces de Distrito serían nombrados y adscritos por el CJF. Se estableció que su encargo duraría 6 años y en caso de que fueran ratificados o promovidos a cargos superiores, ya no podrían ser removidos, salvo ciertos casos. Debe precisarse que la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación, publicada el 26 de mayo de 1995, estableció que los tribunales unitarios se compondrían de un magistrado (LOPJF, 1995, art. 28), los tribunales colegiados se compondrían de 3 magistrados (LOPJF, 1995, art. 33); y los Juzgados de Distrito se compondrían de un Juez (LOPJF, 1995, art. 42). Por su parte el artículo 112 establecía que el ingreso y promoción para las categorías de magistrado de circuito y juez de distrito se realizaría a través de concursos de oposición, a través de una convocatoria emitida por el CJF.

Como se había advertido en párrafos anteriores, el mayor número de integrantes del PJF son jueces y magistrados. Este modelo de designación es de tipo burocrático, ya que antes de llegar a dichos cargos los aspirantes pasan por una carrera judicial, lo que implica que vayan ascendiendo dentro del organigrama judicial hasta que se encuentren en aptitud de poder competir mediante exámenes de oposición por un espacio como jueces o magistrados.

Según datos aportados por el CJF (2024) para este año se tenía un registro de 772 Jueces de Distrito, 738 Magistrados de Tribunales Colegiados de Circuito; 108 Magistrados de Tribunales de Apelación y 12 Magistrados de Plenos Regionales, que, como se puede advertir el número de juzgadores abarca 32 circuitos judiciales, distribuidos por toda la república mexicana, que conocen de múltiples materias y que en esencia, son los que resuelven los asuntos cotidianos judiciales en el orden jurídico federal.

CASOS RELEVANTES QUE RESOLVIÓ EL PODER JUDICIAL DE LA FEDERACIÓN DE 1994 A 2025

Una vez que se realizó la explicación sobre el modelo que determinó el sistema político mexicano para el nombramiento de juzgadores dentro del PJF, se procederá a hacer una revisión sobre algunos asuntos relevantes que conoció el poder en mención. Como se podrá advertir el número de asuntos es inmenso para cada uno de los espacios jurisdiccionales que integran el PJF; así como los años sujetos a revisión o gama de materias.

Por lo anterior, se tomó la decisión de clasificar los periodos a revisión del PJF por épocas del semanario judicial de la federación; así como tomar algunos casos relevantes en cada una de éstas. Así desde 1994 hasta 2021 se presentaron 3 épocas: de 1994 a 2011, de 2011 a 2021 y de 2021 a la fecha.³ Como se puede identificar, cada época contiene una reforma constitucional al PJF. Se reitera que el criterio de relevancia es una categoría adoptada por el autor del presente texto y que responde a asuntos que desde nuestro punto de vista tuvieron impacto: en materia de derechos humanos, en materia política o social.

a) Asuntos de la novena época de 1994 a 2011

Las reformas a la CPEUM, publicadas en el DOF el 31 de diciembre de 1994 y que se reflejaron en la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación, publicada en el citado diario el 26 de mayo de 1995, marcaron el inicio de la Novena Época del Semanario Judicial de la Federación (SCJN, 2020). En esta época se resolvieron una serie de casos relevantes entre los que se pueden destacar: Castañeda Gutman (SCJN, amparo en revisión 743/2005); Acteal (SCJN, amparo directo penal 8/2008); y el caso Radilla Pacheco (SCJN, expediente varios 912/2010).

.....
³ Las épocas del semanario judicial de la federación responden a cambios neurálgicos en la generación de criterios jurisprudenciales, principalmente por cambios constitucionales que alteran los medios de control constitucional o en andamiaje normativo con que se resuelven los asuntos (SCJN, 2020). Es preciso señalar que como consecuencia de la reforma al PJF de 2024, la SCJN determinó que a partir del 1 de septiembre de 2025 se iniciaría la duodécima época.

JORGE CASTAÑEDA GUTMAN Y LAS CANDIDATURAS INDEPENDIENTES (AMPARO EN REVISIÓN 743/2005)

En 2004, Jorge Castañeda Gutman, intentó postularse como candidato independiente a la presidencia de la república para las elecciones de 2006. Sin embargo, el Instituto Federal Electoral (IFE) rechazó su solicitud, argumentando que la legislación electoral de aquel entonces no contemplaba las candidaturas independientes.

Ante esta negativa, Castañeda interpuso juicio de amparo, alegando que se violaban sus derechos políticos consagrados en la CPEUM y en tratados internacionales. El asunto llegó a la SCJN y ésta debía determinar si el amparo era el medio jurídico idóneo para controvertir el asunto y si, en su caso, la falta de regulación sobre candidaturas independientes en la legislación electoral mexicana violaba los derechos políticos electorales de la ciudadanía.

Al respecto, la SCJN resolvió que toda vez que las leyes y actos reclamados estaban vinculados totalmente con aspectos electorales, no podía ser objeto de estudio a través de la vía empleada, es decir, el amparo; por lo que el examen de la violación al ejercicio de los derechos político-electorales aludidos habría tenido que realizarse conforme al sistema electoral que se encontraba previsto en la CPEUM (SCJN, 2006).

También determinó que la ausencia de regulación sobre candidaturas independientes no constituía una violación directa a los derechos políticos de los ciudadanos, ya que la Constitución, en ese momento, no contemplaba expresamente dicha figura. La SCJN sostuvo que la creación de mecanismos para candidaturas independientes correspondía al legislador y no al PJF (SCJN, 2005). Sin embargo, reconoció la importancia de garantizar, como parte del derecho al sufragio pasivo, (Aragón & Matia, 2019) la necesidad de que, para tales efectos, el legislador considerara la inclusión de candidaturas independientes en el sistema electoral mexicano.

Aunque la SCJN no otorgó el amparo solicitado por Castañeda, el caso generó un amplio debate público sobre la necesidad de reformar el sistema electoral para permitir candidaturas independientes. Esta polémica culminó con el reconocimiento de las candidaturas independientes en la CPEUM, a través de la reforma de 2012; que garantizó, de forma efectiva, el

derecho de los ciudadanos a postularse como candidatos independientes a cargos de elección popular (Morales, 2018).

El caso Castañeda es emblemático porque evidenció las limitaciones del sistema electoral mexicano de la época, situación que se dejó en evidencia cuando el asunto llegó hasta la sede de la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) y colocó en la agenda nacional la discusión sobre la ampliación de los derechos políticos electorales de la ciudadanía. Además, mostró cómo una acción judicial puede catalizar reformas legislativas significativas.

ACTEAL (AMPARO DIRECTO PENAL 8/2008)

El 22 de diciembre de 1997, en la comunidad de Acteal, municipio de Chenalhó, Chiapas, se perpetró una masacre en la que 45 indígenas tzotziles, en su mayoría mujeres y niños, fueron asesinados mientras oraban en una ermita. Los responsables fueron identificados como miembros de grupos paramilitares que operaban en la región. Las investigaciones iniciales llevaron a la detención y condena de varios indígenas acusados de participar en los hechos. Sin embargo, con el tiempo surgieron denuncias sobre irregularidades en los procesos judiciales, incluyendo la fabricación de pruebas y la obtención de confesiones bajo coacción. Estas denuncias llevaron a que varios de los condenados promovieran juicios de amparo, argumentando violaciones a sus derechos fundamentales.

En agosto de 2009, la primera sala de la SCJN resolvió varios amparos relacionados con el caso Acteal. La Corte determinó que las pruebas presentadas por la Procuraduría General de la República (PGR) eran ilícitas, ya que se obtuvieron mediante violaciones al debido proceso, incluyendo la fabricación de pruebas y la coacción de testigos. En consecuencia, la SCJN ordenó la liberación inmediata de 26 indígenas que habían sido condenados por la masacre (SCJN, 2009). Posteriormente, en noviembre de 2009 y febrero de 2012, la SCJN resolvió otros amparos relacionados con el caso, ordenando la liberación de más personas bajo los mismos argumentos, los cuales implicaban diversas violaciones al debido proceso (SCJN, 2009 y 2012).

Este asunto resulta por demás relevante, ya que la SCJN resaltó la importancia de garantizar el debido proceso legal, estableciendo que las pruebas obtenidas mediante violaciones a los derechos fundamentales no pueden ser utilizadas, ni otorgárseles valor en los juicios. Asimismo, el caso sentó un precedente en la doctrina de la exclusión de pruebas ilícitas, fortaleciendo el sistema de justicia penal y protegiendo los derechos de los acusados. Por otra parte, la resolución de la SCJN evidenció la necesidad de revisar procesos penales en los que existan indicios de violaciones a los derechos humanos, promoviendo una justicia más equitativa y respetuosa de las garantías procesales en materia penal.

EL CASO RADILLA PACHECO (EXPEDIENTE VARIOS 912/2010)

Rosendo Radilla Pacheco, activista, fue detenido por militares en 1974 durante la llamada “guerra sucia” en México y posteriormente desaparecido. El caso fue llevado ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos (Corte IDH) y en 2009 dictó sentencia condenando al Estado mexicano por desaparición forzada, impunidad y uso indebido del fuero militar para investigar violaciones de derechos humanos.

Tras la sentencia de la Corte IDH, la SCJN abrió el expediente varios 912/2010, que si bien es cierto no es una sentencia que derive de una *litis*, tuvo por objeto determinar cómo debían cumplirse las obligaciones internacionales derivadas del caso Radilla, particularmente, sobre la obligatoriedad de las sentencias de la Corte IDH para todos los órganos del Estado mexicano, donde indicó que eran vinculantes para todos los jueces nacionales.

Esto significó un parteaguas en la relación entre derecho internacional y derecho nacional, fortaleciendo la posición jerárquica de los instrumentos en materia de derechos humanos. Asimismo, este caso abonó sobre la interpretación conforme y control difuso de convencionalidad, al reconocer que todos los jueces mexicanos están obligados a interpretar las normas nacionales conforme a los tratados internacionales de derechos humanos y se estableció el deber de realizar el denominado control difuso de convencionalidad, es decir, cualquier juez puede inaplicar normas nacionales contrarias a los derechos humanos, incluso sin necesidad de

esperar a que lo declare la SCJN, finalmente se concluyó que el fuero militar no debe aplicarse cuando se trata de violaciones de derechos humanos contra civiles, sentando un precedente que fue clave para posteriores reformas.

Este asunto visibilizó las graves violaciones cometidas por el Estado mexicano en la década de los setenta del siglo pasado, especialmente contra líderes sociales y campesinos. De igual forma, representó una forma de justicia histórica y reparación simbólica para las víctimas de desaparición forzada. Así, la sentencia impulsó el uso del sistema interamericano para favorecer la exigibilidad de justicia, propiciando una cultura de derechos humanos más dinámica; y abrió la puerta para otros asuntos sobre reparación, desaparición, tortura y ejecuciones extrajudiciales. No debe olvidarse que este caso se convirtió en un precedente transformador que, junto con la reforma constitucional en materia de derechos humanos de 2011, se volvieron las piedras angulares del garantismo en materia de derechos humanos en México.

b) Asuntos de la décima época de 2011 a 2021

El 29 de agosto de 2011 se aprobó el Acuerdo General Número 9/2011, del Pleno de la Suprema Corte de Justicia, por el que se determina el inicio de la Décima Época, tras la entrada en vigor de la reforma constitucional en materia de derechos humanos publicada el 10 de junio de 2011. Esta reforma transformó el paradigma jurídico mexicano al establecer que todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos reconocidos en la Constitución y en los tratados internacionales de los que México es parte. Además, introdujo el principio *pro persona* y el control de convencionalidad, obligando a los jueces a interpretar las normas de conformidad con los derechos humanos favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia (SCJN, 2020). Como parte de las sentencias más relevantes que fueron resueltas por la SCJN durante este periodo, se pueden mencionar el caso Mariana Lima Buendía (SCJN, amparo en revisión 554/2013); contradicción de tesis 293/2011 (SCJN, 2011) y el caso Israel Arzate Meléndez (SCJN, amparo en revisión 703/2012).

MARIANA LIMA BUENDÍA (AMPARO EN REVISIÓN 554/2013)

El 28 de junio de 2010, Mariana Lima Buendía fue encontrada sin vida en su domicilio en Chimalhuacán, Estado de México. Su esposo, entonces agente judicial, afirmó que se trató de un suicidio; sin embargo, la madre de Lima Buendía denunció antecedentes de violencia de género y presionó para que el caso se investigara como feminicidio. Tras la negativa de las autoridades, interpuso un juicio de amparo que llegó a la SCJN. El 25 de marzo de 2015, la Primera Sala de la SCJN resolvió el amparo, estableciendo que las muertes violentas de mujeres deben investigarse con perspectiva de género. La SCJN ordenó reabrir la investigación del caso de Mariana Lima Buendía, inicialmente clasificado como suicidio, y sentó un precedente para el tratamiento judicial de casos de feminicidio (SCJN, 2015).

Lo trascendental de esta sentencia es por su impacto en distintas esferas de autoridad, al establecer que éstas deben aplicar la perspectiva de género en la investigación de muertes violentas de mujeres, considerando antecedentes de violencia y relaciones de poder. Asimismo, esta sentencia reafirma la obligación del Estado de garantizar el acceso a la justicia y de investigar con debida diligencia los casos de violencia de género; constituyéndose como un precedente obligatorio para todas las autoridades judiciales del país en la investigación de los feminicidios.

CONTRADICCIÓN DE TESIS 293/2011

Los criterios que se generaron como consecuencia de esta resolución fueron de suma trascendencia para el sistema jurídico mexicano. Si bien es cierto no se trató de la resolución de un conflicto al estilo de un caso concreto, lo cierto es que la definición de una contradicción de tesis entraña determinar qué criterios sustentados por otros tribunales competentes, en este caso el Primer Tribunal Colegiado en Materias Administrativa y de Trabajo del Décimo Primer Circuito y el Séptimo Tribunal Colegiado en Materia Civil del Primer Circuito, prevalecería en elementos tan relevantes como la jerarquía de los tratados internacionales en materia de derechos humanos con relación a la CPEUM y la naturaleza de la jurisprudencia de la Corte IDH tanto en los casos en los que el Estado mexicano fuera parte

como en aquellos que no lo fuera. Sobre el particular, la SCJN terminó determinando que los derechos humanos contenidos en la CPEUM y en los tratados internacionales en los que el Estado mexicano fuera parte tenían la misma jerarquía, no obstante, también indicó que cuando existiera una restricción constitucional al ejercicio de un derecho en la CPEUM ésta prevalecería por encima de lo que indicara un tratado internacional. (Cossío, 2015)

Por lo que respecta la jerarquía de la jurisprudencia de la Corte IDH en el sistema jurídico mexicano, la SCJN determinó dejar atrás el criterio de que únicamente serían vinculantes aquellos en donde el Estado mexicano fuera parte, para ahora determinar que lejos de que haya sido parte en el litigio, los contenidos jurídicos que en estos casos se desarrollaban favorecerían la interpretación que hacía la Corte IDH de la Convención Americana sobre Derechos Humanos, por lo tanto eran vinculantes para el estado mexicano, haciendo énfasis en señalar que siempre y cuando favorecieran a la persona.

Esta resolución de criterios se volvería una de las más importantes en la décima época ya que dotaría de una guía para que los juzgadores y autoridades en general del estado mexicano tomaran como base para la resolución de casos en materia de derechos humanos, el denominado bloque de constitucionalidad o parámetro de regularidad constitucional, favoreciendo la tutela efectiva de derechos y garantías en el sistema jurídico mexicano.

ISRAEL ARZATE MELÉNDEZ (AMPARO EN REVISIÓN 703/2012)

El 3 de febrero de 2010, Israel Arzate Meléndez fue detenido por elementos del Ejército Mexicano en Ciudad Juárez, Chihuahua, acusado de participar en la masacre de Villas de Salvárcar, donde 15 jóvenes fueron asesinados. Durante su detención, Arzate fue torturado para obtener una confesión. Posteriormente, interpuso juicio de amparo que llegó a la SCJN. El 6 de noviembre de 2013, la Primera Sala de la SCJN resolvió el amparo, determinando que la confesión de Arzate fue obtenida bajo tortura y, por tanto, debía ser excluida del proceso penal. La Corte otorgó un amparo liso y llano, ordenando su liberación inmediata (SCJN, 2013).

Esta resolución tuvo un impacto significativo atendiendo a diferentes aspectos. En cuanto a la prohibición de la tortura, este fallo reafirma que dicha actividad es una práctica inadmisibles y que las pruebas obtenidas mediante ella carecen de valor legal. Por lo que hace al debido proceso, se destaca la importancia de garantizar el debido proceso y la presunción de inocencia en el sistema penal. Asimismo, se estableció como precedente en la protección de los derechos humanos de las personas detenidas y procesadas penalmente.

c) Asuntos de la undécima época de 2021 a la fecha

La Undécima Época del Semanario Judicial de la Federación inició el 1 de mayo de 2021, conforme al Acuerdo General 1/2021 emitido por el Pleno de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, lo que ocurrió como resultado a la reforma al PJF del mismo año. Esta nueva época se caracteriza por la implementación de un sistema de precedentes obligatorios, en el cual las decisiones del Pleno y de las Salas de la SCJN, aprobadas por mayoría calificada, se convierten en jurisprudencia vinculante para todos los órganos jurisdiccionales del país. Este cambio buscaba fortalecer la función de la SCJN como tribunal constitucional y garantizar una mayor coherencia y uniformidad en la interpretación de la Constitución y los derechos humanos (SCJN, 2022).

En esta época, la SCJN resolvió distintos asuntos que impactaron en el entorno social, político, económico, cultural y desde luego, el ámbito jurídico de México. Entre estos casos se puede destacar el estudio de la constitucionalidad de las reformas a la Constitución de Sinaloa sobre el derecho a la vida desde la concepción (SCJN, acciones de inconstitucionalidad 106/2018 y 107/2018 acumuladas, 2021); el fallo que estableció la obligación de crear un registro de detenciones de migrantes, (SCJN, amparo en revisión 459/2024, 2024); la reforma judicial y la elección de jueces por voto popular (SCJN, acción de Inconstitucionalidad 164/2024 y sus acumuladas, 2024).

EL DERECHO A LA VIDA. ACCIONES DE INCONSTITUCIONALIDAD 106/2018 Y 107/2018.

En octubre de 2018, el Congreso del Estado de Sinaloa aprobó una reforma al artículo 4 Bis A de su Constitución local, estableciendo que “desde el momento en que un individuo es concebido, entra bajo la protección de la Ley correspondiente, hasta su muerte”. Esta disposición otorgaba protección jurídica al embrión desde la concepción, equiparándolo en derechos a una persona nacida (SCJN, 2021). En respuesta, el 23 de noviembre de 2018, una minoría legislativa del Congreso de Sinaloa interpuso la Acción de Inconstitucionalidad 106/2018, argumentando que dicha reforma vulneraba los derechos fundamentales de las mujeres y personas gestantes.

Posteriormente, el 26 de noviembre de 2018, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) presentó la Acción de Inconstitucionalidad 107/2018, señalando que la reforma excedía las facultades del Congreso local y contravenía la Constitución Federal y tratados internacionales. Ambas acciones fueron acumuladas para su análisis y resolución por el Pleno de la SCJN. El 9 de septiembre de 2021, el Pleno de la SCJN resolvió las acciones de inconstitucionalidad acumuladas, declarando la invalidez de la porción normativa del artículo 4 Bis A de la Constitución de Sinaloa que establecía la protección de la vida desde la concepción.

La SCJN (2021), argumentó que las entidades federativas carecen de competencia para definir el inicio de la vida humana, el concepto de *persona* y la titularidad de los derechos humanos, ya que estas determinaciones corresponden exclusivamente a la Constitución Federal. Asimismo, consideró que otorgar el estatus de persona al embrión o feto y, a partir de ello, adoptar medidas restrictivas del derecho a la autonomía reproductiva de las mujeres y personas gestantes, resultaba inconstitucional. La SCJN enfatizó que no es admisible establecer que el embrión y el feto merecen la misma protección jurídica que las personas nacidas, ya que esto implicaría una restricción desproporcionada de los derechos fundamentales de las mujeres y personas gestantes (SCJN, 2021). Este fallo es altamente controvertido ya que pone sobre la mesa el debate y colisión de derechos entre la vida del nonato y los derechos de mujeres en cuanto a la autonomía reproductiva. No obstante, este caso dejó sentadas las bases

normativas para otras entidades federativas que hayan incorporado disposiciones similares en sus constituciones locales, orientando hacia la armonización de las legislaciones estatales con los estándares constitucionales y convencionales en materia de derechos humanos.

LA OBLIGACIÓN DE CREAR UN REGISTRO DE DETENCIONES DE MIGRANTES, AMPARO EN REVISIÓN 459/2024

En México, las detenciones de migrantes en estaciones migratorias han sido objeto de preocupación debido a la falta de transparencia y posibles violaciones a los derechos humanos. Organizaciones de la sociedad civil documentaron casos de desapariciones y abusos en centros migratorios, lo que llevó a la presentación de un amparo por parte de distintas asociaciones civiles (El país, 2024).

La SCJN a través de la sentencia que le recayó al amparo en revisión 459/2024, dictaminó que el Congreso debe reformar la Ley de Migración para establecer un registro público de migrantes detenidos, similar al Registro Nacional de Detenciones. Este registro debería incluir detalles como la hora, lugar y autoridad de la detención, así como el destino migratorio del detenido. La SCJN otorgó al Congreso un plazo de un año para realizar las reformas necesarias.

Este fallo es emblemático por distintos motivos, tales como la protección de derechos humanos, al establecer diversas medidas para prevenir violaciones a los derechos humanos de los migrantes detenidos, como desapariciones forzadas y detenciones arbitrarias. Igualmente, en materia de transparencia y rendición de cuentas, este fallo promueve la creación de mecanismos de transparencia en las detenciones migratorias, facilitando la supervisión y rendición de cuentas de las autoridades. Finalmente, la sentencia reafirma la responsabilidad del Estado de garantizar el respeto y protección de los derechos de las personas migrantes en su territorio.

LA REFORMA JUDICIAL Y LA ELECCIÓN DE JUECES POR VOTO POPULAR (ACCIÓN DE INCONSTITUCIONALIDAD 164/2024 Y SUS ACUMULADAS)

El 15 de septiembre de 2024, se publicó en el DOF el decreto que se reformó diversas disposiciones de la CPEUM en materia de reforma del PJF. Estas reformas incluían cambios significativos en la estructura y funcionamiento del PJF, principalmente en el modelo de nombramiento de jueces y magistrados por voto popular, la creación de un Tribunal de Disciplina Judicial y modificaciones al régimen de los ministros de la SCJN.

Esta reforma propició que se interpusieran acciones de inconstitucionalidad a cargo del Partido Acción Nacional (PAN), el Partido Revolucionario Institucional (PRI), Movimiento Ciudadano, Unidad Democrática de Coahuila y una minoría legislativa del Congreso del Estado de Zacatecas. Estas acciones fueron registradas con los números 164/2024, 165/2024, 166/2024, 167/2024 y 170/2024, respectivamente, y acumuladas para su análisis conjunto. La SCJN admitió a trámite las acciones de inconstitucionalidad y turnó el expediente al Ministro Juan Luis González Alcántara Carrancá como instructor del procedimiento. Los promoventes argumentaron que las reformas impugnadas presentaban vicios tanto de procedimiento como sustantivos.

Entre los vicios de procedimiento, señalaron la falta de consulta a pueblos indígenas y afromexicanos, la omisión de un parlamento abierto y la violación a la veda electoral. En cuanto a los vicios sustantivos, cuestionaron la constitucionalidad de la elección popular de jueces y magistrados, la creación del Tribunal de Disciplina Judicial y las modificaciones al régimen de los ministros de la SCJN (SCJN, 2024).

El proyecto de sentencia elaborado por el Ministro instructor analizó estos argumentos y propuso declarar la invalidez de diversas disposiciones del decreto impugnado. Entre los puntos destacados del proyecto se encuentran: la inconstitucionalidad de la elección popular de jueces y magistrados, por contravenir los principios de independencia y profesionalismo judicial; la invalidez de la creación del Tribunal de Disciplina Judicial, al considerar que vulnera la autonomía del Poder Judicial; y la declaración de invalidez de las disposiciones que modifican el régimen de

los ministros de la SCJN, por afectar su independencia y estabilidad en el cargo (SCJN, 2024).

En la sesión del 5 de noviembre de 2024, el Pleno de la SCJN discutió el proyecto; sin embargo, al analizar la procedencia de las acciones, cuatro ministros consideraron que la SCJN no tenía facultades para revisar reformas constitucionales, mientras que siete ministros se pronunciaron a favor de su procedencia. Dado que se requería una mayoría calificada de ocho votos para declarar la invalidez de normas constitucionales, la SCJN desestimó los conceptos de invalidez planteados y no abordó el fondo de las impugnaciones (SCJN, 2024).

Paralelamente, organizaciones como la Asociación Nacional de Magistrados de Circuito y Jueces de Distrito del Poder Judicial de la Federación (JUFED) expresaron su preocupación y acudieron a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, la cual advirtió, entre otras cuestiones que dicha reforma presentaba posibles afectaciones en la independencia judicial y el Estado de Derecho, ya que se pasaba a un modelo donde todos los juzgadores serían electos mediante votación, además de que lo precipitado de la implementación de la reforma podría tener consecuencias negativas de idoneidad y acceso meritocrático a la carrera judicial. (CIDH, 2024).

Este asunto sin lugar a dudas quizá sería el más relevante que conocería la SCJN, ya que su abordaje tuvo como una de sus consecuencias el que la propia SCJN y todos los juzgadores integrantes del PJF modificaran su estatus laboral y la manera en que se accedería a los puestos como juzgadores. La reforma en comento y su desestimación al seno de la SCJN permitió que la reforma al PJF continuara su curso, que se llevara a cabo el proceso de elección judicial donde se eligieron a la mitad de los jueces y magistrados de todo el país; así como jueces en 19 entidades federativas en 2025.

Como corolario de este asunto y que en realidad responde buena parte del cambio de modelo de nombramiento de jueces en México, se puede indicar que, en el informe preliminar sobre la elección del Poder Judicial en México, 2025, la OEA indica que el modelo actual de selección de autoridades judiciales a través del voto popular no tiene precedentes a nivel mundial y ante las complejidades tanto de sus implicaciones sobre el poder judicial, como en su implementación no recomienda que este modelo de selección de jueces se replique para otros países de la región (OEA, 2025).

BALANCE

El presente artículo deja de manifiesto que la reforma de 1994 y sus subsecuentes modificaciones, dieron la pauta política y organizativa para un papel diferente del PJF al interior del sistema político y jurídico mexicano. Esas reformas, establecieron un modelo heterogéneo de designación de jueces en México que, desde nuestro punto de vista, respondió a las características políticas y de tradición jurídica.

En este sentido el modelo por el que se optó, una mixtura entre el burocrático y el profesional permitió que los cargos de mayor jerarquía dentro del PJF, como lo son los de la SCJN, CJF y TEPJF se determinaran en sede política, atendiendo en su caso tanto trayectorias jurisdiccionales como otro tipo de actividades jurídicas. El análisis permitió identificar que, en el caso de la SCJN, a lo largo de sus diferentes integraciones, se lograron las designaciones, mediante acuerdos políticos, y que, en general, prácticamente todos los ministros terminaron sus periodos para los cuales fueron designados, salvo las excepciones indicadas.

Por otro lado, el aparato judicial mayoritario integrado por Magistrados y Jueces dio pauta para que se designaran privilegiando aspectos de tipo meritocrático como: sus carreras dentro del organigrama judicial, su *expertise* en las diferentes materias que conocen los tribunales, el tiempo dentro de la judicatura; y su buen comportamiento dentro de la función. Además, dicho modelo de designación permitió la estabilidad en el cargo y favoreció la independencia judicial.

Esta situación no significó que se hayan resuelto los problemas de acceso a la justicia y la tutela efectiva de derechos humanos; sin embargo, con la reforma que entró en vigor en 2024 al PJF, todos estos jueces pasaron a nuevo estatus, en tanto que ahora llegaron al cargo mediante elección popular; además, no existirá inamovilidad en el cargo. Este aspecto es relevante en tanto que se deja de lado la formación técnica, especializada y profesional del operador jurídico dentro de los tribunales y se sustituye por personal que no necesariamente ha pasado por un aprendizaje dentro de la judicatura, lo anterior en demerito de los justiciables.

Asimismo, el último de los apartados que se desarrolló permite identificar que los casos que se resolvieron en las diferentes épocas colocaron

en el centro del debate al PJF y dejó en evidencia que las temáticas a resolverse no eran asuntos que técnicamente se puedan resolver sin una preparación especializada de los juzgadores.

Desde nuestro punto de vista, antes de 1994, dicho poder estaba acotado en sus competencias, pero también en su ejercicio político, principalmente en cuanto a su independencia y su tutela efectiva de derechos. Bajo el nuevo esquema tanto organizativo como de designación, permitió que existieran, por ejemplo, ministros que no se circunscribieran al periodo sexenal del presidente que los propuso, ni del senado que los aprobó.

El presente texto permitió visualizar casos relevantes que se resolvieron en tres diferentes épocas con juzgadores tanto designados en sede política, como los de la SCJN, como muchos otros que llegaron al puesto mediante exámenes de oposición. Se pudo advertir que en estos asuntos se analizaron violaciones a derechos humanos, de naturaleza política, como en el caso Castañeda Gutman, al debido proceso y garantías judiciales como en el asunto de Acteal o Radilla Pacheco que dejó de manifiesto la falta de una justicia efectiva en sede doméstica y que tuvo que llegar hasta la Corte IDH responsabilizando al estado mexicano y evidenciando las obligaciones internacionales que tiene el estado mexicano.

En el mismo sentido de protección de derechos humanos, tenemos los casos de Mariana Lima Buendía, en lo relativo a la obligatoriedad de las investigaciones con perspectiva de género; así como en la contradicción de tesis 293/2011 que, en general, amplió el bloque de constitucionalidad en México a fin de favorecer los derechos humanos de las personas.

Finalmente se observó cómo, en la undécima época, que le dio vida la reforma constitucional de 2021, el sistema político reforzaba la idea de un modelo de designación de Magistrados y Jueces mediante carrera judicial y el fortalecimiento de la normatividad en la materia; tres años después, en 2024, se reformaría la CPEUM para transformar de manera inédita el modelo de designación de jueces, alejándose tanto de los modelos burocráticos y profesionales a uno de elección popular, que a decir de la propia OEA, es único en el mundo y que pone el riesgo los derechos y garantías de las personas; así como de los integrantes de los poderes judiciales, sobre todo el cuanto a su independencia.

Este escenario de la reforma de 2024 generó que la propia SCJN conociera de un asunto en el que su resolución implicaría su propia permanencia o disolución. Al final del día la SCJN, ya con algunos perfiles de ministros afines a la reforma constitucional impidieron que se conociera del fondo de asunto, por lo que la reforma permaneció intocada.

REFERENCIAS

- Ansolabehere, K. (2007). *La política desde la justicia: Cortes supremas, gobierno y democracia en Argentina y México*. Fontamara.
- Aragón, Manuel, & Matia Portilla, Fransico. (2019). Derecho electoral: sufragio activo y pasivo. En D. Nohlen, L. Valdés, & D. Zovatto (Comps.), *Derecho electoral latinoamericano: Un enfoque comparativo* (pp. 230–247). Fondo de Cultura Económica.
- Carpizo, J. (2000). *El presidencialismo mexicano*. Siglo XXI.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos [Corte IDH]. (2009, 23 de noviembre). *Caso Radilla Pacheco vs. México*. https://www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_209_esp.pdf
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2024, 12 de septiembre). *México: CIDH advierte posibles afectaciones en la independencia judicial, el acceso a la justicia y el Estado de Derecho frente a la aprobación de la reforma judicial*. <https://www.oas.org/es/CIDH/jsForm/?File=/es/cidh/prensa/comunicados/2024/213.asp>
- Consejo de la Judicatura Federal [CJF]. (2024). *Solicitud de acceso a la información No. 330030424006088-JP*.
- Cossío, J. (2002). *La teoría constitucional de la Suprema Corte de Justicia*. Fontamara.
- (2015). *La construcción de las restricciones constitucionales a los derechos humanos. Estudio y documentos a partir de las contradicciones de tesis 293/2011 y 21/2011*. Porrúa.
- Congreso de la Unión (1995). *Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación*. https://dof.gob.mx/index_113.php?year=1995&month=05&day=26#gsc.tab=0

- Congreso de la Unión. (2008). *Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación*. Última reforma publicada el 26 de enero de 2024. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lopjf_2021.htm
- Diario Oficial de la Federación (1996). *Decreto por el que se declaran reformados diversos artículos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. https://dof.gob.mx/index_113.php?year=1996&month=08&day=22#gsc.tab=0
- Diario Oficial de la Federación (2021). *Decreto por el que se declara reformadas y adicionadas diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, relativos al Poder Judicial de la Federación*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5613325&fecha=11/03/2021#gsc.tab=0
- El País. (2024, diciembre 2). “Una sentencia obliga a México a crear un registro de detenciones de migrantes”. *El País*. <https://elpais.com/mexico/2024-12-02/una-sentencia-obliga-a-mexico-a-crear-un-registro-de-detenciones-de-migrantes.html>
- El Universal. (2019, octubre 7). “Dos párrafos: la carta de renuncia que Medina Mora envió a AMLO”. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/dos-parrafos-la-carta-de-renuncia-que-medina-mora-envio-amlo/>
- Expansión Política. (2023, noviembre 7). Arturo Zaldívar renuncia a la SCJN. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/11/07/arturo-zaldivar-renuncia-scn>
- Fix H. y Cossío J. R. (2004). *El Poder Judicial en el ordenamiento mexicano*. FCE.
- Forbes México. (2019, octubre 3). Medina Mora renuncia a la Suprema Corte. *Forbes México*. <https://forbes.com.mx/medina-mora-renuncia-ministro-de-la-suprema-corte/>
- González Casanova, P. (1999). *El Estado y los Partidos Políticos en México*, Ediciones Era.
- Guarnieri, C. & Pederzoli, P. (1999). *Los jueces y la política. Poder Judicial y Democracia*. Taurus.
- Hernández, R. (2010). Hacia un nuevo equilibrio en la relación de los poderes. En S. Loaeza (Ed.), *Los Grandes problemas de México*,

- Instituciones y Procesos Políticos* (pp. 449-486). El Colegio de México.
- Infobae. (2020, febrero 16). AMLO advirtió a jueces y magistrados que se acabará la corrupción en tribunales. <https://www.infobae.com/america/mexico/2020/02/16/amlo-advirtio-a-jueces-y-magistrados-que-se-acabara-la-corrupcion-en-tribunales/>
- Medina, L., & Ramírez, E. (2014). El Poder Judicial de la Federación: de la marginalidad a la preponderancia política, en *El Presidencialismo mexicano durante los gobiernos de la alternancia*. Escamilla, A. y Becerra P. (Coord.), UAM.
- Mijangos, P. (2019). *La Suprema Corte de Justicia de México*. El Colegio de México.
- Morales Martínez, G. (2018). Candidaturas independientes: una nueva figura en México. *Democracias*, 6. Pp.161-179.
- Organización de los Estados Americanos. (2025). *Informe preliminar sobre la elección del Poder Judicial en México*. https://www.oas.org/fpdb/press/2025_MEXICO_MOE_Elecciones_Judiciales-Informe_Preliminart_ESP.pdf
- Schendler, A. (2016). *La política de la incertidumbre en los regímenes autoritarios*. Fondo de Cultura Económica.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024a). *Solicitud de acceso a la información No. 330030524002168*.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013). CONTRADICCIÓN DE TESIS 293/2011 ENTRE LAS SUSTENTADAS POR EL PRIMER TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIAS ADMINISTRATIVA Y DE TRABAJO DEL DÉCIMO PRIMER CIRCUITO Y EL SÉPTIMO TRIBUNAL COLEGIADO EN MATERIA CIVIL DEL PRIMER CIRCUITO. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/sentencia/2020-12/CT%20293-2011.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2021). Comunicado de prensa No. 020/2021. LA REFORMA JUDICIAL ES UNA REFORMA PROFUNDA QUE NACE DE UN DIÁLOGO INÉDITO ENTRE LOS TRES PODERES DE LA UNIÓN QUE BLINDA SU INDEPENDENCIA Y AUTONOMÍA: ARTURO

- ZALDÍVAR. <https://www.internet2.scjn.gob.mx/red2/comunicados/noticia.asp?id=6326>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024b). @lex portal de estadística judicial. <http://estadisticajudicial.scjn.gob.mx/anlisisAcciones.aspx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2020). *Épocas del Semanario Judicial de la Federación*. <https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/pagina/documentos/2020-11/Octagono-2.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2022). *La Undécima Época del Semanario Judicial de la Federación. Un nuevo paradigma*. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/publicaciones_scjn/publicacion/2023-03/UND%C3%89CIMA%20%C3%89POCA%20SJF_DIGITAL%20%281%29.pdf
- Zedillo, E. (2024). Palabras en la sesión inaugural de la Conferencia Anual de la International Bar Association. Nexos. <https://www.nexos.com.mx/?p=81669>

Resoluciones de la Suprema Corte de Justicia de la Nación:

- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2005). *Amparo en revisión 743/2005*. <https://www.scjn.gob.mx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2009). *Amparo en revisión 8/2008*. <https://www.scjn.gob.mx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2012). *Amparo en revisión 517/2011*. <https://www.scjn.gob.mx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2013). *Amparo en revisión 703/2012*. <https://www.scjn.gob.mx>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015). *Acción de inconstitucionalidad 8/2014*. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/resumen/2020-12/Resumen%20AI8-2014%20DGDH.pdf>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2015). *Amparo en revisión 554/2013*. <https://www.scjn.gob.mx/derechos-humanos/sites/default/files/sentencias-emblematicas/sentencia/2020-12/AR%20554-2013.pdf>

- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Acción de inconstitucionalidad 164/2024 y sus acumuladas* [Acuerdo de admisión]. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/acuerdos_controversias_constit/documento/2024-10-18/MI_AcIn-const-164-2024.pdfv
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Acción de inconstitucionalidad 164/2024 y sus acumuladas 165/2024, 166/2024, 167/2024 y 170/2024* [Proyecto de sentencia]. <https://www.scjn.gob.mx/proyecto-de-sentencia>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2024). *Amparo en revisión 459/2024* [Proyecto de sentencia]. https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/listas/documento_dos/2024-11/AR%20459.pdf

LOS ANTECEDENTES DE LA REFORMA: EL CONTEXTO POLÍTICO PREVIO A LA REFORMA JUDICIAL DE 2024 EN MÉXICO

THE BACKGROUND OF THE REFORM: THE POLITICAL
CONTEXT TO THE 2024 JUDICIAL REFORM IN MEXICO

Recibido: 21/08/2025

Aceptado: 13/10/2025

*Omar de la Cruz Carrillo*¹

RESUMEN

La apertura democrática del Estado mexicano en la década de los noventa se caracterizó por el control del poder político, sobre todo del Ejecutivo, con la creación de Organismos Constitucionales Autónomos (OCA), así como por el fortalecimiento del Poder Judicial con una mayor autonomía, entre otros. La dinámica prevaleció en las primeras décadas del Siglo XXI, hasta la llegada a la presidencia de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), quien en su sexenio inició un embate contra estas instituciones. El objetivo del presente artículo es describir el contexto político del gobierno de López Obrador para comprender el denominado Plan C, en especial, la reforma al Poder Judicial de 2024.²

Palabras clave: Poder Judicial, reforma judicial, división de poderes, democracia, organismos autónomos

ABSTRACT

The democratic opening of the Mexican state during the 1990s was marked by increasing checks on political power—particularly the Executive—through the creation of Autonomous Constitutional Bodies (OCAs), as well as by the strengthening of the Judiciary through greater autonomy, among other reforms. This dynamic remained in place throughout the first decades of the 21st century, until the presidency of Andrés Manuel López Obrador (AMLO), whose administration launched a political offensive against these institutions. The aim of this article is to describe the political context of López Obrador's government to understand the so-called "Plan C," with a particular focus on the 2024 judicial reform.

.....
¹ (omar.de.la@uabc.edu.mx) Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9489-4647>

² Agradezco al Lic. Alan Iván Padilla Salas por su trabajo como asistente de investigación para la elaboración de este artículo. La información vertida en el documento es responsabilidad del autor.

Keywords: Judiciary, judicial reform, separation of power, democracy, autonomous bodies

INTRODUCCIÓN

Durante el tránsito de los regímenes democráticos en la última parte del siglo XX, y como método que buscó el fortalecimiento de la división de poderes en los regímenes democráticos se incorporaron organismos autónomos constitucionales, los cuales tenían la particularidad de no pertenecer a ninguno de los poderes clásicos (Ejecutivo y Legislativo) y realizar actividades específicas del Estado. Aunado a ello, se buscó el fortalecimiento del Poder Judicial al otorgar autonomía constitucional, lo que generó un mayor equilibrio del poder político.

En México, a partir de la década de los noventa del siglo pasado comenzaron a emerger los Organismos Constitucionales Autónomos (OCA), teniendo desde ese momento actividades muy variadas como son económicas, demográficas, transparencia, por supuesto electorales, entre otras. Ahora bien, en lo que respecta a los tribunales constitucionales, la SCJN se reafirmó como el máximo tribunal constitucional mexicano a raíz de la reforma realizada en los últimos años del Siglo XX al facultarla con las Acciones de Inconstitucionalidad (IA) y las Controversias Constitucionales (AC), las cuales junto al ya existente Juicio de Amparo (JA) lleva a cabo la revisión de los actos de las autoridades políticas, permitiéndole, frenar posibles vulneraciones a la ley.

Los OCA y los tribunales constitucionales se convirtieron en instituciones fundamentales en el fortalecimiento del equilibrio de poderes en México, sin que se generara una dinámica de confrontación entre éstos y quien ostenta la presidencia de la república. Teniendo en cuenta lo anterior, la victoria de AMLO en 2018 sumado a su popularidad y el control del Legislativo mediante la mayoría conseguida por su partido y sus aliados, trajo consigo un cambio de rumbo en la administración pública.

Desde el inicio de su sexenio el mandatario cuestionó el funcionamiento de diversos organismos autónomos buscando incluso la desaparición de algunos y, con el paso de los años, reforzó su confrontación con el Poder Judicial hasta la aparición del denominado Plan C que culminó

con la reforma de 2024 que se aprobó días después del fin de su sexenio. Ante este escenario, la pregunta de investigación del presente artículo es, ¿cuál es el contexto político durante el sexenio de AMLO que permite explicar la reforma al Poder Judicial de 2024? El objetivo es realizar una descripción de la relación entre López Obrador con los OCA y el Poder Judicial para comprender las modificaciones constitucionales del año pasado.

Para cumplir con el propósito del artículo, el presente documento se integra por cuatro apartados, en el primero se analiza la relación de AMLO con los OCA mostrando la búsqueda de concentración de poder del exmandatario. En un segundo momento, se analiza la relación del expresidente con el Poder Judicial de 2018 a 2023, cuando surgen los Planes A y B. Después, se realiza un análisis de la propuesta de reforma de febrero de 2024 (el Plan C) enfocado en la materia jurisdiccional y, para terminar, se realizan algunas conclusiones.

EL ATAQUE A LOS ORGANISMOS AUTÓNOMOS EN EL SEXENIO DE AMLO

Los organismos autónomos son instituciones que fueron creadas al finalizar el Siglo XX, con el objetivo de realizar actividades especializadas, sobre todo, en países que se encontraban transitando hacia una democracia. El tema de la especialidad fue fundamental en su origen porque los nuevos organismos no fueron insertos dentro de alguno de los tres poderes clásicos del Estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial), por esta singularidad fueron considerados una evolución de la teoría clásica de la división de poderes (Hernández Martínez, 2003: 81).

La creación de organismos autónomos tuvo, entre sus objetivos, fomentar la división de poderes y garantizar una mayor estabilidad en las democracias porque las tareas que realizaban eran con anterioridad ejercidas por uno de los poderes clásicos del Estado. Por ejemplo, con base en Lehoucq (2003), hasta la primera mitad del Siglo XX la organización de las elecciones en la mayoría de los países del mundo la realizaba el Poder Ejecutivo y, en muchos casos, el Poder Legislativo calificaba los resultados de estas.

Ante este escenario, en los sistemas presidenciales, se llegó a presentar en más de una ocasión el escenario en donde un partido político lograba ganar las elecciones presidenciales y controlar la mayor parte del Congreso, generándose de esta manera la posibilidad de perpetuarse en el poder mediante fraudes electorales al generarse un desequilibrio de poderes. Situación que se presentó en diversas ocasiones en varias partes del mundo sobre todo en sistemas presidenciales.

El desequilibrio de poderes ejemplificado con la organización de las elecciones se debe a que en la teoría clásica de la división de poderes no fueron considerados los partidos políticos, quienes aparecieron años después. Para generar una mayor imparcialidad en la gobernabilidad de las elecciones, la solución que se ha encontrado es la edificación de organismos autónomos que puedan edificar la imparcialidad suficiente para tener como constante la celebración de elecciones democráticas (Lehoucq, 2003: 146-148; Hartlyn, 2009).

Una de las características fundamentales de los organismos autónomos es la autonomía, sobre todo, respecto a los poderes clásicos del Estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) como se ha ejemplificado. Para que una institución tenga una autonomía plena, se deben considerar cuatro elementos: autonomía política, autonomía financiera, autonomía jurídica y autonomía administrativa (Serra Rojas, 1998: 579).

En cuanto a la autonomía política, hace referencia a que no haya ninguna institución o poder superior al organismo autónomo y, que la normatividad que lo regula lo considere como la máxima autoridad en la actividad que realiza (Serra Rojas, 1998: 579). La autonomía financiera es la independencia económica del organismo autónomo y esta será plena cuando el mismo pueda elaborar, aprobar y ejercer su presupuesto. La autonomía jurídica, es cuando el organismo autónomo cuenta con leyes propias que regulen su comportamiento y es plena cuando su instancia superior puede modificar las reglas o crear iniciativas (Serra Rojas, 1998: 579).

Por último, la autonomía administrativa, es cuando el organismo autónomo puede delimitar sus propios criterios de organización interna, contando con plenos recursos materiales y humanos (Serra Rojas, 1998: 579). En México, el primer organismo autónomo fue el Banco de México (BM), quien obtuvo su autonomía en 1994, buscando de esta forma culminar

con la partidización y el corporativismo que lo caracterizaron durante la mayor parte del Siglo xx (Medina Torres y Jaramillo, 2020: 89-90). A este caso se le fueron sumando con el paso de los años más organismos como el Instituto Federal Electoral en 1996 y el Instituto Federal de Acceso a la Información Pública (IFAI) en 2002 por mencionar algunos.

Al iniciar el sexenio de Andrés Manuel López Obrador, nuestro país contaba con 14 organismos autónomos: Instituto Nacional Electoral (INE) antes IFE, Instituto Nacional de Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI) antes IFAI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), Comisión Federal de Competencia Económica (COFECE), Instituto Federal de Telecomunicaciones (IFT), Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Coneval), Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), Banco de México (BM), Comisión Reguladora de Energía (CRE), Fiscalía General de la República (FGR), Comisión Nacional de Hidrocarburos (CNH), Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) y Auditoría Superior de la Federación (ASF). Las labores de estas instituciones son diversas, desde organizar elecciones a incentivar la transparencia gubernamental, regular empresas para evitar monopolios, evaluar políticas públicas, entre otros.

La labor de los organismos autónomos en México, desde su creación, han tenido pocos cuestionamientos desde el gobierno. Sin embargo, esta dinámica cambió en 2018, cuando Andrés Manuel López Obrador ganó las elecciones y comenzó a criticar la existencia de estas instituciones, comentarios que en pocos casos había realizado desde que era oposición, como sucedía con el INE.

Desde que llegó a la presidencia, AMLO reprobó a los organismos autónomos señalando que solamente aparentaban realizar tareas que no cumplían a cabalidad y, como consecuencia de esto, la corrupción imperaba en el país. Además, incluyó a estas instituciones como parte de las problemáticas que se generaron durante el “periodo neoliberal”, en donde englobaba al origen de los principales problemas que afectaban a México (Medina Torres y Jaramillo, 2020: 91).

Sin embargo, hay antecedentes que evidencian el rechazo de AMLO a los organismos autónomos, durante su gobierno en el entonces Distrito

Federal (ahora Ciudad de México) en donde impidió la formación del instituto de transparencia local. Esta referencia nos permite entender las acciones que comenzó a tomar durante sus primeros días como presidente de la república al intentar eliminar o neutralizar algunos de los organismos. Los primeros que fueron señalados y confrontados en La Mañanera, fueron el INEE y el INAI.

Sin embargo, el INEE fue el primer organismo autónomo que eliminó el entonces presidente López Obrador durante sus primeros días al frente del país mediante una iniciativa de ley que modificó la Constitución. El Congreso no puso ninguna traba al estar controlado por la mayoría afín al mandatario (Medina Torres y Jaramillo, 2020: 94).

Un año después, la confrontación contra los organismos autónomos continuó, pero la estrategia cambió. En 2019 se renovaron cuatro espacios de los comisionados de la CRE, los cuales fueron propuestos por el presidente ante el Senado, quien no cuestionó ninguna de las propuestas.

Ese mismo año, se renovó la dirigencia de la CNDH y la persona seleccionada por el Senado también fue aquella que tenía el respaldo de AMLO, Rosario Ibarra Piedra, quien fue excandidata de MORENA a diputada federal por Nuevo León en 2018. Con estos dos casos, podemos indicar que el exmandatario cambió la práctica de eliminar por la de controlar a los organismos desde su interior porque desde estas nuevas designaciones los cuestionamientos hacia estos organismos dejaron de presentarse desde Palacio Nacional (Medina Torres y Jaramillo, 2020: 96).

El INE fue una de las instituciones que tuvo constantes desencuentros con AMLO, incluso esta confrontación puede rastrearse a los comicios electorales de 2006 y 2012, los cuales López Obrador perdió y consideró al Instituto como uno de los principales responsables de estos hechos. Desde 2018, el Instituto Nacional Electoral sufrió recortes presupuestales, decisiones que emanaban de Palacio Nacional. En 2020 la estrategia cambió con la renovación de cuatro consejerías electorales del INE con las que MORENA capturó al organismo electoral, el cual dejó de resistir y en ocasiones confrontar al presidente de la república con la salida de Lorenzo Córdova y Ciro Murayama, terminando de esta forma también los ataques desde el ejecutivo (Medina Torres y Jaramillo, 2020: 104).

El cambio de estrategia parecía que sería generalizado para los demás organismos autónomos, la cooptación (como sucedió con el INE y la CNDH) o la inanición por presupuesto e integración total de sus funcionarios (como sucedió durante casi todo el sexenio con el INAI), suponía la forma en que AMLO terminaría maniatando estas instituciones por el resto de su sexenio. Empero, el 5 de febrero de 2024 (a poco menos de cuatro meses de la elección) López Obrador presentó una serie de reformas ante el Congreso que buscaban eliminar diversas instituciones, entre ellas, siete de los catorce organismos autónomos (Cofece, IFT, INAI, Coneval, CRE, CNH y Mejoredu) como parte del Denominado Plan C en el que se argumentaba que la existencia de estas instituciones eran un costo innecesario, además que las actividades realizadas podían absorberlas el Estado, justo lo contrario por lo que surgieron estos organismos autónomos (El Universal, 2024; Badillo, 2024).

Lo paradójico de la desaparición de los organismos autónomos es que fueron propuestos por López Obrador, pero la medida fue ejecutada por la ahora presidenta Claudia Sheinbaum y un Congreso (diputados y senadores) renovado, aunque con una mayoría morenista.

Además, el impacto, tanto positivo como negativo de esta medida, no impactará en el gobierno que lo formuló, sino en uno completamente nuevo que aún tiene seis años por delante.

La aprobación del Legislativo ante esta medida fue rápida, el 20 de noviembre de 2024 la Comisión de Puntos Constitucionales de la Cámara de Diputados votó a favor de la desaparición de los organismos autónomos y un día después (el 21 de noviembre) el pleno aprobó en lo general y en lo particular la reforma. En el Senado la historia fue similar, el 27 de noviembre de 2024 fue aprobada en comisiones y el 28 del mismo mes fue presentada y aprobada en el pleno. Además, en un esfuerzo de pleitesía, 12 congresos locales aprobaron la medida en menos de 24 horas y se alcanzó la aprobación de 21 congresos el 10 de diciembre (Pérez, 2024; el Universal, 2024).

De esta forma, después de seis años de acoso, desaparecieron varias de las instituciones que surgieron durante el proceso de transición e instalación de la democracia en México, aquellas que generaron una mayor división del poder y, sobre todo, una reducción a las facultades del Poder

Ejecutivo como consecuencia de su pasado autoritario. Aquellos organismos autónomos que no han sido eliminados hasta ahora parecen cooptados por el gobierno en turno, incluyendo los otros dos poderes clásicos: el Legislativo y el Judicial. La captura de este último es descrita en el siguiente apartado.

LA RELACIÓN POLÍTICA ENTRE EL EJECUTIVO Y EL JUDICIAL DE 2018 A 2024

El Poder Judicial, al igual que los organismos autónomos, comenzó a ser cuestionado desde los primeros minutos del gobierno de Andrés Manuel López Obrador en 2018. El primer ataque del exmandatario radicó en los salarios de las y los ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (al igual que con otras instituciones) como parte de su política de austeridad, objetando que eran excesivos y superiores al del Poder Ejecutivo (Alonso Viña, 2024).

Sin embargo, en 2019 se generó un cambio importante en la relación entre el Poder Ejecutivo y el Poder Judicial por dos razones. La primera, el ascenso a la Presidencia de la SCJN de Arturo Fernando Zaldívar Lelo de Larrea, a quien Andrés López Obrador no atacaba con vehemencia e incluso halagaba por su carrera y su labor como abogado.

La segunda, por la elección de dos de las cuatro ministras que AMLO designaría durante su sexenio (El Sol de México, 2019). La relación entre la SCJN y AMLO tuvo un cambio notable con la llegada a la presidencia de la corte de Arturo Zaldívar, un ministro atípico considerando que ha sido de los pocos en llegar a la sede máxima del Poder Judicial con una carrera independiente como abogado postulante en materia constitucional y sin haber construido una carrera cercana a la judicatura y/o a la carrera judicial. (El Juego de la Corte, S.f.; Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 95).

No hay un registro de una relación cercana entre Zaldívar Lelo de Larrea y López Obrador previo a la llegada al poder del segundo, en 2018 ambas personalidades hicieron comentarios positivos uno del otro y desde 2019 (año en que comienza a dirigir la Suprema Corte el ministro) comenzó una dinámica positiva entre la SCJN y el gobierno de AMLO, a tal punto que llevó al ex mandatario a comentar que Arturo Zaldívar era el único capaz

de dirigir una reforma al Poder Judicial, misma que encabezaría en 2021 y que en la misma se proponía que se extendiera el mandato del ministro al frente de la corte hasta 2024 sin éxito (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 95 y 96; Acción de Inconstitucionalidad 95 y 105 de 2021).

Se puede deducir que la relación entre la SCJN y el Poder Ejecutivo tuvo un giro hacia una senda armoniosa desde 2019 porque pararon los ataques generados por AMLO. Además, en 2021, Zaldívar y Obrador trabajaron en conjunto para la elaboración de una reforma al Poder Judicial, propuesta que se presentó en *“La Mañanera”* y se caracterizó por buscar combatir la corrupción y el nepotismo, implementar la paridad de género, cambiar el sistema de jurisprudencia, crear nuevos plenos regionales, entre otros temas que se desarrollarán en el siguiente apartado (Garza Onofre, López Noriega, & Martín Reyes, 2020; Caballero Juárez, 2021).

Además de trabajar en conjunto para reformar el Poder Judicial, el gobierno de López Obrador se vio beneficiado por la SCJN encabezada por Arturo Zaldívar, de 2019 a 2022, de una forma muy sutil: paralizando la toma de decisiones de la corte sobre temas de gran interés del expresidente sin que esto implicara la suspensión de actividades sobre esas políticas. En otras palabras, todas las modificaciones constitucionales promovidas por AMLO que habían sido impugnadas por la oposición (como la ley de electricidad e hidrocarburos, la austeridad republicana, la militarización de la guardia nacional, entre otras) se encontraban en la congeladora sin que se suspendiera la aplicación de estas reformas.

Por ejemplo, en 2019 estaban pendientes de resolución judicial ocho nuevas leyes generadas por MORENA y sus aliados en el Congreso de la Nación, entre las que destacaban la referente a la Guardia Nacional (AI 62/2019 SCJN), la Austeridad Republicana (AI 139/2019 SCJN) y la de Seguridad Nacional (AI 130/2019 SCJN). En 2020 se encontraban paralizadas dos de gran calado: el Código Penal Federal (AI 217/2020 SCJN) y la ley de protección a periodistas (AI 303/2020 SCJN) (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 98).

Para 2021 se impugnaron y congelaron cinco reformas más: la ley de la industria eléctrica (AI 64/2021 SCJN) y de hidrocarburos (AI 91/2021 SCJN); la de telecomunicaciones (AI 82/2021 SCJN); la de procedimientos penales (AI 49/2021 SCJN) y la relativa a la reforma al Poder Judicial Federal (AI 95 y 105/201 SCJN). De esta última, se destaca que es la misma que promovieron

Zaldívar y AMLO, además que en esta medida se presentó la propuesta de extensión de la presidencia del ministro para que dirigiera la Corte Suprema del país hasta 2024 (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 98).

En cuanto al intento de extensión de mandato de Zaldívar como presidente de la SCJN por dos años (2022 a 2024), se generó como reacción una serie de cuestionamientos que emanaban de diversos sectores de la sociedad: académicos, expertos, exministros, sociedad civil, los partidos de oposición a MORENA, entre otros. Al final, como respuesta a la polémica el ministro rechazó la oferta y agradeció al expresidente por su apoyo. En noviembre 2023, en el contexto del inicio del proceso electoral, Zaldívar renunciaría a la Suprema Corte para unirse al equipo de campaña de la ahora presidenta Claudia Sheinbaum (Barragán, 2021).

Retomando el tema de la designación de jueces, es de destacar que Andrés Manuel López Obrador es el presidente que más nombramientos de ministros ha tenido, solo por detrás de Ernesto Zedillo, quien nombró a todos sus integrantes como el último mandatario del viejo régimen de partido hegemónico. Desde el año 2000, la regla que se había instaurado era que el Ejecutivo no podía nombrar a ningún juez de la corte suprema sin antes haber gobernado por lo menos tres años (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 94).

Las ministras que designó López Obrador son: Yasmín Esquivel Mossa (marzo de 2019), Margarita Ríos-Farjat (diciembre de 2019), Loretta Ortiz Ahlf (2021) y Lenia Batres Guadarrama (2023). Ninguna de las hasta ahora ministras llegaron a la SCJN sin cuestionamientos: Esquivel Mossa fue objetada por su cercanía a un ex contratista del gobierno y posteriormente afrontó acusaciones por plagio en su tesis de licenciatura.

Ríos Farjat era señalada por haber dirigido el Servicio de Administración Tributaria (SAT) con el gobierno de AMLO antes de ser postulada a la corte; Ortiz Ahlf fue diputada de 2012 a 2015 y militante de MORENA hasta 2018, además de ser la sustituta de Arturo Zaldívar; y Batres Guadarrama es hermana de quien era el Jefe de Gobierno de la CDMX en 2018 y también era militante de MORENA.

Los perfiles de quienes ingresaron a la SCJN durante el sexenio de AMLO, así como la presidencia de la corte de Arturo Zaldívar, muestran el intento que el exmandatario realizó por controlar desde adentro al Poder

Judicial, pero que no logró del todo por la propia estructura de este poder del Estado. El problema de fondo, el gobierno no podía someter a los jueces de distrito y de circuito, quienes realizan la carga de trabajo más relevante del ala judicial mexicana.

Con la llegada en enero de 2023 de la ministra Norma Lucía Piña Hernández a la presidencia de la SCJN, las buenas formas entre el Poder Judicial y el Poder Ejecutivo tuvieron un nuevo giro, en esta ocasión, a uno de confrontación directa y hostilidad constante que emanaba desde Palacio Nacional. La principal razón del enojo de López Obrador radicaba en el descongelamiento de las impugnaciones de relevancia para el gobierno y las resoluciones a favor de los quejosos, es decir, contrarias a las posturas del ahora expresidente como sucedió con una sentencia a favor de seis empresarios que echó abajo la Ley de Industria Eléctrica que había sido aprobada en 2021 (Zedryk Raziell, 2024; Ramos, 2024).

Durante todo el 2023 hubo un intercambio de comentarios negativos entre la presidenta de la SCJN y el ahora expresidente de la república. La relación no logró destensarse y las decisiones de jueces de distrito que interrumpían o cuestionaban la continuidad de proyectos como Dos Bocas o el Tren Maya tampoco beneficiaron a la relación entre los dos poderes del Estado.

Un año después, en 2024, se gestó un nuevo capítulo cuando AMLO presentó el denominado Plan C, que entre sus propuestas presentaba una nueva reforma al poder judicial, destacando al respecto la elección de las y los jueces de todos los niveles del Poder Judicial. El argumento fue simplista, para tener jueces democráticos es necesario elegirlos “democráticamente” por la mayoría de la ciudadanía. Esta medida fue votada por el Congreso el 4 de septiembre de 2024, casi un mes antes de que López Obrador dejara Palacio Nacional (BBC, 2024).

Por último, pero no menos importante, es pertinente indicar la relación que sostuvo el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) con el gobierno de AMLO, debido a que es un actor relevante al ser la máxima autoridad en materia electoral del país y porque, con la reforma al Poder Judicial, son los únicos jueces (magistrados) que no fueron removidos e incluso su periodo se extendió hasta 2027 para que puedan ser quienes resuelvan los conflictos de la elección judicial.

El TEPJF intentó generar cierta oposición al gobierno de AMLO en los primeros años de su gobierno, generando sentencias que sancionaron a MORENA, a funcionarios y secretarios, e incluso amonestaron al presidente, pero en ningún momento estas decisiones han sido de alto impacto.

Respecto al partido en el gobierno, el TEPJF sancionó con una multa millonaria a MORENA por el denominado fideicomiso “Por los demás”, el cual se creó por el entonces candidato a la presidencia López Obrador en 2017 tras los sismos que afectaron gravemente a entidades del centro del país (CDMX, Morelos, etc.) y con el objetivo de ayudar a los damnificados. Sin embargo, durante pleno proceso electoral el fideicomiso fue vaciado y usado en las campañas sin que se generara un registro claro de su distribución.

El caso pudo haber tenido un desenlace distinto porque los partidos no están facultados para tener fideicomisos, por lo que se violentó la Constitución, pero los magistrados tuvieron posturas que se contrapusieron e incluso evitaron la discusión de la constitucionalidad del acto a sugerencia de algunos de los magistrados (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 99).

También en 2018 (y se repitió el mismo fenómeno en 2024), el TEPJF realizó una interpretación limitada de la integración de la Cámara de Diputados y Senadores que permitió que MORENA y sus aliados rompieran con el límite de sobrerrepresentación constitucional del 8%, es decir que ningún partido puede tener un número mayor al 8% de los asientos del Legislativo con respecto al número que tengan los demás partidos (Medina y de la Cruz Carrillo, 2022: 99).

En 2021 el TEPJF realizó algunas sentencias que castigaron a MORENA y AMLO, contra el partido al quitar las candidaturas a los precandidatos de Guerrero y Michoacán bajo el argumento de la no presentación de informes de fiscalización. Este caso generó un alto revuelo porque el argumento principal de la demanda contra los aspirantes a las gubernaturas radicaba en un asunto de violencia política en razón de género que los magistrados y las magistradas no analizaron a detalle (Aguiar Aguilar, De la Cruz Carrillo y Medina Torres, 2023).

Contra López Obrador, en 2021 aparecieron las primeras amonestaciones por hablar de los procesos electorales que estaban en curso en ese entonces en La Mañanera (sus conferencias matutinas diarias que hacía

desde Palacio Nacional). Estas llamadas de atención del INE y el TEPJF contra el presidente aparecieron nuevamente en los comicios locales de 2022 y 2023, así como en las elecciones generales de 2024. La continuidad de las sanciones ejemplifica la nula efectividad desincentivando la violación de la ley, también muestra lo laxo que eran las resoluciones contra AMLO en procesos electorales.

Es de destacar que el ejercicio de las conferencias se le solicitó en un inicio que dejara de hacerlas y después se le concedió continuara realizándolas siempre y cuando no hiciera mención alguna de las elecciones y, sobre todo de las candidaturas, así como de los partidos políticos que se encontraban disputándolas. Empero, AMLO nunca respetó la ley rompiendo con el principio de imparcialidad que debe existir en toda contienda electoral en México.

Incluso, en 2024 fue acusado de violencia política en razón de género contra la entonces candidata de la oposición Xóchitl Gálvez, pero el TEPJF no lo encontró culpable. Lo cierto es que en más de una ocasión se tuvieron que bajar videos o borrar parte de las versiones estenográficas y de las videograbaciones en los que López Obrador hace mención de candidaturas y organizaciones políticas.

Otro tema que destacar es que la actual integración de la Sala Superior del TEPJF ha vivido diversas confrontaciones en su interior como reflejo de las disputas políticas que hay entre los magistrados y su relación con el gobierno. En 2019 Janine Otálora Malassis renunció a la presidencia tras tensiones generadas por la elección a la gubernatura de Puebla. Felipe Fuentes Barrera sustituyó a Otálora de manera interina. En 2020 es designado presidente José Luis Vargas Valdez, quien fuera destituido un año después a partir de una votación de cinco magistrados solicitando su salida. De 2021 a 2023 preside el tribunal Reyes Rodríguez Mondragón, quien dejó el cargo también por tensiones entre los jueces. Y, desde 2024 Mónica Aralí Soto Fregoso preside la Sala Superior, quien se posicionó a favor de la elección judicial teniendo un distanciamiento con algunos miembros de la SCJN.

En 2023, meses antes del inicio del proceso electoral federal con base en la normatividad, AMLO inauguró una especie de precampañas con sus aspirantes a sucederlo en la presidencia, situación que fue replicada por

una coalición opositora, acciones que están estrictamente prohibida por la legislación vigente. La respuesta del TEPJF ante evidentes casos de actos anticipados de campaña (por el partido en el gobierno, el presidente y la oposición) fue autorizarlas al considerarlas un ejercicio legítimo e interno de las organizaciones políticas.

La laxitud que fue teniendo el TEPJF de 2018 a 2023 en contra de las acciones de MORENA y López Obrador explican que en 2024 esta corte del Poder Judicial fuera la única que ha apoyado como cuerpo colegiado (o por lo menos la mayoría de los integrantes de la Sala Superior porque algunos integrantes como Janine Otálora ha manifestado abiertamente su desacuerdo) la aparición y después aprobación de la reforma que ha generado la elección judicial debido a que ninguno de sus magistrados ha renunciado a su cargo hasta el día de hoy, aceptando de esta manera la extensión de mandato que en la reforma MORENA y sus aliados les otorgaron hasta 2027.

LOS PROYECTOS DE REFORMA AL PODER JUDICIAL PREVIOS A SU APROBACIÓN EN 2024

La propuesta de reforma al Poder Judicial fue uno de los veinte proyectos de decreto que el expresidente AMLO remitió al Congreso de la Unión el cinco de febrero del año 2024. La citada propuesta de reforma constitucional consideraba la modificación a los artículos 17, 20, 94 a 101, 107, 110, 111, 116 y 122. Con estos cambios se buscaba la sustitución, en los tres años posteriores a su aprobación, de todas las personas juzgadoras federales mediante procesos diferentes de designación, así como las autoridades involucradas e, incluso, los requisitos de elegibilidad. Tanto la SCJN como el Consejo de la Judicatura Federal (CJF) sufrían cambios de inmediato (Astudillo, 2024: 289; López Ayllón et. Al., 2024: 2 y 3).

En lo que respecta a la corte mexicana, se proponía modificar su integración, pasando de once personas a nueve (como se establece en la norma ahora), además se buscaba transitar la forma en la cual se dirimen los conflictos al ya no turnar los expedientes a las Salas de la corte, sino que deberían de resolverse los asuntos exclusivamente en pleno.

Ahora bien, para el caso del CJF, desde la propuesta de reforma al Poder Judicial del año 2021 se buscaba entre otras cosas que la persona que presidiera la SCJN no lo hiciera para el CJF (Aristegui Noticias, 2019) (El heraldo de México, 2020), sin embargo, la propuesta no solo modifica eso, sino que lo desaparece sustituyéndolo por el Tribunal de Disciplina Judicial (TDJ) cuyos integrantes también tuvieron que competir en los comicios.

Considerando lo anterior, uno de los elementos controversiales de la propuesta de reforma, es lo referente a la designación de las personas juzgadoras federales, esto derivado a que se prevé la intervención de diferentes autoridades, además que los procesos electorales serán la vía por la cual todas las candidaturas ganarán el acceso al puesto.

El decreto proponía modificar el proceso por el cual se habían designado a las y los ministros de la SCJN desde la década de los 90s. Anteriormente se realizaba por medio de ternas de tres personas, las cuales eran remitidas por la persona titular del Poder Ejecutivo Federal al Senado, con la finalidad de que se votara por este último a los perfiles que ocuparían el cargo en el máximo tribunal constitucional.

Ahora, se faculta por medio de un modelo de preselección a Comités de Evaluación integrados por cinco personas para cada uno de los poderes del Estado (Ejecutivo, Legislativo y Judicial) a postular a las candidaturas, las cuales posterior a ser propuestas se insacularán para determinar cuáles serán que aparecerán en las boletas electorales (Astudillo, 2024: 294 y 295).

Para el caso de la integración de la SCJN, la Sala Superior y salas regionales del TEPJF e integrantes del TDJ, los comités del Poder Ejecutivo Federal podrán postular hasta diez de forma paritaria, el de las dos Cámaras del Congreso hasta cinco candidaturas por cada de ellas, las cuales tendrán que ser votada por mayoría calificada y, por último, el Comité de la Suprema Corte podrá postular hasta diez candidaturas, cuya votación requerida será de una mayoría de seis votos de su pleno. Para el caso de las magistraturas de circuito y judicaturas de distrito, en número de postulaciones de los comités se acota a dos personas por cada puesto vacante, observando el principio constitucional de paridad (Astudillo, 2024: 294 y 295).

Como se ha señalado en párrafos anteriores, la propuesta de reforma no solo prevé el proceso por el cual las personas juzgadoras accederán a los cargos, sino que, además, modifica su duración en funciones. Para los integrantes de la SCJN, su nombramiento se reduce de quince a doce años. Caso similar es el de las magistraturas electorales, cuyo encargo pasó de nueve a seis años. En lo que concierne a las magistraturas del TDJ, se prevé que su duración sea de seis años.

Por último, las magistraturas de circuito y juzicaturas de distrito, se les amplía de seis a nueve años, con la posibilidad de ser reelectos (Astudillo, 2024: 291 y 292). Como se señaló en párrafos anteriores, la citada reforma prevé que en los próximos tres años la judicatura federal sea sustituida y sea electa por una emanada de procesos comiciales, esto cobra relevancia, pues las candidaturas tendrán que hacer campañas electorales, sin embargo, las condiciones serán diferentes a los comicios ordinarios, pues únicamente podrán acceder a tiempo de radio y televisión de manera paritaria aunado a la posibilidad de participación en foros organizados por el INE. Prohibiéndoles, además, la realización de cualquier tipo de precampaña y financiamiento público o privado (Astudillo, 2024: 295 y 296).

Otro de los componentes controversiales que propone la multicitada reforma, es lo referente a la carrera judicial, esto derivado a la modificación de los requisitos de elegibilidad, pues se prevé que se transite de un modelo de escalafón y evaluación por medio de exámenes la cual privilegiaba la experiencia de las personas juzgadoras, a uno con pocos filtros más allá que los que pueda tener el Senado para las personas que quieran competir en los comicios (López Noriega y Martín Reyes, 2024: 22-24).

El caso de las ausencias también es tocado por el decreto, pues se propone que para las y los ministros, magistraturas disciplinarias y electorales si las licencias solicitadas no exceden al mes los plenos de los respectivos tribunales se las concedan. Para el caso de que excedan el mes, pero sean menores a dos años será en órgano legislativo su aprobación por parte de dos terceras partes del Senado o la Comisión Permanente según sea el caso. Por último, cuando se actualice el supuesto de defunción, quien presida la SCJN y la persona titular del Ejecutivo federal podrán

enviar ternas al Senado para que se nombre una persona interina que cubra la ausencia hasta que se realicen comicios. De esta forma, los jueces que el Congreso considere podrán dejar sus funciones por meses.

Hasta el momento, se han abordado los elementos de la propuesta de reforma, sin embargo, es importante señalar que en el mes de septiembre del 2024 fue aprobada por el Congreso de la Unión la reforma al Poder Judicial de la Federación con algunos elementos diferenciados. Los elementos torales como la renovación del PJF a través de la celebración de comicios, la integración de la SCJN, el aumento de facultades al Senado y la desaparición del CJF lograron la aprobación, aunque algunos tuvieron pequeños cambios.

En lo que respecta a la realización de comicios en el Proceso Electoral Extraordinario al Poder Judicial de la Federación 2024-2025 (PEEPJF) se eligieron a la totalidad de las personas integrantes de la SCJN, salas regionales del TEPJF con excepción de la Sala Regional Especializada (la cual se prevé desaparezca), del TDJ, las magistraturas vacantes de la Sala Superior (SUP) del TEPJF, y la mitad de las magistraturas de circuito, las juezas y jueces de distrito del PJF y la parte restante en el año 2027 (CPEUM, 2024, art. 96 y transitorios 1 y 4).

En esa tesitura de ideas, institucionalmente la integración del máximo tribunal constitucional mexicano uno de los que más impacto sufrió con la reforma. En primera instancia, como se señalaba desde la propuesta se disminuyó el número y el periodo de encargo de las personas integrantes del pleno, pasando de ser once a nueve y de quince años de encargo a doce (CPEUM, 2024, art. 94).

Por otro lado, se sustituyó el CJF, por el TDJ el cual se integrará por cinco magistraturas con una duración de seis años, funcionando en pleno y en comisiones, además contará con un órgano de administración con cinco integrantes, los cuales serán propuestos por los tres poderes de la unión, uno por la persona titular del poder Ejecutivo, uno por la persona presidenta del Senado mediante votación calificada de los dos tercios de los integrantes presentes y tres por parte del pleno de la SCJN, cuya votación requerida será de mayoría de seis votos (CPEUM, 2024, art. 100).

Otro de los elementos a resaltar, es el papel del TDJ, el cual desahogará los procedimientos de responsabilidades administrativas, además de dar

vista al ministerio público cuando existan la presunta comisión de algún delito. Además de ello. Se mandata también a las personas juzgadoras federales a emitir sentencias máximo en cuatro meses para delitos cuya pena máxima no excedan los dos años, y antes del año si la pena excede la mencionada temporalidad (CPEUM, 2024, art. 20).

Como parte de la ampliación de las facultades del Senado de la República, esta será la encargada de publicar la convocatoria para la integración del listado de candidaturas elegibles. Posteriormente se tendrán que integrar Comités de Evaluación con cinco integrantes para cada uno de los poderes del Estado cuya finalidad será la integración de listados de las personas mejores evaluadas diez para la SCJN, SUP y salas regionales del TEPJF y el TDJ y cinco para las magistraturas de circuito, juezas y jueces de distrito.

Los mencionados listados serán ajustados a los cargos a renovar mediante insaculación pública, los cuales se remitirán al SR para que, a su vez, los envíe al INE (CPEUM, 2024, art. 96). En lo que respecta a las licencias, se facultó al Senado el concederlas cuando excedan el mes y cuando sea menor, los plenos de la SCJN, la SUP y salas regionales del TEPJF, el TDJ según sea el caso. Para las magistraturas de circuito, juezas y jueces de distrito será el órgano de administración judicial del TDJ. Ante la falta de alguna persona juzgadora federal por renuncia, defunción o cualquier causa de separación definitiva, ocupará la vacante la persona del mismo género que haya quedado en segundo lugar en número de votos, siguiendo el orden de prelación si éste declina o está imposibilitado (CPEUM, 2024, art. 98).

En lo que respecta a las prerrogativas de las candidaturas del PEEPJF, se mantiene lo señalado en la propuesta, es decir, no tendrán financiamiento público ni privado, se les prohíbe también la realización de precampañas, solo teniendo derecho al tiempo de radio y televisión de manera igualitaria, además de participación en foros de debate organizados por el INE o aquellos brindados por el sector público o privado (CPEUM, 2024, art. 96). Este aspecto es de gran interés porque genera interrogantes importantes sobre cómo darán a conocerse los jueces y abriendo la puerta a intereses externos que demeritan el sistema de impartición de justicia.

Como parte de los elementos que no estaban en la propuesta originaria pero se incorporaron en el transcurso fue de primera manera la desaparición de la Sala Regional Especializada, desde la reforma del 2014 era la encargada del respeto al modelo de comunicación política, cuyas sentencias sancionaron en varias ocasiones las mañaneras de AMLO, ejemplo de estas fue el expediente SRE-PSC-236/2024 y sus acumulados, en la cual se acreditó la vulneración de imparcialidad, neutralidad y equidad, así como el uso indebido de recursos públicos, promoción personalizada además de incumplimiento de medidas cautelares impuestas por el Comité de Quejas y Denuncias del INE. Aunado a ello, se plasmaron en la Carta Magna modificaciones respecto a los efectos del juicio de amparo, de las controversias constitucionales (CC) y las acciones de inconstitucionalidad (AI). Posterior a lo dictado por la SCJN para las reformas a la Ley de la Industria Eléctrica, además de la transferencia de la Guardia Nacional a la Secretaría de Defensa Nacional, las cuales fueron invalidadas por esta vía jurisdiccional, la reforma prevé que sólo se ocuparán de personas quejosas, en ningún caso las sentencias fijarán efectos generales.

Para el caso de las CC y las AI, al ser la vía por la cual varían reformas del Ejecutivo federal fueron invalidadas por violaciones en el procedimiento legislativo, por mencionar un ejemplo, también fueron impactadas por la citada reforma, pues se prevé que, tratándose de normas generales, en ningún caso su admisión dará lugar a la suspensión de la norma cuestionada (CPEUM, art. 105, 2024).

Es sumamente importante señalar, que la reforma modifica en demasiados elementos importantes del Poder Judicial federal, además que redirecciona a las autoridades que guardan mayor importancia en este proceso. Esto es así, pues aunque se transita a un modelo de comicios, se le brinda gran parte de la regulación de estos al Senado, es decir, de los cinco etapas del proceso electoral señalados en el artículo 96, fracción I (postulación de candidaturas, verificación de los requisitos de elegibilidad, campaña electoral, la elección y la declaración de validez), en todas ellas estará involucrado, de manera directa o por medio de acuerdos parlamentarios, lo cual podría poner en riesgo la imparcialidad de quienes accedan a los puestos del Poder Judicial.

CONCLUSIONES

El sexenio de Andrés Manuel López Obrador se distingue, entre varios aspectos, por la búsqueda y obtención de la concentración de poder en el Ejecutivo a partir del debilitamiento de los organismos constitucionales autónomos, la obtención de la mayoría en el Congreso de la Unión a partir de su partido y sus aliados y con el debilitamiento del Poder Judicial a partir de nombramientos y después con la reforma de 2024.

Los organismos constitucionales autónomos surgieron con el propósito de ser un contrapeso del Ejecutivo y el Legislativo, para ello en nuestro país se les dotó de autonomía política, financiera, jurídica y administrativa que les permitió realizar su labor de una forma adecuada hasta la llegada de López Obrador al gobierno.

Durante el sexenio de AMLO, los organismos constitucionales fueron atacados en alguna de sus autonomías dependiendo de la situación en la que se encontraban, pero la constante fue el debilitamiento y su posterior desaparición de la mitad de ellos y los siete que continúan han sido controlados desde el ámbito político mediante designaciones a favor de la cuarta transformación.

La dinámica con el Poder Judicial fue diferente, durante los primeros años a partir de la cooptación de los ministros de la SCJN, sobre todo durante la presidencia de Arturo Zaldívar, logró el exmandatario tener una relación favorable en temas constitucionales que eran su prioridad. Empero, no le fue posible limitar a los jueces de distrito y de circuitos, quienes también estaban facultados para entorpecer sus proyectos prioritarios como la refinería de Dos Bocas o el Tren Maya por mencionar un par de casos.

Ante esta situación y con el arribo a la presidencia de la corte de Norma Piña, las fricciones llevaron a un rompimiento y a la medida más trascendental de AMLO en la configuración política del país: el Plan C y la reforma judicial que ha generado un desbalance de poderes.

La propuesta de reforma se explica por la constante de AMLO de buscar una mayor concentración de poder que le permita tomar decisiones con mayor libertad sin tener que rendir cuentas y sin tener que apegarse por

completo a la ley. El “Plan C” se enfocó en limitar la autonomía política del Poder Judicial al cambiar el método de selección de los cortes.

Siendo en este caso los juzgados de distrito y de circuito los más trascendentales porque estos llegaban a sus cargos a partir de un servicio profesional de carrera que dificultaba una intervención partidista o política en su designación, a diferencia de lo que sucedía con los ministros de la SCJN en donde intervenía directamente el presidente y el Senado, sin mencionar la construcción de una corte de disciplina judicial que también ha sido politizada.

La limitación de la autonomía política en el diseño institucional del Poder Judicial responde a las dificultades que enfrentó AMLO durante su sexenio, generando de esta forma las bases para el fortalecimiento de su denominada cuarta transformación al fortalecer la importancia de su partido, MORENA, como pieza elemental para mantenerse en el poder el mayor tiempo posible. Por último, el TEPJF que también sufrió cambios, pero cuya Sala Superior permanecerá hasta 2027 (con excepción de la magistrada Otálora Malassis quien públicamente anunció no aceptar la extensión del cargo), ha resuelto de forma favorable a los cambios constitucionales del Plan C en cuanto a la elección judicial, siendo el aspecto más relevante la aprobación de los resultados judiciales electorales que se realizó a días de la culminación de estas conclusiones, lo cual legitima un proceso cuestionable y mostrando que esta instancia también ha sido cooptada políticamente.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguiar Aguilar Azul A., De la Cruz Carrillo Omar; Medina Torres Luis E. (2023). “Jueces(zas), candidatos(as) y campañas. Los resultados para las instituciones de la democracia”. En Amezcua Yépiz Melissa y Bussoletti Andrea (coordinadores), *Proceso electoral 2021: tendencias nacionales y excepciones locales*. Tirant lo Blanch. México. Pp. 79-98.
- Alonso Viña, Daniel. (2024). “López Obrador arremete de nuevo contra el Poder Judicial: “Es un bastión del conservadurismo corrupto”. El País. Recuperado de <https://elpais.com/>

mexico/2023-03-07/lopez-obrador-arremete-de-nuevo-contra-el-poder-judicial-es-un-bastion-del-conservadurismo-corrupto.html (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Animal Político. (2023). "AMLO acusa a ministra Norma Piña de "cinismo" y de violar la ley por pedir más presupuesto para el Poder Judicial". Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/politica/amlo-norma-pina-cinismo-presupuesto-poder-judicial> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Aristegui Noticias. (22 de 10 de 2019). "En reforma judicial, necesario separar la SCJN del Consejo de la Judicatura y evitar corrupción: Germán Martínez". Recuperado de <https://aristeguinoticias.com/2210/mexico/en-reforma-judicial-necesario-separar-la-scn-del-consejo-de-la-judicatura-y-evitar-corrupcion-german-martinez/> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Astudillo, César. (2024). "La reforma al Poder Judicial. Efectos en el estatus y la mecánica de elección-por voto popular- de sus integrantes". En César Astudillo, *Análisis técnico de las 20 iniciativas de reformas constitucionales y legales presentadas por el presidente de la república México*: Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 299-287.

Badillo, Diego. (2024). "¿Qué instituciones desaparecieron en el gobierno de AMLO?". *El Economista*. Recuperado de <https://www.economista.com.mx/politica/Que-instituciones-desaparecieron-en-el-gobierno-de-AMLO-20240921-0006.html> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Barragán, Almudena. (2021). "Arturo Zaldívar renuncia a la ampliación de su mandato al frente de la Suprema Corte". *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/mexico/2021-08-06/zaldivar-renuncia-a-la-ampliacion-de-su-mandato-al-frente-de-la-suprema-corte.html> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

BBC. (2024). "México aprueba la reforma judicial de AMLO: 3 claves para entender qué cambia y por qué es polémica". BBC News.

Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/articles/cx28kzy4g8ko> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Caballero Juárez, José Antonio. (2021). *La reforma judicial de 2021. ¿Hacia dónde va la justicia?* Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/14/6578/7.pdf> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Diario Oficial de la Federación. (2024). DECRETO por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos. CDMX. Recuperado de <https://www.gob.mx/inpi/documentos/decreto-dof-30-09-2024-reforma-al-articulo-2o-de-la-constitucion-en-materia-de-pueblos-y-comunidades-indigenas-y-afromexicanos#:~:text=Decreto%20por%20el%20que%20se,09/2024%20%2D%20Edici%C3%B3n%20Vespertina.&text=Descarga%20de%20documento%20en%20formato%20PDF>. (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

El Heraldo de México. (2020). "Proponen separar presidencias de la CJF y la SCJN" Recuperado de <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2020/12/17/proponen-separarpresidencias-del-cjf-la-scjn-236791.html> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

El Juego de la Corte. (s.f.). "Arturo Fernando Zaldívar Lelo de la Larrea". Nexos. Recuperado de <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/biografias/arturo-fernando-zaldivar-lelo-de-la-larrea/> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

El Sol de México. (2019). "Es un abogado honesto y recto: AMLO felicita a Arturo Zaldívar por su nombramiento como nuevo ministro presidente de la SCJN". *El Sol de México*. Recuperado de <https://oem.com.mx/elsoldemexico/mexico/es-un-abogado-honesto-y-recto-amlo-felicita-a-arturo-zaldivar-por-su-nombra->

- miento-nuevo-ministro-presidente-scn-16962036.app.json (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- El Universal. (2024). "Estos son los Congresos estatales que ya han aprobado la extinción del Inai y seis órganos autónomos". *El Universal*. Recuperado de <https://www.eluniversal.com.mx/metropoli/congreso-de-cdmx-aprueba-reforma-que-desaparece-organos-autonomos-fue-avalada-con-46-votos-a-favor-y-16-en-contra/> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- Garza Onofre, Juan Jesús, López Noriega, Saúl, & Martín Reyes, Javier. (2020). "¿Qué propone la iniciativa de reforma judicial de AMLO y Zaldívar?" *El Juego de la Corte*. Recuperado de <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/que-propone-la-iniciativa-de-reforma-judicial-de-amlo-y-zaldivar/> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- Hartlyn, Jonathan, et al. (2009). "La importancia de la gobernanza electoral y la calidad de las elecciones en la América Latina contemporánea", en *América Latina Hoy*, núm. 51, Ediciones Universidad de Salamanca, España.
- Hernández Martínez, María del Pilar. (2003). "Autonomía de los órganos electorales", en *Reforma Judicial*. Revista Mexicana de Justicia, núm. 1, Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM, México.
- Lehoucq, Fabrice E. (2003). "¿Pueden los partidos ser juez y parte? Gobernabilidad electoral y democratización". *Revista del Instituto Electoral del Estado de México Apuntes electorales*, Año I, número 12, 2003. Recuperado de http://www.ieem.org.mx/cefode/publicaciones/lineas_editoriales/apuntes_elec_catalago_y_descargas_2.html (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- López Ayllón, et. Al. (2024). "Introducción al análisis técnico de las 20 iniciativas de reformas constitucionales y legales presentadas por el presidente de la república". En López Ayllón, et. Al. *Análisis Técnico de las 20 iniciativas de reformas constitucionales y legales presentadas por el presidente de la*

- república*. Universidad Nacional Autónoma de México. Pp. 1-14. Recuperado de <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7483/40.pdf> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- López Noriega, Saúl y Reyes, Javier Martín. (2024). "La reforma judicial de 2024 en México una explicación general". En Saúl López Noriega y Javier Martín Reyes, *La tormenta judicial implicaciones de la reforma de 2024 en México*. Nexos, Sociedad, Ciencia y Literatura. Pp. 16-29. Recuperado de <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/wp-content/uploads/2025/05/la-tormenta-judicial.pdf> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- Medina Torres, Luis Eduardo y De la Cruz Carrillo, Omar. (2022). "El Poder Judicial y la Presidencia a partir de 2018. Una crónica de desencuentros". En Medina Torres Luis Eduardo y Escamilla Cadena Alberto (Coordinadores), *Las políticas y las instituciones durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Una evaluación hacia la mitad de su gobierno*. Ediciones del Lirio SA de CV y UAM. México.
- Medina Torres, Luis Eduardo y Jaramillo, Adriana Valeria. (2022). "La mala relación entre el Ejecutivo y los oca: los órganos autónomos y la Presidencia a partir de 2018". En Medina Torres Luis Eduardo y Escamilla Cadena Alberto (Coordinadores), *Las políticas y las instituciones durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador. Una evaluación hacia la mitad de su gobierno*. Ediciones del Lirio SA de CV y UAM. México.
- Pérez, Maritza. (2024) "Turnan al Senado minuta que elimina a los autónomos". *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/politica/diputados-concretan-extincion-siete-autonomos-crean-materia-competencia-t-mec-20241121-735264.html> (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).
- Ramos, Rolando. (2024). "SCJN invalida la reforma eléctrica de AMLO". *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.com.mx/empresas/SCJN-invalida->

la-reforma-electrica-de-AMLO-20240201-0021.html (revisado por última ocasión el 27 de marzo de 2025).

Serra Rojas, Andrés. (1998). *Diccionario de ciencia política A-LL*, Facultad de Derecho-UNAM-FCE, México.

DE LA JURISDICCIÓN CONSTITUCIONAL A LA JURISDICCIÓN GUBERNAMENTAL: LA REFORMA CONSTITUCIONAL DE 2024 AL PODER JUDICIAL MEXICANO

FROM CONSTITUTIONAL JURISDICTION TO
GOVERNMENTAL JURISDICTION:
THE 2024 CONSTITUTIONAL REFORM OF
THE MEXICAN JUDICIARY

Enviado: 14/07/2025

Aceptado: 13/10/2025

Luis Eduardo Medina Torres¹

RESUMEN

El artículo analiza la reforma constitucional de 2024 sobre el poder judicial federal y sus posibles consecuencias. Se realiza un análisis de los cambios en los contenidos constitucionales, conforme al orden que presenta la exposición de motivos del dictamen de la reforma. Además, se muestran algunos ejemplos de otros países en los que se eligen personas juzgadoras y se explica porque la elección de jueces es una mala idea.

Palabras clave: Poder Judicial, Reforma Constitucional, Jurisdicción Constitucional, Política, Congreso, Corte.

ABSTRACT

This article analyzes the 2024 constitutional reform on the federal judiciary and its potential consequences. It analyzes the changes in the constitutional content, in accordance with the explanatory statement of the reform's ruling. It also presents some examples from other countries where judges are elected and explains why electing judges is a bad idea.

Keywords: Judiciary, Constitutional Reform, Constitutional Jurisdiction, Policy, Congress, Court.

.....
¹ (lmedina@izt.uam.mx) Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6208-8525>

INTRODUCCIÓN

En este artículo analizamos la reforma constitucional respecto al poder judicial que fue aprobada por el constituyente permanente mexicano en septiembre de 2024. El título revela el sentido de la reforma: pasamos de una jurisdicción constitucional que tuvo en una Corte relativamente independiente como su órgano central a una jurisdicción controlada por el gobierno con un partido político que tendrá una Corte dependiente del ejecutivo y del legislativo. Uno de los indicadores de la afirmación anterior es que la reforma cambia juzgados, tribunales y Corte, empero, salvo los procedimientos disciplinarios y las restricciones para suspensiones provisionales, no anuncia mayores modificaciones en el rubro de los procesos jurisdiccionales, lo que ya nos indica una clara insuficiencia de la reforma.

Así, para explicar los contenidos de la reforma en el artículo revisamos, primero, lo que fue la discusión durante el sexenio del presidente López Obrador: el asedio a los órganos autónomos y al poder judicial, en específico a la Corte y de vez en cuando al Tribunal Electoral. En una segunda sección, planteamos algunas comparaciones específicas con los casos nacionales que fueron mencionados en el debate legislativo: Bolivia y Estados Unidos, en esta sección formularemos algunas precisiones que la exposición de motivos pasa por alto. Posteriormente, analizamos la iniciativa de reforma constitucional siguiendo los ejes propuestos por el mismo dictamen aprobado: orden estructural, rubro de organización, elección e integración de órganos jurisdiccionales, estatuto de personas juzgadas, materia procesal y notas federalistas; agregamos tres temáticas que si bien están subsumidas en las anteriores ameritan una revisión específica: régimen disciplinario, administración del poder judicial y régimen transitorio que presenta algunas sorpresas.

Finalmente, realizamos un balance global de la iniciativa y las posibles consecuencias políticas de la misma. Desde este punto es necesario considerar que si bien era pertinente la discusión sobre la reforma al poder judicial, también era necesario realizar un diagnóstico integral que contemplara el rubro de procuración de justicia y de procesos jurisdiccionales porque justo es en las fiscalías y las áreas de investigación e investigación

de delitos es donde se presentan las mayores dificultades para la impartición de justicia, materias que no fueron contempladas en el debate sobre la reforma al poder judicial, lo que denota de manera diáfana el sentido organizacional de las modificaciones sin hacerse cargo de los cambios en los procesos jurisdiccionales.

LA DISCUSIÓN DURANTE EL SEXENIO DE AMLO: LAS AUTONOMÍAS EN RIESGO

Durante todo el sexenio del presidente López Obrador hubo una constante descalificación y asedio a las instancias constitucionales que no se alinearan explícitamente con su proyecto. Descalificaciones a los órganos autónomos como el Instituto Nacional Electoral (INE), al Instituto Nacional de Información Pública (INAI) y al poder judicial, en específico a la Corte y al Tribunal Electoral (Medina & Jaramillo, 2022) fueron una constante en su gobierno:

“Las reformas constitucionales [de 2024] se presentan dentro de un escenario caracterizado por los continuos esfuerzos del Poder Ejecutivo para debilitar de manera sistemática las instituciones fundamentales que protegen la democracia mexicana...Las acciones del Poder Ejecutivo se han manifestado a través de propuestas legales, recortes presupuestarios y agresivas críticas públicas hacia estas entidades.” (Stanford, 2024, p. 9)

Ahora bien, como ha señalado Espino (2021) el presidente mantuvo una estrategia de comunicación y difusión para mantener el control del país: “... ha dirigido todas sus acciones y palabras a un solo objetivo estratégico: ganar la batalla por el control de la realidad para, de ahí, erigirse como la única voz con autoridad y el único poder legítimo...” (Espino, 2021, p. 16). Esto lo realizó con su famosa frase de los otros datos con la que descalificó en automático los cuestionamientos a su gobierno.

Tal estrategia ha sido importante porque le sirvió para asediar a las instituciones que no respaldaron acriticamente su proyecto. De suyo, se han mostrado tres grandes cursos de acción: desaparición como sucedió con

el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y con el INAI, asedio como ha sucedido con el anterior consejo general del INE, cooptación como ha sucedido con la Comisión Nacional de Derechos Humanos y ahora con el actual consejo general del INE (Medina & Jaramillo, 2022).

Como puede observarse respecto al poder judicial y, en específico, de la Corte se ensayaron en el sexenio los tres cursos de acción: primero fue el asedio con las descalificaciones a ministros y ministras que no estuvieron de acuerdo con leyes aprobadas por el congreso de la cuarta transformación, luego vino el intento de cooptación con presiones para que renunciara un ministro, con la salida adelantada de otro ministro, con el intento de extensión de mandato de un presidente de la Corte que terminó renunciando para adscribirse a la candidatura presidencial del partido gobernante y con los nombramientos de ministras afines al proyecto político del presidente (Medina & De la Cruz, 2022).

Como todo lo anterior no fue suficiente, con la reforma judicial de 2024 lo que se propuso fue desaparecer el diseño de la Corte que estuvo en funcionamiento 30 años en el país, que se le ha denominado jurisdicción constitucional, por un modelo de Corte que se le puede denominar jurisdicción gubernamental por la enorme dependencia que aquella tendrá del partido gobernante que es el mismo que controla al ejecutivo y al legislativo mexicanos, lo que de entrada vuelve sumamente cuestionable el modelo planteado.

Es en el contexto del proyecto político que impulsó el presidente López Obrador en donde debe enmarcarse la reforma constitucional al poder judicial, además de las animadversiones que el mismo presidente ha mostrado de antaño con los órganos jurisdiccionales (Medina & De la Cruz, 2022). Es aquí donde se pueden observar los dos grandes motivos de la reforma constitucional al poder judicial: establecer un control expreso de las futuras decisiones políticas con una Corte dependiente del partido en el gobierno, además del Ejecutivo y el Legislativo, como sucedió en el régimen hegemónico del siglo XX mexicano y, segundo motivo, cobrar factura a una jurisdicción que fue crítica con las medidas e iniciativas del presidente López Obrador.

ALGUNAS COMPARACIONES, EN ESPECIAL CON LOS CASOS DE BOLIVIA Y ESTADOS UNIDOS PARA PRECISAR LAS INSUFICIENCIAS Y LAS FALACIAS DE LA INICIATIVA EN ESPECIAL DE LA EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El dictamen presenta en el final de una página y en otra lo que denomina “Análisis de derecho comparado”. En su estudio comparado el dictamen presenta una sola idea: hay dos métodos para integrar los órganos jurisdiccionales, por designación y por elección (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 13); los de designación se dividen en cooperativos y no cooperativos por la participación de un solo órgano o de varios para designar a los jueces como fue el diseño mexicano hasta 2024.

“Los métodos de ‘elección’ son aquellos en que magistradas y magistrados o ministras o ministros de los tribunales o cortes supremas (aunque no solo en los tribunales superiores), se eligen de forma directa (por el voto de los ciudadanos) o de manera indirecta (por el voto de las entidades diversas a los ciudadanos), con independencia de si figuran en el proceso en función de listas de candidatos (as) o si se presentan de manera directa.” (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 13)

Independientemente de la farragosa redacción del párrafo anterior con paréntesis y oraciones subordinadas, en cuatro párrafos no hay una explicación o aclaración adicional porque justo con el párrafo citado se termina el supuesto análisis de derecho comparado, lo que revela claramente que la comisión dictaminadora no tuvo mayores elementos que aportar en el documento y que solamente hace una somera clasificación. En lo que sigue revisamos algunos documentos que sí analizaron los casos nacionales más notables en dónde se realizan elecciones de jueces.

Comencemos por Estados Unidos que fue un caso que repetidamente los legisladores del partido gobernante plantearon como el ejemplo en el que se eligen a los jueces, desde su independencia en el siglo XVIII. Es cierto que en Estados Unidos en la mayoría de sus estados (38 de 50) (Baldwin,

2022) se eligen a los jueces, pero son los juzgadores del orden estatal no a los jueces federales que siguen un proceso de selección cooperativo para aplicar el clasificador de la exposición de motivos del dictamen.

Los jueces locales son electos en algunas áreas porque tampoco lo son en todas las materias. Además, desde el principio del siglo xx hay una tendencia a volver más compleja la posible postulación de tales jueces porque como un estudio ha mostrado tienden a ser influidos por la opinión pública del momento (Baldwin, 2022), problema que también tiene el modelo propuesto por la reforma mexicana; esta es la razón por la que se han ido aumentando los requisitos para tales postulaciones. Por su parte, una instancia de investigación de la judicatura norteamericana, "...El Centro [Brenan] ha pedido que se sustituyan las elecciones a los tribunales supremos estatales por nombramientos a través de una comisión de nombramientos independiente y que se exija a todos los jueces un único mandato de largo duración." (Stanford, 2024, p. 18).

Para paliar las problemáticas anteriores, en Estados Unidos se ha aplicado un Plan No Partidista para las Cortes o, más simple, Plan Missouri (Baldwin, 2022). Desde el nombre del texto apunta hacia una de las dificultades mayores que se ha presentado: la intervención de los partidos políticos en la elección de jueces locales. Esto es hasta lógico porque justo son los partidos los que pueden movilizar votantes y, por ello, los aspirantes buscan a los partidos para que los ayuden en sus campañas. Este mismo defecto tiene el modelo que impulsa la reforma mexicana porque si bien explícitamente prohíbe la participación de los partidos, es claro que son estos los que pueden aportar votantes a las elecciones de jueces.

Con lo anterior está claro que es una falacia pretender invocar el ejemplo norteamericano porque no se eligen a los jueces nacionales, estos son designados mediante procedimientos de selección y examen. En el caso de los jueces de la Corte nacional son a propuesta del presidente con la confirmación o rechazo del senado. Y respecto a los jueces subnacionales que son electos en 38 estados, la realidad es que se intenta enmendar el procedimiento porque se ha considerado que no es el mejor método para obtener una jurisdicción local idónea.

El único caso nacional en el que se eligen jueces de manera directa por la ciudadanía es Bolivia. En este caso existen, por lo menos, dos estudios

que muestran las enormes dificultades que se han presentado en Bolivia y también los grandes problemas que han provocado la elección de jueces nacionales. Pásara, un politólogo boliviano, realizó el primer estudio sobre su país, ya hace más de diez años. En 2011 fue la primera elección de jueces en Bolivia:

“La elección no suscitó un gran entusiasmo entre el electorado. Destacadas figuras políticas de gobierno y oposición tomaron parte activa en la campaña; los primeros para alentar el voto por los candidatos elegidos por la Asamblea Legislativa y los segundos, para propiciar el voto en blanco o el voto nulo. Como resultado, el proceso electoral condujo a una extrema polarización política, en la que el presidente Evo Morales asemejó la elección a una consulta plebiscitaria sobre su gobierno.” (Pásara, s.f., p. 3)

Tal vez por esta explicación el dictamen no insiste en ejemplos nacionales porque el más cercano histórica y culturalmente ha sido un verdadero fracaso. Otro estudio en clave comparada (Ceballos et. al., 2024) indica problemas similares en Bolivia al igual que en Colombia y en Guatemala en donde se eligen otro tipo de jurisdicciones. Respecto a Bolivia la conclusión después de tres procesos de elección de jueces es inequívoca: “... todos los procesos se han visto politizados y, en general, se ha acusado a las fuerzas políticas dominantes de querer nombrar ‘aliados’ o personas afines a su partido...” (Ceballos et. al., 2024, p. 34). Además, con participaciones menores al 50 por ciento del padrón electoral.

Con las referencias anteriores es palpable que las experiencias comparadas muestran que la idea de elegir jueces mediante votación de la ciudadanía es una “mala idea” (Stanford, 2024). Es posible que por los estudios comparados que existen y por los resultados que se han presentado en la realidad, el dictamen denomine a su análisis comparado los cuatro párrafos que no explican nada y que al contrario tienden a oscurecer las lecciones que se han presentado en los casos que llevan a cabo la elección de jueces en varios de sus niveles.

Esto revela el *parroquialismo* y el alto nivel de excepcionalismo que consideran los legisladores del partido gobernante. Por una parte, son incapaces de ver más allá del espacio nacional para buscar experiencias

que sirvan para mejorar la legislación y las políticas pública que pretenden impulsar. Y, por otro lado, sostienen que México es una excepción en donde no se presentarán las dificultades que han sucedido en otras partes del mundo. La realidad es que esta doble argumentación ya fue conocida en el país porque se mantuvo en buena parte del siglo XX mexicano, fue la justificación del régimen hegemónico para mantener encerrado al país y mirar al exterior con una fuerte desconfianza como demostraron los estudios clásicos del presidencialismo mexicano (Cosío Villegas, 1972; Carpizo, 1978).

LOS DILEMAS Y LOS PROBLEMAS DE LA REFORMA JUDICIAL DEL 2024

La reforma indica que es integral porque toca a todos los órganos jurisdiccionales y a su organización, empero, no aparece mayor explicación de los procesos, excepto en lo concerniente al régimen disciplinario y a las restricciones para emitir suspensiones provisionales que son una posibilidad del amparo, en realidad más que una exposición de motivos en el dictamen que fue aprobado por el senado, lo que encontramos es una descripción de los contenidos de la iniciativa.

El primer rubro que plantea el dictamen es el relativo al orden estructural o más bien composición de los órganos del poder judicial mexicano. Es notoria la descripción como se observa en el siguiente párrafo del dictamen que no es seguido de una explicación de las razones del cambio en la composición de los órganos:

“Las que dictaminan coincidimos en que el Poder Judicial de la Federación que ahora se compone por la Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral, los plenos regionales, tribunales de circuito, juzgados de distrito y un Consejo de la Judicatura Federal ahora se componga por la misma Suprema Corte de Justicia de la Nación, el Tribunal Electoral, plenos, tribunales de circuito, juzgados de distrito, *un Órgano de Administración Judicial y un Tribunal de Disciplina Judicial.*

“También consideramos viable en cuanto a la organización, que la Suprema Corte de Justicia de la Nación, en lugar de dividirse en pleno y

salas de competencia especial, *se propone que funcione únicamente en pleno. Además, su composición pasaría de 11 a 9 ministras y ministros...*" [énfasis añadido] (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 109).

Los cambios centrales en los órganos son los indicados con negritas: desaparece el Consejo de la Judicatura y en su lugar aparecen dos órganos, uno administrativo y otro jurisdiccional para realizar las actividades de administración y vigilancia del mismo poder judicial federal (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, arts. 94 y 100). Adicionalmente la Corte disminuye su composición a 9 integrantes y se establece que para todos los asuntos debe sesionar en pleno, lo que rompe con la autonomía y especialización del órgano cabecera del poder judicial (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 94).

En el rubro de orden estructural es de llamar la atención que en sentido contrario de la supuesta integridad del dictamen solamente son afectadas la Corte y el otrora Consejo de la Judicatura porque los demás Tribunales y Juzgados no tienen mayor variación en su composición, por lo que es de cuestionarse la afirmación de una reforma integral. Más bien parece un cambio dirigido únicamente a la Corte y al Consejo, lo que se confirma con otras modificaciones y, especialmente, con las excepciones que establece el régimen transitorio.

En cuanto a la organización del poder judicial la iniciativa también es parca porque más que una exposición de motivos presenta una descripción de contenidos (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 8). En la iniciativa solamente se reitera lo que ya se había planteado en el rubro anterior de orden estructural enfocándose únicamente en la Corte y las nuevas instancias que crea la reforma: el órgano de administración judicial y el tribunal disciplinario, indicando solamente la cantidad de integrantes de los órganos (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, arts. 94 y 100).

Sin embargo, hay dos puntos respecto a la organización judicial que la exposición de motivos pasa por alto: los jueces que tienen que hacerse cargo de resolver los delitos relativos al crimen organizado (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 20 A, fracción X) y lo correspondiente

a la carrera de las personas integrantes del poder judicial que no serán electas:

“La ley establecerá la forma y procedimientos mediante concursos abiertos para la integración de los órganos jurisdiccionales, observando el principio de paridad de género...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 94, párrafo sexto). Esto parece una franca contradicción con el procedimiento electivo, ya que no queda claro a cuáles órganos se refiere el decreto, ya que tanto la Corte como los Tribunales y los Juzgados serán electos y el único órgano designado será el administrativo. Ahora bien, suponiendo que esta sea la base de una posible carrera judicial, entonces, hay una contradicción patente porque dicha carrera será por concursos, mientras que para ser juez(a), magistrada(o) o ministra(o) es preciso ir a una consulta electoral.

Lo que es cierto es que, en el rubro de organización, la exposición de motivos también es somera y francamente deficiente porque no explica la razón de ser de los cambios ni tampoco se hace cargo de analizar uno de la mayor importancia como son los jueces “sin rostro” ni tampoco aparece el punto relativo a la carrera judicial.

Sin duda, los dos rubros más cuestionados de la reforma constitucional son los correspondientes a la elección e integración de órganos jurisdiccionales y el relativo al estatuto de las personas juzgadoras. Aunque también en estos apartados, al igual que en los dos primeros, la exposición de motivos es francamente parca y es más bien un descriptor de los contenidos, con excepción de la cronología del proceso electivo para votar a las personas juzgadoras, que comienza con la convocatoria por parte del senado, la propuesta de candidaturas, la calificación de idoneidad de candidaturas, la instrumentación del proceso electoral por el órgano de gestión electoral, la declaratoria de resultados, las posibles impugnaciones y la toma de protesta de las personas electas. La exposición de motivos del dictamen indica que:

“Se retoman en su generalidad los principios que regulan el proceso electoral, con la excepción que quedaría prohibido que las candidatas y los candidatos, contraten por sí, servicios de los medios comunicación (sic) para promoción, y la veda a los partidos políticos de intervenir en

los procesos...” (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 10)

Si bien son loables los esfuerzos porque los partidos no vayan intervenir en la elección de jueces (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, penúltimo párrafo), lo que la experiencia comparada muestra al igual que los casos de sanciones en México por intervención de entes gubernamentales, es que será muy difícil, sino es que imposible, la nula intervención de los actores políticos con lo que al igual que ha sucedido en Bolivia y Estados Unidos los tribunales y sus elecciones serán campo de caza de las organizaciones políticas y del gobierno.

La afirmación anterior se sostiene cuando en la iniciativa se estipula la postulación para los cargos de los órganos jurisdiccionales por parte del Ejecutivo a través del presidente, el Legislativo a través de las dos cámaras federales y el Judicial a través de la corte. Lo primero que resalta es que el único órgano unipersonal que postulará en solitario es la presidencia de la república, ya que tanto las cámaras como la corte se tienen que poner de acuerdo para generar las postulaciones (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96). Además, hay que recordar que el partido gobernante, además de la presidencia de la república tiene en su control las mayorías artificiales en ambas cámaras del Congreso de la Unión con lo que le corresponderá postular a dos terceras partes de las candidaturas. Y por si alguna duda quedara, la reforma establece que: “Las personas candidatas podrán ser postuladas simultáneamente por uno o varios Poderes de la Unión, siempre que aspiren al mismo cargo...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, fracción tercera, segundo párrafo). Con lo que se pueden concentrar las postulaciones en unas cuantas personas y esto las convertirá en las candidaturas más notorias.

Luego de la postulación, las candidaturas propuestas por los poderes deberán entregar un documento que la reforma denomina ensayo pero que su contenido es otro: “...tres cuartillas en donde justifiquen los motivos de su postulación...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, segunda fracción, inciso a). Esto es francamente inconsistente porque la justificación, en todo caso, la deben realizar los poderes que los proponen, por lo que más bien es una exposición de motivos en la que las

personas propuestas expliquen porque consideran que son aptas para ocupar el cargo al que se les propone.

Después de la postulación de los poderes y la exposición de motivos de las personas postuladas, existirá un comité de evaluación por cada uno de los poderes proponentes (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, segunda fracción, inciso b). Cada comité deberá analizar la validez de las postulaciones y la idoneidad de las personas propuestas, además de hacer una selección de las mejores candidaturas. Una vez realizada la selección anterior, cada comité de evaluación deberá confeccionar las listas de candidaturas mediante insaculación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, segunda fracción, inciso c) y las remitirá al poder proponente, los que mandarán los listados al senado.

“III. El Senado de la República recibirá las postulaciones y remitirá los listados al Instituto Nacional Electoral a más tardar el 12 de febrero del año de la elección que corresponda, a efecto que organice el proceso electivo...

“IV. El Instituto Nacional Electoral efectuará los cómputos de la elección, publicará los resultados y entregará las constancias de mayoría a las candidaturas que obtengan el mayor número de votos...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, fracciones tercera y cuarta)

Es interesante notar que anteriormente la iniciativa hablaba del Instituto Nacional de Elecciones y Consultas (INEC) que se supone sustituiría al INE, sin embargo, el decreto menciona explícitamente a este último con lo que suponemos que el INE no será modificado en la reforma electoral que se espera sea presentada y discutida el año próximo en el Congreso de la Unión. En otros artículos y en los transitorios vuelve a indicarse que será el INE el órgano responsable de la elección de jueces y de emitir los resultados para cada cargo.

Para llevar a cabo los comicios, las elecciones judiciales tendrán demarcaciones variables. Para la Corte, la Sala Superior del Tribunal Electoral y el Tribunal de Disciplina Judicial será en una demarcación nacional, mientras que las elecciones para los Tribunales de Circuito y los Juzgados

de Distrito será por circuito judicial (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, párrafos segundo y tercero). Por su parte, para las salas regionales del Tribunal Electoral la elección será por circunscripción electoral (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 99, párrafo final). Es interesante notar la variabilidad de las demarcaciones porque eso supondrá un problema de organización y logística electoral, además de movilización social, ya que, si bien se comprenden los diferentes ámbitos territoriales, la realidad es que los distritos y las circunscripciones electorales no coinciden con los circuitos judiciales.

Respecto a las posibles impugnaciones estas serán atendidas por el Tribunal Electoral para casi todos los cargos (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 99, fracción primera), excepto las impugnaciones correspondientes a las salas regionales y la sala superior del mismo tribunal que serán resueltas por la Corte (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 96, fracción IV). Tales determinaciones tendrán que estar falladas a más tardar el 28 de agosto del año de la elección para que las personas electas tomen posesión el 1 de septiembre (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, transitorio segundo), ya sea de 2025 en el proceso extraordinario o en 2027 en el proceso concurrente. Finalmente, las personas electas como jueces rendirán protesta ante el Senado de la República (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 97, último párrafo).

Como puede notarse, la reforma toma el diseño de la gobernanza electoral con dos órganos responsables, el administrativo (INE) y el jurisdiccional (tribunal), con actores públicos: poderes políticos y candidaturas; con el ciclo electoral completo desde la fase organizacional, la jornada comicial, la emisión de resultados, la presentación de impugnaciones y la resolución de estas. Es, en buena medida, un reconocimiento a la gobernanza electoral que fue tan cuestionada en el sexenio del presidente López Obrador, lo que muestra una franca contradicción entre el discurso planteado durante el sexenio y el hacer responsable de la elección judicial a instancias que fueron criticadas durante casi seis años.

El cuarto eje propuesto por la exposición de motivos del dictamen de reforma constitucional es el correspondiente al estatuto de las personas juzgadoras. Aquí de nuevo hay más una descripción que una

explicación de los motivos de la reforma, además de una enorme falacia, ya que afirma que la reforma: "...contempla requisitos análogos a los que se prevén hoy en día para los citados servidores públicos judiciales..." (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 10).

Esto no es así, ya que si bien se mantienen los requisitos de nacionalidad y ciudadanía, reputación, residencia e incompatibilidad con otros cargos (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 95, fracciones I, IV, V y VI), se deroga el requisito de la edad (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 95, fracción II) y se modifica sustancialmente el requisito de la experiencia al disminuir aquella a cinco años de práctica profesional, además de adicionar un requisito de calificaciones, en los estudios universitarios y en las áreas de especialización, que soporten la postulación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 95, fracción III).

"En este rubro, también se contemplan periodos de ejercicio más reducidos para las personas titulares de las entidades, con principios de no reelección en los puestos superiores o acotados en los de menor rango, incompatibilidad con otros cargos, salarios no superiores a la de la persona titular de la presidencia de la República, veda de haber de retiro, y su sujeción a juicio político y declaración de procedencia penal y causales de remoción (magistradas y magistrados y juezas y jueces)." (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024, p. 10).

El párrafo anterior es interesante porque revela con una redacción sibilina uno de los sentidos centrales de la reforma: hacer coincidir las elecciones judiciales con las elecciones legislativas y presidencial, lo que se confirma con los periodos de duración de los cargos judiciales:

- Personas integrantes de la Suprema Corte, doce años, sin posibilidad de continuación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 94, penúltimo párrafo).

- Personas integrantes del Tribunal de Disciplina Judicial, seis años, sin posibilidad de continuación y con renovación escalonada (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100, tercer párrafo d).
- Personas integrantes de la Sala Superior del Tribunal Electoral, seis años, sin posibilidad de continuación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 99, penúltimo).
- Personas integrantes de las Salas Regionales del Tribunal Electoral, seis años, sin posibilidad de continuación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 99, último párrafo).
- Personas integrantes de los Tribunales de Circuito, nueve años, con posibilidad de continuación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 97, primer párrafo).
- Personas integrantes de los Juzgados de Distrito, nueve años, con posibilidad de continuación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 97, primer párrafo).

Además de las temporalidades vinculadas a ciclos sexenales y tri anuales es de llamar la atención las diferencias entre la duración de los mandatos y las restricciones para la continuación en la Corte, el Tribunal de Disciplina y las salas del Tribunal Electoral, mientras que en los Tribunales de Circuito y los Juzgados de Distrito será posible la continuación, lo que revelaría un posible atisbo de permanencia judicial.

En el párrafo antes citado también aparecen las dos grandes facturas que cobran el legislativo y el ejecutivo a los jueces salientes, en específico a las personas integrantes de la Corte que terminará en 2025: la desaparición de la pensión o haber de retiro y el ajuste de los salarios judiciales a la referencia del salario de la presidencia de la República que fue un tema permanente en el sexenio del presidente López Obrador.

Como puede notarse si bien en el estatuto de las personas juzgadoras hay pocos cambios, las modificaciones que se han realizado tendrán calado profundo en la integración de los órganos jurisdiccionales, primero, por el tema de la experiencia para ser postuladas, ya que no se establece una edad mínima sino un ambiguo requisito de práctica profesional, además el punto del retiro que para algunas personas era atractivo dejará de ser un elemento importante para intentar una carrera judicial y, finalmente, la

gran falacia del sexenio del presidente López Obrador: el punto de los salarios que fue su caballito de batalla para descalificar a sus críticos porque siempre se mencionaron los montos absolutos, miles y millones de pesos, pero nunca se explicaron las cifras relativas, porcentaje en el presupuesto general, ni tampoco las prestaciones con que cuenta la presidencia de la república, además del salario del titular del ejecutivo federal (Medina & Jaramillo, 2022).

El quinto eje de la reforma es el que denomina materia procesal, que en la exposición de motivos del dictamen sostiene que: "...se instituye la improcedencia de la concesión de la suspensión en la admisión de las acciones de inconstitucionalidad y controversias constitucionales cuando se reclamen normas generales; así como la prohibición de concederla con efectos generales cuando se reclamen la inconstitucionalidad de normas generales; la prohibición de que las sentencias de amparo tengan efectos *erga omnes* (sic) si resuelven la inconstitucionalidad de normas generales..." (Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos, 2024. pp. 10-11).

Lo primero que llama la atención del descriptor anterior es que son únicamente restricciones (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 105, fracciones I, II y III) y no indica ninguna otra modificación en lo relativo a los procesos jurisdiccionales. Además, las restricciones anteriores son una suerte de factura a las suspensiones que la Corte vigente hasta 2024 determinó en los casos no favorables al gobierno del presidente López Obrador.

En lo relativo al amparo la situación es todavía más complicada. El decreto de reforma reitera la restricción que los amparos fallados a favor de los quejosos no tengan efectos colectivos: "...Tratándose de juicios de amparo que resuelvan la inconstitucionalidad de normas generales, en ningún caso las sentencias que se dicten fijarán efectos generales." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 107, fracción II, párrafo primero).

También el decreto de reforma constitucional introduce un elemento que va a provocar controversia y dificultades para la aplicación de los amparos: el interés social porque como se encuentra redactada la fracción respectiva muestra una posible contradicción entre un derecho humano

individual tutelado por el amparo frente a un posible interés colectivo y de la redacción se desprende la preferencia por este segundo:

“Los actos reclamados podrán ser objeto de suspensión en los casos y mediante las condiciones que determine la ley reglamentaria, para lo cual el órgano jurisdiccional de amparo, cuando la naturaleza del acto lo permita, *deberá realizar un análisis ponderado de apariencia del buen derecho y del interés social*. Tratándose de juicios de amparo en los que se reclame la inconstitucionalidad de normas generales, en ningún caso la suspensión podrá concederse con efectos generales.” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 107, fracción II, párrafo primero).

Esta fracción, además de repetir lo de la restricción a los efectos generales del amparo, introduce una categoría ambigua: interés social y establece una obligación de ponderar para la persona juzgadora. Si esto lo relacionamos con la elección de jueces, entonces, tenemos que las personas juzgadoras electas tendrán que considerar más la opinión de sus electores manifestadas en un inquietante interés social que los derechos humanos estipulados en el régimen jurídico mexicano.

Ahora bien, hay un aspecto relativo a la materia procesal que es conveniente puntualizar, la estipulación de plazos obligatorios para la resolución de asuntos por los órganos jurisdiccionales: “...los Tribunales Administrativos como las Juezas y Jueces de Distrito y Tribunales de Circuito del Poder Judicial de la Federación, o, en su caso, la Suprema Corte de Justicia de la Nación, deberán resolver en un máximo de seis meses, contados a partir del conocimiento del asunto por parte de la autoridad competente..” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 17, primer párrafo).

Si bien el esfuerzo anterior es loable, se observa complicado que sea factible su cumplimiento por la carga de trabajo, especialmente en los Tribunales de Circuito. También llama la atención que en la enumeración de órganos jurisdiccionales no están contemplados ni el Tribunal de Disciplina Judicial ni el Tribunal Electoral, lo que vuelve deficiente la técnica jurídica de la redacción del párrafo.

La supuesta reforma integral en la materia procesal es parca y más bien incorpora restricciones. Pareciera que el único punto favorable a la

ciudadanía, la estipulación de plazos obligatorios para la resolución de sus demandas está opacado sino es que francamente desdibujado por los demás elementos de las restricciones.

El sexto eje de la reforma es el relativo al federalismo judicial, que en la exposición de motivos del dictamen indica: “Las notas federalistas de la propuesta radican en que el esquema [organizacional y electoral] descrito se replicaría –al reformar los artículos 116 y 122– en las entidades federativas del país, incluida la Ciudad de México.” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, p. 11). Y eso es todo lo que plantea la exposición de motivos, es claramente deficiente su explicación.

Una cuestión que tampoco atiende el decreto de reforma es la correspondiente a los tribunales electorales locales, ya que no se menciona su relación ni con el Tribunal de Disciplina Judicial local ni con el nuevo órgano de administración judicial. Ahora bien, siguiendo el esquema federal, los tribunales electorales locales tendrían que ser electos al igual que el nacional y quedarían supeditados a los nuevos órganos administrativos y de disciplina, aunque el decreto de reforma no indica nada al respecto en los artículos 116 y 122 ni en los transitorios. En lo relativo al federalismo judicial es francamente corta la reforma constitucional.

Además de los ejes propuestos por el dictamen de reforma, consideramos que hay tres más que ameritan una revisión puntual: el régimen disciplinario para los órganos jurisdiccionales, la administración del poder judicial y el régimen transitorio que se propone hasta el establecimiento de los nuevos órganos jurisdiccionales para el 1 de septiembre de 2025.

El régimen disciplinario, al igual que el esquema para las elecciones judiciales, es uno de los puntos más desarrollados en el decreto de reforma, ya que es mencionado, por lo menos, en cinco artículos del proyecto de reforma: 17, 20, 100, 110 y 111, además de una indicación en el 113 relativa al sistema nacional anticorrupción. Lo primero que se nota en tales artículos es que en ellos se incorporan restricciones y sanciones; si bien se comprende porque corresponden a la vigilancia en el poder judicial federal pareciera que están pensados para castigar a las personas juzgadoras.

Para comenzar, en los artículos 17 y 20 reformados se establecen plazos para resolución de los juicios y en el segundo se estipula que: “En caso

de cumplirse con el plazo señalado [de cuatro meses] en el párrafo que antecede y que no se haya dictado sentencia, el órgano jurisdiccional que conozca del asunto deberá dar aviso inmediato al Tribunal de Disciplina Judicial y justificar las razones de dicha demora, en los términos que establezca la ley..." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 20, base B, fracción VII).

Luego en el nuevo artículo 100 aparecen varias cuestiones: el diseño del nuevo Tribunal de Disciplina Judicial (cuatro primeros párrafos), sus competencias (párrafos cuartos al décimo), las sanciones que podrá aplicar (párrafo octavo), la evaluación que deberá aplicar a las personas juzgadas (párrafos noveno y décimo) y el estatuto de las personas integrantes de este tribunal (párrafos primero y décimo primero).

Como puede observarse es un órgano con amplio desarrollo constitucional y con amplias facultades, veamos sus competencias primero. El nuevo Tribunal de Disciplina Judicial: "...Podrá ordenar oficiosamente o por denuncia el inicio de investigaciones, atraer procedimientos relacionados con faltas graves o hechos que las leyes señalen como delitos, ordenar medidas cautelares y de apremio y sancionar a las personas servidoras públicas que incurran en actos y omisiones contrarias a la ley..." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100, párrafo cuarto). Adicionalmente a esto podrá solicitar juicios políticos y dar vista al ministerio público por posibles delitos (párrafo séptimo). También "...evaluará el desempeño de las Magistradas y Magistrados de Circuito y las Juezas y Jueces de Distrito que resulten electas en la elección federal que corresponda durante su primer año de ejercicio..." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100, párrafo noveno).

En el ámbito de las investigaciones el nuevo Tribunal de Disciplina Judicial tendrá un amplio espacio de oportunidad porque podrá ordenar medios de prueba, solicitar informes, realizar inspecciones, citar a comparecencias, apercibir, indicar medidas de apremio y cautelares (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100 párrafo sexto). "Las sanciones que emita el Tribunal podrán incluir la amonestación, suspensión, sanción económica, destitución e inhabilitación de las personas servidoras públicas..." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100, párrafo octavo).

Como puede observarse el nuevo Tribunal de Disciplina Judicial es una especie de controlador del poder judicial porque supervisa, vigila, castiga y hasta evalúa a las personas integrantes de los demás tribunales. Se comprenden las nuevas funciones a la luz del discurso presidencial sobre la corrupción en el seno del poder judicial, empero, este nuevo tribunal parece más un órgano de sanción que un órgano de disciplina, además la evaluación es una competencia que, en todo caso, debería estar en el órgano de administración, ya que será este segundo el que adscribirá a las personas juzgadoras a los distritos y circuitos judiciales.

Respecto a la administración en el seno del poder judicial, la reforma diseña un nuevo órgano que no le pone nombre, cuyas competencias, integración y funciones están en varios párrafos del artículo 100 y en una remisión al artículo 123 por lo del régimen laboral de las personas juzgadoras.

En la integración del nuevo órgano de administración judicial participan, al igual que en el antiguo Consejo de la Judicatura, los tres poderes de la Unión: la presidencia nombrará a una persona, el senado a otra y la corte a otras tres personas (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100 párrafo décimo tercero). Lo interesante es la duración en el cargo que será por seis años con lo que queda claramente su dependencia a la temporalidad del Ejecutivo y del Legislativo cuando que en el modelo anterior el sentido era todo lo contrario que no coincidieran sus periodos.

La novedad que se observa en la reforma son las áreas de experiencia para el nuevo órgano de administración que serán, además de las jurídicas, las relativas a “[...] economía, actuaría, administración, contabilidad o cualquier título profesional relacionado con las actividades del órgano de administración judicial, con antigüedad mínima de cinco años [...]” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100 párrafo décimo cuarto). Aquí de nuevo lo cuestionable es la poca experiencia que se solicita.

Acerca de las funciones y competencias del órgano de administración judicial son amplias: determinará el número de circuito judiciales, la competencia territorial y por especialización de los Tribunales de Circuito, de Apelación y de los Juzgados de Distrito, también se hará cargo de “...el ingreso, permanencia y separación del personal de carrera judicial y administrativo, así como su formación, promoción y evaluación de desempeño; la inspección del cumplimiento de las normas de funcionamiento

administrativo del Poder Judicial...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100 párrafo décimo).

Además de las funciones anteriores, el nuevo órgano administrativo deberá establecer la Escuela Nacional de Formación Judicial, proporcionar el servicio de defensoría pública, podrá concentrar asuntos en algunos órganos jurisdiccionales y elaborar el presupuesto del Poder Judicial (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. 100 párrafos décimo sexto, décimo séptimo, décimo noveno y vigésimo). Como puede observarse el nuevo órgano de administración judicial, al igual que el nuevo Tribunal de Disciplina, tiene funciones amplias que se comprenden a partir de su naturaleza administrativa, aunque lo de mencionar a una escuela de formación en la Constitución es francamente extraño.

La inconsistencia mayor se presenta respecto a la evaluación de las personas juzgadores, ya que en los párrafos iniciales del artículo 100 se le da tal competencia al Tribunal de Disciplina Judicial, mientras que en el párrafo décimo sexto del mismo artículo 100 se afirma respecto al órgano de administración judicial: “La ley establecerá las bases para la formación, evaluación, certificación y actualización de funcionarias y funcionarios, así como para el desarrollo de la carrera judicial...” (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024) Con lo que ya no queda claro si habrá dos evaluaciones, si es una sola correspondiente a cuál órgano, al administrativo o al disciplinario, o si serán complementarias las evaluaciones por los dos órganos, lo lógico sería que evaluara el órgano administrativo y, eventualmente, sancionara el órgano disciplinario, empero, la redacción es deficiente y ambigua.

El último eje por revisar es el correspondiente al régimen transitorio para la aplicación de la reforma que ya ha comenzado a tener dificultades tanto de aplicación como de organización. En los transitorios se contemplan varias cuestiones, nos vamos en enfocar en los puntos de la postulación de las actuales personas juzgadoras, en las restricciones al haber de retiro, la extensión del mandato en sala superior, la desaparición de la sala especializada y la prohibición de interpretar el texto del decreto de reforma.

Lo primero es que parece que existe, por una parte, un posible incentivo para las personas juzgadoras en funciones al facilitar su incorporación

a las listas que serán revisadas por los comités de evaluación (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. transitorio segundo). Empero, al mismo tiempo, aparece la restricción para el posible retiro, ya que las personas juzgadoras son obligadas a tomar una decisión inmediata para mantener su pensión (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. transitorio séptimo). Con lo que parece que el incentivo es más bien un camino para despejar la judicatura y obligar a quienes actualmente fungen como jueces para que no se arriesguen y tomen el camino del retiro.

Respecto al Tribunal Electoral sucede algo similar porque de una forma un tanto cuanto extraña, se les extiende el mandato a las cinco magistraturas de Sala Superior para que permanezcan hasta 2027 (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. transitorio cuarto). Mientras que se van a renovar todas las salas regionales y se va a desaparecer la sala especializada que había sido uno de los cambios en la reforma electoral de 2008, exigida por la oposición que perdió en aquel año y, en específico, de su candidato presidencial. La justificación para mantener a las cinco magistraturas de Sala superior es por la resolución de impugnaciones en 2025 y 2027, algo similar sucede con el consejo de la judicatura que se mantiene hasta 2025, mientras se instalan los nuevos Tribunal de Disciplina Judicial y Órgano de Administración.

Finalmente, en el penúltimo transitorio se establece que: "...Para la interpretación y aplicación de este Decreto, los órganos del Estado y toda autoridad jurisdiccional deberán atenerse a su literalidad y no habrá lugar a interpretaciones análogas o extensivas que pretender inaplicar, suspender, modificar o hacer nugatorios sus términos o su vigencia, ya sea de manera total o parcial." (Congreso de la Unión, 15 de septiembre de 2024, art. décimo primero).

El transitorio es francamente excéntrico porque es una restricción a una función central de los entes estatales y porque justo las autoridades tienen que hacer ejercicios interpretativos para aplicar las normas constitucionales y más cuando no existe legislación desarrollada como es en este caso. Pareciera ser un mensaje para el INE y la Sala Superior que antes de tomar cualquier determinación sobre la organización electoral y la resolución de disputas, deben pensar en la literalidad del texto, aunque atrás de la misma redacción existan confusiones y ambigüedades que

tendrán que ser superadas al dotarlas de contenido que es el ejercicio de interpretación.

BALANCE GLOBAL DE LA REFORMA Y POSIBLES CONSECUENCIAS

La discusión sobre la reforma al poder judicial de México comenzó mal y terminó peor. Inició mal porque no hubo un diagnóstico que diera cuenta de la situación en el poder judicial y, por ende, no hubo un plan integral de cambio, tampoco se consideró la opinión de los jueces cesantes para conocer cuál podría ser una reforma adecuada al poder en el que pudieron llevar a cabo una carrera judicial, realmente no hubo alternativas al planteamiento del gobierno.

La reforma constitucional al poder judicial mexicano que fue publicada el 15 de septiembre de 2024 parece más una ocurrencia en la coyuntura política y electoral, que una idea desarrollada con evidencias y con elementos que contemplen su ejecución. Esto último ya ha sido reconocido por los mismos legisladores que aprobaron la reforma al considerar que deberán hacer ajustes ya que hay errores e inconsistencias en la redacción de algunos artículos que son contradictorios con otros artículos también reformados como los relativos a la carrera judicial o el correspondiente a la duración de la presidencia de la corte.

La reforma es deficiente porque la propia iniciativa que fue presentada por el expresidente Andrés Manuel López Obrador en febrero de 2024 ya presentaba inconsistencias y dificultades de implementación que se acentuaron en el proceso de dictaminación y aprobación expedito que realizaron las dos cámaras federales y la mayoría de los congresos locales de los estados.

La realidad es que la reforma es más bien un catálogo organizacional que modifica la gobernanza judicial pero que no contempla mayores aspectos de índole procesal y los dos puntos procesales que sí contempla son sumamente cuestionables: la restricción de efectos colectivos a los amparos y el establecimiento de los jueces “sin rostro” para juzgar los asuntos del crimen organizado, tema que la Corte Interamericana de

Derechos Humanos hace tiempo que considera como una problemática contraria a la convención internacional de derechos humanos.

Así, aunque la reforma indica que provocará una mejoría en la percepción ciudadana de la justicia esto es altamente dudoso porque se mantienen los procedimientos que deberán llevar a cabo los nuevos órganos jurisdiccionales. Al no cambiar las leyes procesales, los juzgadores electos deberán actuar con la normatividad vigente, lo que no provocará ningún beneficio social.

Ahora bien, además de los problemas en los contenidos constitucionales reformados también hay dificultades de implementación. Para comenzar no existe ningún antecedente en México o en el mundo de una elección judicial simultánea tan diferente tanto en los cargos como en los niveles porque para la Corte, el Tribunal de Disciplina y la sala superior del Tribunal Electoral el ámbito será nacional, mientras que para los Tribunales y los Juzgados de Distrito serán por circuito judicial y para las salas regionales del Tribunal Electoral será por circunscripción electoral.

Los niveles y cargos anteriores volverán sumamente compleja la gestión de las elecciones judiciales comenzando por las candidaturas postuladas, siguiendo por la supervisión de las campañas de aquellas y terminando con los conteos de votos para determinar a las candidaturas ganadoras y el orden que deberán ocupar en casi todos los casos al ser órganos colegiados.

Sin decirlo, realmente se tendrá que aplicar un sistema electoral que se denomina voto acumulativo que obliga a contabilizar las preferencias por cada candidatura a fin de determinar cuál de aquellas obtiene la mayor cantidad de votos y luego determinar la prelación por la definición de las presidencias.

La consecuencia de todo lo anterior será que los resultados que se obtengan en las elecciones judiciales no serán los mejores porque el procedimiento en su conjunto de elegir jueces es francamente deficiente con lo que los problemas de corrupción y falta de integridad que han sido señalados por el gobierno no serán resueltos por estos medios, *la elección puede volver más profundas las problemáticas en el poder judicial.*

REFERENCIAS

- Baldwin, G. (2022). *The politics of removing politics from the bench: The development of Missouri's nonpartisan Court plan*. *The Theatan*, 51(1). Brigham Young University.
- Becerra, R., & Woldenberg, J. (Coords.). (2020). *Balance temprano desde la izquierda democrática*. Grano de Sal.
- Becerra, R. (Coord.). (2024). *El daño está hecho: Balance y políticas para la reconstrucción*. Grano de Sal.
- Carpizo, J. (1978). *El presidencialismo en México*. Siglo XXI Editores.
- Ceballos Bedoya, M. A., et al. (2024). *Reflexiones y recomendaciones sobre los mecanismos de selección de altas autoridades judiciales en América Latina*. Fundación Konrad Adenauer; De Justicia; Comisión Internacional de Juristas.
- Cossío Villegas, D. (1972). *El sistema político mexicano*. Joaquín Mortiz.
- Comisiones Unidas de Puntos Constitucionales y de Estudios Legislativos. (2024, 10 de septiembre). *Dictamen por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de reforma del Poder Judicial*. Sistema de Información Legislativa. https://sil.gobernacion.gob.mx/Archivos/Documentos/2024/09/asun_4772434_20240910_1725981763.pdf
- Congreso de la Unión. (2024, 15 de septiembre). *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de reforma del Poder Judicial*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5738985&fecha=15/09/2024#gsc.tab=0
- Espino, L. A. (2021). *López Obrador: El poder del discurso populista*. Turner.
- Medina Torres, L. E., & De la Cruz Carrillo, O. (2022). El Poder Judicial y la Presidencia a partir de 2018: Una crónica de desencuentros. En L. E. Medina Torres & A. Escamilla Cadena (Coords.), *Las políticas y las instituciones durante el gobierno de Andrés*

Manuel López Obrador: Una evaluación hacia la mitad de su gobierno(s/págs.). Ediciones del Lirio; UAM.

Medina Torres, L. E., & Jaramillo, A. V. (2022). La mala relación entre el Ejecutivo y los OCA: Los órganos autónomos y la Presidencia a partir de 2018. En L. E. Medina Torres & A. Escamilla Cadena (Coords.), *Las políticas y las instituciones durante el gobierno de Andrés Manuel López Obrador: Una evaluación hacia la mitad de su gobierno*(s/págs.). Ediciones del Lirio; UAM.

Pásara, L. (s.f.). *Elecciones judiciales en Bolivia: Una experiencia inédita*. Fundación para el Debido Proceso; Fundación Construir.

Stanford. (2024). *Una amenaza a la independencia judicial: Análisis de la iniciativa de reformas constitucionales en México*. Diálogo Interamericano.

LOS DILEMAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA REFORMA AL PODER JUDICIAL Y LA ELECCIÓN DE 2025

THE CHALLENGES OF IMPLEMENTING JUDICIAL REFORM AND THE 2025 ELECTION

Enviado: 21/08/2025

Aceptado: 28/10/2025

Vladimir Márquez Romero¹

RESUMEN

Este artículo describe los principales dilemas o desafíos de la implementación de la reforma al Poder Judicial. El análisis comprende los principales temas a partir de la implementación de un sorteo por tómbola para determinar el número y tipo de cargos que se someterían a elección, para realizar una descripción de los principales aspectos de la implementación de la reforma: la selección de los comités de selección de candidaturas, el marco geográfico electoral, el diseño de las boletas electorales, el financiamiento para las campañas, así como los vínculos de diversas candidaturas con intereses políticos. Finalmente, se ofrece un panorama sobre cuál podría ser el impacto en la función del Poder Judicial previo al día de la elección.

Palabras clave: Poder judicial; Contrapeso; Elecciones Judiciales; Corte; Jueces

ABSTRACT

This article examines the key dilemmas and challenges surrounding the implementation of judicial reform. The analysis centers on critical issues arising from the adoption of a lottery mechanism to determine the number and types of judicial positions subject to election. It provides a detailed account of core implementation aspects, including the selection of candidate nomination committees, the delineation of electoral geography, the design of electoral ballots, campaign financing, and the political affiliations of various candidacies. The article concludes by offering an outlook on the potential impact of the reform on the judiciary's role in the lead-up to election day.

Keywords: Judiciary; Check and Balance; Judicial Elections; Court; Judges

.....
¹ (vladimirMarquez21@gmail.com), Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa,
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7197-373X>

INTRODUCCIÓN

En una democracia constitucional, la división de poderes es, junto con los procesos electorales libres y justos, el elemento más importante. La triada clásica de división de poderes en Ejecutivo, Legislativo y Judicial tiene como finalidad evitar la concentración de poder y garantizar que cada poder actúe como contrapeso del otro para evitar algún tipo de arbitrariedad por parte de otro poder.

En la literatura contemporánea sobre democracia se observa que la principal preocupación se centra en el hecho de que cada vez más países están experimentando un proceso de retroceso democrático, en el cual uno de los principales objetivos es el desmantelamiento de los contrapesos institucionales para garantizar la concentración del poder en torno al Poder Ejecutivo (Bermeo, 2016; Kneuer, 2021; Riedl et al, 2024).

Existen autores que señalan que México experimenta no solo una disminución en su nivel de democracia, sino que se encuentra en un proceso de autocratización (Nord et al., 2024, p. 41; Aguiar-Aguilar et al, 2025), pues los cambios institucionales implementados durante los últimos siete años (2018-2025) no solo han concentrado el poder en torno a la figura de la Presidencia de la República, sino que se ha buscado la desaparición de instituciones autónomas de contrapeso. Sin embargo, la señal más clara es el cambio total del Poder Judicial.

En febrero de 2024, el entonces presidente Andrés Manuel López Obrador anunció un paquete de reformas, entre las que se incluía una reforma total al Poder Judicial que buscaba democratizar al Poder Judicial a través de la elección de todos los jueces. Esta iniciativa fue el desenlace de una relación tensa entre el Poder Ejecutivo, quien señalaba que era necesario purgar al Poder Judicial (López Noriega & Martín Reyes, 2025, p. 24).

Si bien una de las características del proceso de retroceso democrático, en la cual el desmantelamiento de los contrapesos se asocia con un discurso de refundar la democracia, es decir, señalar que la finalidad de estos cambios institucionales busca un nuevo estilo de democracia (Kneuer, 2021, p. 1451), lo cierto es que parecía poco probable debido a que este tipo de elección es inédito en el mundo.

A pesar del carácter extraordinario de la propuesta de reforma judicial presentada por Andrés Manuel López Obrador, los resultados electorales de 2024 le otorgaron a la coalición encabezada por el partido Movimiento de Regeneración Nacional la mayoría calificada para lograr reformas constitucionales, con lo cual la inédita elección de todos los integrantes del Poder Judicial se convirtió en una realidad. De esta manera, se fijó para el 1 de junio de 2025 la primera fase de la renovación absoluta del Poder Judicial a través de comicios.

El objetivo de este trabajo es describir cuáles fueron algunos de los principales dilemas de la elección judicial de 2025 para observar que la peculiaridad de esta elección significó una serie de desafíos en términos de organización electoral. Sin embargo, estos desafíos se pueden analizar a partir de su finalidad: acabar con la capacidad del Poder Judicial de ser un contrapeso efectivo a los poderes Ejecutivo y Legislativo.

En primer lugar, se describirán los principales dilemas identificados. Entre estos dilemas se analizará la implementación de una tómbola para elegir a los primeros cargos del Poder Judicial que serían renovados. Después, se revisará el papel de los comités de selección, quienes fungirían como el principal filtro de las personas que se postularían en la elección.

Posteriormente, se analiza la peculiaridad en la implementación de una elección de este tipo a partir de dos elementos fundamentales: el marco geográfico para diseñar los distritos judiciales, así como las boletas electorales en donde cada persona no votaría por una candidatura, sino por un número muy considerable de ellas, con lo cual se rompe la relación clásica de todo proceso electoral de una persona, un voto.

A continuación, se revisarán algunos indicadores que se revelan que esta elección era complicada debido al tipo de financiamiento, lo cual reforzaba la idea de que en la práctica esta elección resultaba inviable si se buscaban condiciones realmente equitativas. Finalmente, se describirán cuáles fueron algunos de los perfiles que se buscaron colocar en los puestos más importantes del Poder Judicial, con lo cual se puede afirmar que esta elección debilitó el contrapeso de este poder.

PRINCIPALES DILEMAS

A pesar de que el debate de fondo sobre el impacto que tendrá la reforma judicial en materia de separación de poderes debido a que la legitimidad electoral de las personas que resulten electas no necesariamente corresponda con una interpretación de las leyes y la constitución para garantizar los elementos mínimos de una democracia, esta reforma fue publicada el 15 de septiembre de 2024, por lo que a partir de esa fecha se echó a andar un proceso muy complejo para la elección de personas juezas, magistradas y ministras. Resulta complicado implementar el argumento general de los defensores de la reforma: que el pueblo elija a sus jueces. Esto debido al mecanismo de elección de los jueces vigente hasta 2024.

En la implementación de la reforma judicial se han identificado una serie de dilemas que, de manera accidentada, le han dado forma en la práctica a la pretensión de elegir a los integrantes del poder judicial a través del voto. A continuación, se describen algunos de estos dilemas:

La Tómbola

El primer dilema identificado tiene que ver con la manera de elegir qué personas se someterían a elección. El procedimiento para el nombramiento de jueces, magistrados y ministros pasó de ser uno basado en un servicio de carrera, así como en la experiencia jurídica o académica, a uno en el que se busca dotar de legitimidad a las personas juzgadoras a través de procesos electorales.

Uno de los pocos cambios de la reforma aprobada en relación con la propuesta presentada por el expresidente López Obrador en febrero de 2024 fue la renovación escalonada en lugar de la renovación total en un solo proceso electoral. De esta forma la reforma judicial aprobada en 2024 estableció que la renovación del Poder Judicial debía realizarse de manera escalonada en dos etapas: la primera parte se elegiría el 1 de junio de 2025 y la segunda sería concurrente con el proceso electoral federal de 2027.

Del total de 1722 integrantes del Poder Judicial a nivel federal, además de las personas que integrarían la Suprema Corte de Justicia de la Nación, las salas regionales del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la

Federación (TEPJF) –así como dos vacantes de la Sala superior–, de igual manera el Tribunal de Disciplina Judicial (Proceso, 2024), el Senado llevó a cabo la selección mediante sorteo el 12 de octubre de 2024 para seleccionar a las personas que se someterían a elección el 1 de junio de 2025.

El argumento sostiene que es una técnica democrática y válida. Este método permite fomentar la igualdad y la deliberación genuina (Feensstra, 2017, pp. 208-209), con lo cual se logra evitar una dinámica oligárquica (Pluchino et al, 2011, p. 16). Sin embargo, este criterio que en principio puede funcionar como un complemento en la selección de candidaturas partidistas, se utilizó en la práctica para desplazar a integrantes del Poder Judicial que habían logrado sus espacios a través de un esquema de servicio de carrera. Asimismo, no existió un argumento para justificar el sorteo como mejor estrategia, sino que se aplicó de manera arbitraria.

De esta forma, tras el sorteo se determinó que el 1 de junio de 2025 se eligieron 464 personas magistradas de circuito y 386 personas juezas de distrito, a las que se añadieron 114 magistraturas y 25 juzgados debido a renunciaciones y retiros, por lo que se estableció que el número total de personas a elegir en 2025 serían 350 para magistraturas de circuito y 361 para juzgados de distrito con la excepción de ocho personas en situación de lactancia o maternidad (*El Financiero*, 2024). A este número se le añadirían posteriormente las renunciaciones correspondientes para cada cargo.

Los Comités de Selección

El segundo dilema identificado tiene que ver con la manera en que se seleccionará a las personas que puedan participar en la elección de cargos del Poder Judicial. De acuerdo con el artículo 500 de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales (LGIPE), cada poder de la Unión instaló un comité de evaluación integrado por cinco personas para intercalar las listas con las personas aspirantes a jueces mejor evaluadas, que además cumplan con los requisitos de elegibilidad e idoneidad para cada cargo de elección.

Los comités de evaluación para la elección que se llevó a cabo en junio de 2025 quedaron conformados de la siguiente manera:

Tabla 1. Integrantes de los comités de evaluación

Poder	Integrantes
Ejecutivo	Arturo Zaldívar Lelo de Larrea Isabel Inés Romero Cruz Javier Quijano Baz Mary Cruz Cortés Ornelas Vanessa Romero Rocha
Legislativo	Ana Patricia Briseño Torres Andrés Norberto García Rapper Favila Maribel Concepción Méndez de Lara Maday Merino Damián María Gabriela Sánchez García
Judicial	Wilfrido Castañón León Mónica González Contró Emma Meza Fonseca Hortencia María Emilia Molina de la Puente Luis Enrique Pereda Trejo

Fuente: elaboración propia

Una vez conformados los comités de evaluación, se abrió el plazo para la recepción de propuesta por parte de cada uno de los poderes de la Unión del 5 al 24 de noviembre de 2024. Durante este plazo se recibieron poco más de 49 mil postulaciones, de las cuales 54.9% se registró a través del Poder Legislativo (21,146), 37.3% a través del Poder Ejecutivo (18,447) y 7.7% (3,805) a través del Poder Judicial. Finalmente, los comités de evaluación contaron con veinte días hábiles para evaluar el criterio de elegibilidad de las personas aspirantes (requisitos documentales) y publicaron el listado correspondiente el 15 de diciembre de 2024 (Animal Político, 2024).

En relación con el criterio de idoneidad, cada comité estableció los requisitos necesarios que las personas aspirantes debían cumplir. De esa forma, los criterios de idoneidad establecidos fueron los siguientes:

Tabla 2. Criterios de idoneidad establecidos por el comité de evaluación de cada Poder de la Unión

<i>Comité de evaluación</i>	<i>Criterios de idoneidad</i>
Poder Ejecutivo	Para cada persona aspirante el comité de evaluación consideró “su probidad y honestidad; sus antecedentes personales; su historial académico; su experiencia profesional y curricular; un ensayo”. Posteriormente se convocó a las personas postulantes a una entrevista en la que se verificaron los conocimientos y aptitudes para los cargos por parte de la totalidad o una parte del comité de evaluación
Poder Legislativo	El comité de evaluación consideró dos fases: 1) la evaluación de los méritos académicos, la experiencia profesional y su honestidad y buena fama pública; y 2) una entrevista con al menos dos integrantes del comité en el que se consideren los criterios de paridad de género y la especialidad a la que se postularon. Finalmente, el comité integró las listas de personas que participaron en la insaculación y quienes fueron seleccionados tuvieron que ser aprobados por ambas cámaras
Poder Judicial	La evaluación consistió en tres aspectos: 1) evaluación curricular; 2) presunción de buena fama y honestidad (salvo que se demuestre lo contrario); 3) evaluación técnica a través de un examen de conocimientos sobre problemas jurídicos a partir de propuestas de la Escuela Federal de Formación Judicial y diversas instituciones y centros de investigación; 4) en el caso de quienes aspiraron a una candidatura para la SCJN, el Tribunal de Disciplina Judicial (TDJ) y el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF) se incorporaron entrevistas públicas. Posteriormente, con base en el resultado de las evaluaciones se designarían a 10 personas por cada cargo de ministra o ministro de la corte, el TDJ y el TEPJF, así como a los 6 mejor evaluados para cargos de jueces de distrito y magistrados de circuito. Para finalizar, se llevaría a cabo una insaculación para ajustar las listas de personas mejor evaluadas al número de postulaciones. Los listados tendrían que ser aprobados por el pleno de la SCJN

Fuente: Elaboración propia a partir de Animal Político (2024)

A pesar de que cada comité comenzó con sus actividades, el 27 de enero de 2025 los cinco integrantes del comité de evaluación del Poder Judicial presentaron ante la SCJN la renuncia a su cargo argumentando una imposibilidad jurídica de continuar con el proceso de selección en un contexto de conflicto entre jueces federales que concedieron suspensiones en contra de la reforma judicial, el TEPJF y la SCJN (Animal Político, 2025a). Ante esta situación, la Sala Superior del TEPJF determinó que el Senado supliera las funciones de del comité de evaluación del Poder Judicial (El País, 2025a). Finalmente, el 4 de febrero de 2025 quedaron definidas las listas de personas aspirantes propuestas por los comités de evaluación de cada Poder de la Unión.

El Marco geográfico para la elección judicial

El tercer dilema radica en el diseño del marco geográfico para la elección judicial y los problemas derivados de la falta de armonización con los distritos electorales, ya que la distribución de los Circuitos Judiciales no corresponde con el de los 300 distritos electorales ni con las 5 circunscripciones electorales plurinominales. El Instituto Nacional Electoral (INE) aprobó a través de los acuerdos INE/CG2362/2024 y INE/CG62/2025 el marco geográfico judicial.

En estos acuerdos contemplaron por un lado que, para los cargos de integrante de la SCJN, Tribunal de Disciplina Judicial y la Sala Superior del TEPJF y de sus salas regionales no se requirió una armonización debido a que el ámbito de competencia fue a nivel nacional y por circunscripción. Son embargo, para la elección de los cargos de magistraturas de Tribunales Colegiados de Circuito y Jueces de Distrito sí era necesaria una armonización (INE, 2024a).

Con base en el acuerdo INE/CG62/2025 se estableció la creación de 60 distritos electorales judiciales, los cuales no coinciden con el número de integrantes de su padrón electoral, la cual sí busca una proporción en términos poblacionales. Esto tiene repercusiones debido a que el peso del voto de las entidades federativas con mayor número de distritos judiciales no guarda relación con su peso poblacional (Forcada Gallardo & Kuri, 2025). De esta forma, la distritación judicial se compuso como se señala en la tabla 3:

Tabla 3. Distritos judiciales electorales

<i>Entidad</i>	<i>Distritos electorales federales</i>	<i>Distritos judiciales electorales</i>
Aguascalientes	3	1
Baja California	9	2
Baja California Sur	2	1
Campeche	2	1
Coahuila	8	2
Colima	2	1
Chiapas	13	1
Chihuahua	9	2
Ciudad de México	22	11
Durango	4	1
Estado de México	40	3
Guanajuato	15	2
Guerrero	8	1
Hidalgo	7	1
Jalisco	20	4
Michoacán	11	1
Morelos	5	2
Nayarit	3	1
Nuevo León	14	3
Oaxaca	10	1
Puebla	16	2
Querétaro	6	1
Quintana Roo	4	1
San Luis Potosí	7	1
Sinaloa	7	2

Entidad	Distritos electorales federales	Distritos judiciales electorales
Sonora	7	2
Tabasco	8	2
Tamaulipas	8	2
Tlaxcala	3	1
Veracruz	17	2
Yucatán	6	1
Zacatecas	4	1
Total	300	60

Fuente: INE/CG62/2025

Este tipo de marco geográfico en la que el tamaño de la población de un estado no corresponde con el número de distritos se puede interpretar como una distribución sesgada conocida como *gerrymandering*. De acuerdo con Nohlen, el *gerrymandering* es una “distribución de las circunscripciones electorales con arreglo a consideraciones político-partidistas” (Nohlen, 1998, p. 50). En este sentido, se puede afirmar que, dado que la distribución de los distritos judiciales no contó con una justificación técnica su diseño, el marco geográfico contó con vicios de origen. Por ejemplo, se puede observar que Chiapas pasa de un diseño electoral con 13 distritos, a ser un solo circuito judicial.

Además de la falta de proporcionalidad entre el número de distritos judiciales electorales y el tamaño poblacional, el otro gran tema es la distribución de los cargos a elegir. Por ejemplo, en Ciudad de México, que cuenta con casi 7 millones de votantes, se eligieron 168 cargos a través de los 11 distritos judiciales; en contraposición, en el Estado de México, que cuenta con un padrón de 13 millones de votantes, se elegirán 54 cargos a través de 3 distritos electorales (Forcada Gallardo & Kuri, 2025).

La confusión con las boletas electorales

Uno de los instrumentos elementales de cualquier democracia es la garantía de que el voto es libre, universal, secreto e igualitario es la boleta electoral; por lo tanto, el diseño de la boleta puede influir en la expresión auténtica del voto (Clemente, 2007, p. 900). Si bien existen diversos tipos de boletas, las que se diseñaron para la elección judicial enfrentaban un reto sin precedentes.

El dilema de la elaboración de la boleta para elegir a los integrantes del poder judicial demuestra la complejidad de este proceso electoral. La propuesta del expresidente Andrés Manuel López Obrador planteaba que las personas podrían elegir directamente a sus jueces escribiendo su nombre en la boleta. Para la elección del 1 de 2025, el Instituto Nacional Electoral aprobó mediante el acuerdo INE/CG51/2025 mediante el cual se estableció el diseño de las boletas que se utilizaron.

De acuerdo con el acuerdo INE/CG2500/2024, el día de la jornada cada ciudadano recibió seis boletas (sin considerar las boletas para los estados en los que se elige el Poder Judicial local) con un color distintivo:

- Ministras y ministros de la SCJN: morado
- Magistraturas del Tribunal de Disciplina Judicial: verde menta
- Magistraturas de la Sala Superior del TEPJF: azul
- Magistraturas de las Salas Regionales del TEPJF: salmón
- Magistraturas de circuito: rosa
- Jueces de distrito: amarillo

Cada boleta indicó el número total de cargos a elegir; asimismo, los nombres de las personas candidatas se ubicaron en dos bloques: del lado izquierdo se enlistan los nombres de las candidatas y en el lado derecho los nombres de los candidatos. Cada nombre estuvo acompañado por dos elementos más: un número y las iniciales del que lo postula: PE (Poder Ejecutivo), PL (Poder Legislativo), PJ (Poder Judicial), así como EF (en funciones). De esta manera, las personas que acudieron a votar escribieron el número de las personas candidatas.

En total, cada persona elegirá a 881 cargos a nivel federal distribuidos de la siguiente manera:

- Ministras y ministros de la SCJN: 9 cargos
- Magistraturas del Tribunal de Disciplina Judicial: 5 cargos
- Magistraturas de la Sala Superior del TEPJF: 2 cargos
- Magistraturas de las Salas Regionales del TEPJF: 15 cargos
- Magistraturas de circuito: 464 cargos
- Jueces de distrito: 386 cargos

Las campañas judiciales

El financiamiento de las campañas puede provenir de distintas fuentes: financiamiento público, privado o mixto (Zovatto, 2007). La finalidad del financiamiento consiste en garantizar la subvención de gastos de las campañas electorales. Sin embargo, un cuarto dilema identificado tiene que ver con la manera en que se llevarán a cabo las campañas. En primer lugar, se estableció que el periodo de campañas sería entre el 30 de marzo y el 28 de mayo de 2025; durante este tiempo las personas candidatas no podrán contratar servicios de publicidad o difusión de encuestas (INE, 2024b). Asimismo, las personas candidatas solo podrían participar en foros públicos y financiar su campaña con recursos propios, ya que la reforma constitucional estableció que para la realización de campañas para todos los cargos de elección queda prohibido el financiamiento público y privado (CPEUM, art. 96).

En este sentido, el Consejo General del INE estableció que las personas candidatas no podrían realizar eventos con templates, sonido profesional o carpas, pero sí podrían acudir a foros, universidades, podcast o mesas de diálogo siempre y cuando no implicara un costo para la candidatura (Milenio, 2025a).

En el acuerdo INE/CG225/2025 que los gastos de campaña serían cubiertos por cada persona candidata estableciendo los siguientes topes de campaña:

Tabla 4. Tope de gastos de campaña para la elección judicial 2025

Órgano	Tope de gastos personales de campaña
Suprema Corte de Justicia de la Nación	
Tribunal de Disciplina Judicial	\$1,468,841.33
Sala Superior del TEPFJ	
Sala Regional del TEPJF	\$881,304.80
Tribunal Colegiado de Circuito y de Apelación	\$413,111.63
Juzgado de Distrito	\$220,326.20

Fuente: INE/CG225/2025

A pesar de que la reforma constitucional prohibió la contratación de servicios de publicidad, desde el inicio de campaña se observaron diversas publicaciones en redes sociales en favor de personas candidatas, por ejemplo, las ministras en funciones Lenia Bares, Yasmín Esquivel y Loretta Ortiz, en las que se observaba su participación en actos públicos y en entrevistas en medios de comunicación; a pesar de que se presentaron quejas ante el INE, éstas fueron desechadas; tras la impugnación de esta resolución, la Sala Superior del TEPJF confirmó la decisión del INE de no darle cauce a esas quejas (Proceso, 2025).

Una vez que las candidaturas habían sido definidas, una de las principales preocupaciones durante el periodo de campañas fue el perfil de las candidaturas. Si bien el proceso formal implicaba que cualquier persona que cumpliera con los requisitos de elegibilidad podía inscribirse ante cualquiera de los comités de evaluación, la definición de las candidaturas fue muy cuestionada, destacando los perfiles para cargos federales.

Por ejemplo, de las 81 candidaturas para ministras y ministros de la SCJN, 22 de ellas tenían vínculos con Morena, destacando las candidaturas de las ministras en funciones Lenia Batres, Yasmín Esquivel y Loreta Ortiz; asimismo, se identifican los casos de María Estela Ríos González, ex consejera jurídica del gobierno del Distrito Federal (2000-2006) y de la Presidencia de la República (2018-2023) o de Bernardo Bátiz, Procurador

de Justicia del Distrito Federal (200-2006), ambos candidatos a integrantes del Tribunal de Disciplina Judicial; también se encuentra el caso de Paula García Villegas Sánchez Cordero, ex magistrada de circuito e hija de Olga Sánchez Cordero, ex Secretaria de Gobernación (2018-2021) y actual diputada de morena (Expansión Política, 2025a).

El “interés” por la observación electoral

La observación electoral es una característica muy importante del ciclo de integridad electoral (Norris, 2013), ya que abona a la confianza ciudadana al garantizar la observación de todo el proceso del ciclo electoral, desde el registro de los votantes, hasta la publicación de resultados. Dicho de otra forma, la observación electoral el día de la jornada abona a una mayor certidumbre en los resultados.

Si bien en cada proceso electoral diversas ciudadanas y ciudadanos, así como integrantes de diversas organizaciones de la sociedad civil se registran ante el INE para ser observadores electorales, en la elección judicial de 2025 se observó un proceso llamativo. Para la elección judicial de 2025, el Instituto Nacional Electoral había recibido poco más de 136 mil solicitudes para ser observadores electorales (Aristegui, 2025a), sin embargo, en este proceso, se identificó que casi el 20% de estas solicitudes serían rechazadas.

Hasta abril de 2025 el Instituto Nacional Electoral había rechazado a poco más de 24 mil solicitudes de personas que habían solicitado participar como observadores en la elección judicial. Del total de solicitudes rechazadas, 92.99% tuvieron como motivo ser militantes de algún partido político o por fungir como servidores públicos (Aristegui, 2025a).

Las candidaturas y los poderes fácticos

Una de las características fundamentales de cualquier régimen democrático es la celebración de elecciones en las cuales la voluntad de la ciudadanía pueda expresarse de manera real, es decir, se deben llevar a cabo elecciones justas si estas permiten que las autoridades sean elegidas por la ciudadanía en procesos electorales libres (Dahl 1997), en los cuales la

oposición al gobierno puede organizarse y buscar también libremente el apoyo de la ciudadanía (Coppedge et al., 2020, pp. 30-31). Sin embargo, se observaron diversos indicadores de que esto no sucedió, ya que se identificaron candidaturas que estaban vinculadas a partidos o a poderes fácticos.

Durante el periodo de campaña, hubo diversas candidaturas que fueron señaladas por presuntas irregularidades, las cuales se centraban en la difusión de propaganda, lo cual estaba prohibido. Los principales señalamientos se centraron en las candidaturas de la SCJN, en concreto en las tres ministras en funciones que también eran candidatas: Lenia Batres, Yasmín Esquivel y Loretta Ortiz (Proceso, 2025c).

A su vez, uno de los temas que generó preocupación durante el periodo de campañas fue la revelación en prensa de que algunas candidaturas estaban vinculadas al crimen organizado, en concreto, se dio a conocer que algunas personas candidatas habían defendido a presuntos narcotraficantes, en particular del cártel de Sinaloa; asimismo, se identificaron candidaturas de personas vinculadas con simpatizantes de la iglesia “La luz del mundo”, cuyo líder se encuentra condenado por abuso de menores en Estados Unidos (El País, 2025b; France 24, 2025).

Tras estas revelaciones, surgió una crítica en contra del trabajo de los comités de selección que no garantizaron el principio de idoneidad de las personas que fueron evaluadas. Esto ocasionó principalmente dos respuestas: por un lado, los presidentes de las mesas directivas de la Cámara de Diputados y la Cámara de Senadores solicitaron al INE la cancelación de, al menos 18 personas candidatas a jueces y magistrados que incumplieron con el principio de “buena reputación”, ya que se encontraban siendo investigados, entre otros delitos, por abuso sexual, peculado o delincuencia organizada (Milenio, 2025b).

A pesar de esta solicitud, el consejo general del INE declaró por unanimidad en el mes de mayo la improcedencia de cancelar las candidaturas durante las campañas, pues los dos momentos en los que se puede revisar los requisitos de elegibilidad son al momento del registro de las candidaturas o cuando se califica la elección (Animal Político, 2025c).

La segunda respuesta, por parte del Poder Legislativo consistió en señalar a los integrantes del comité de evaluación del Poder Judicial de “no

hacer su trabajo” y no revisar los perfiles de quienes se registraron a través de ese comité; de esa manera se buscó eximir al comité de evaluación del Poder Legislativo de haber permitido el registro de las personas candidatas señaladas por vínculos con cárteles del narcotráfico, entre otros grupos (*El Universal*, 2025).

Los acordeones

La complejidad de la elección judicial se debe no solo al número de cargos, sino a la forma en que las personas pueden ejercer el voto. A diferencia de las elecciones ordinarias en las que cada persona vota por un partido o coalición en cada boleta, el número de votos por persona varía en función del cargo. Por ejemplo, para ministras y ministros de la SCJN cada votante tuvo que elegir 5 mujeres, de un total de 48 candidatas, así como 4 hombres de un total de 35 candidatos; en suma, cada persona tiene 9 votos solo en la boleta de integrantes de la SCJN.

Esta complejidad implicaba, de acuerdo con algunas estimaciones realizadas por medios de comunicación, que una persona tardaría aproximadamente 18 minutos en votar (solo cargos federales), pues el proceso idealmente implica leer el nombre de cada candidatura para, posteriormente, escribir el número de las o los candidatos por los que quisiera votar (*Expansión Política*, 2025). Ante la inmensa probabilidad de que las personas que acudieron a votar no pudieran realizarlo debido a la complejidad de cada boleta o que directamente se equivocaran, se identificó una señal de alerta.

Semanas previas a la elección judicial se identificaron mecanismos que inducían el voto y rompían con una de las máximas de todo proceso electoral, el cual es la incertidumbre de los resultados (Przeworski, 1998), ya que durante el mes de mayo, en diversos medios de comunicación se dio a conocer que diversas personas y funcionarios de gobierno difundían listas, posteriormente señalados como “acordeones” para recomendar por quién votar en las elecciones judiciales para cada cargo de elección.

Esta práctica se observó en algunas entidades como Nuevo León (Infobae, 2025), aunque la discusión pública se centró en los acordeones que orientaban el voto, principalmente en las candidaturas a nivel federal

(Animal político, 2025d). En las últimas semanas de mayo el debate se centró entre la oposición y el oficialismo en torno al uso de los acordeones. Por un lado, el oficialismo argumentaba que los acordeones eran un instrumento que diversos ciudadanos elaboraban para saber por quién votar el día de elección y agilizar el proceso de votación; para la oposición y diversos analistas, los acordeones constituían un instrumento de propaganda (*El País*, 2025c).

En este sentido, a finales de mayo, el Instituto Nacional Electoral determinó que la difusión de los acordeones se trataba de propaganda ilegal, por lo que podría constituir un delito electoral (Aristegui Noticias, 2025b). Sin embargo, se debe señalar que pese a este acuerdo que prohibía la difusión de los acordeones para inducir el voto, el Instituto Nacional Electoral también determinó que los ciudadanos pueden ingresar a la casilla con su propia "lista personal para recordar por quién votar" si ésta ha sido elaborada para su uso individual (*El Financiero*, 2025)

LA JORNADA ELECTORAL

Para el proceso electoral del 1 de junio de 2025 el Instituto Nacional Electoral determinó que se instalaría una urna única para reducir los tiempos para el electorado. Esta decisión tendría un impacto importante para los funcionarios de casillas de un proceso electoral tradicional debido a que complicaría el cómputo de los votos y la información del conteo rápido o del Programa de Resultados Electorales Preliminares (PREP), sin embargo, en la noche de la jornada electoral no se contará con estos instrumentos.

El Consejo General del INE determinó que la noche del 1 de junio solo se conocerían los avances de los cómputos distritales, es decir, no se contará con PREP y el resultado final se conocerá en un máximo de 10 días naturales posteriores a la elección (*Proceso*, 2025b). Para el conteo de votos el INE determinó en el acuerdo INE/CG58/2025 que los funcionarios de casillas llevarán a cabo la clasificación y el conteo de votos sin que se realice el escrutinio y cómputo, ya que éstos se llevarán a cabo en las sedes de los consejos distritales.

CONCLUSIONES

La elección judicial de 2025 representa un hito en la historia de México, no solo por la dimensión de su carácter único en el mundo, sino por la profundidad de los dilemas que ha expuesto en términos de legalidad y legitimidad. El análisis de su implementación revela que esta elección se inscribe más bien en un contexto de reconfiguración autoritaria, en el se busca que los contrapesos institucionales son gradualmente absorbidos por una lógica centralizadora.

Uno de los primeros indicios de esta dinámica fue el mecanismo de la tómbola, la cual no solo diluyó la deliberación política sobre quién debía o no continuar en funciones, sino que trasladó decisiones importantes a la suerte, generando incertidumbre. A lo anterior se debe sumar los comités de evaluación, que fueron presentados como garantes de idoneidad y mérito, pero cuya composición, o los conflictos internos —como la renuncia en bloque del comité del Poder Judicial— evidenciaron que la reforma judicial no fue acompañada de un diseño institucional sólido ni de un consenso político.

La elección también enfrentó un importante problema de representación geográfica, ya que los distritos judiciales establecidos por el INE no guardan proporcionalidad con la distribución poblacional. Esto no solo contradice principios básicos de equidad del voto, sino que refuerza la idea de un diseño territorial funcional intereses políticos, más que a los principios democráticos de igualdad y representatividad.

En el plano de la campaña electoral, la prohibición de financiamiento público y privado, junto con las restricciones a la propaganda, colocaron a las personas candidatas en un escenario asimétrico. Aunque el objetivo explícito era evitar la partidización del Poder Judicial, en la práctica se abrió la puerta a estrategias informales de promoción, como las campañas encubiertas en redes sociales. Esto produjo un efecto contradictorio: una campaña judicial sin reglas claras ni piso parejo, pero con un fuerte sesgo favorable a actores ya posicionados.

En términos del diseño de las boletas electorales se evidenció el carácter improvisado del proceso. Aunque se evitó el modelo inicial de escribir nombres a mano, la decisión de usar boletas múltiples, con colores

y números diferenciados por poder que propuso a cada candidatura, se generó una altísima complejidad operativa para el votante común.

Uno de los aspectos más alarmantes del proceso fueron las candidaturas con vínculos a poderes fácticos, en especial al narcotráfico y a grupos religiosos. La incapacidad de los comités para filtrar estos perfiles muestra que con esta nueva reforma el acceso al Poder Judicial se encuentra sujeto a redes políticas, mediáticas o de poder de los propios aspirantes. Con todo esto, se puede afirmar que la elección judicial de 2025 tiene retos estructurales que la convierten en una experiencia alejada de los estándares de integridad electoral. Más allá del acto de votar, lo que estuvo en juego fue la cooptación del sistema de justicia.

REFERENCIAS

- Administración, Desarrollo y Tecnología del Poder Judicial de la Federación. (s.f.). Elección Judicial. Recuperado el 15 de mayo de 2025, de <https://www.eleccionjudicial.adyt.gob.mx/>
- Aguilar Aguilar, A. A. (2023). *Courts and the judicial erosion of democracy in Latin America*. Politics & Policy, 00, 1–19. <https://doi.org/10.1111/polp.12516>
- Aguilar Aguilar, A. A., Castro Cornejo, R., & Monsiváis-Carrillo, A. (2025). Is Mexico at the gates of authoritarianism? *Journal of Democracy*, 36(1), 50–64. <https://doi.org/10.1353/jod.2025.a947883>
- Animal Político. (2024, 27 de noviembre). *Comités de Ejecutivo y Legislativo deben revisar mil expedientes*. <https://animalpolitico.com/verificacion-de-hechos/te-explico/comites-evaluacion-revisar-expedientes>
- Animal Político. (2025a, 27 de enero). *Renuncian integrantes del Comité de Evaluación del Poder Judicial*. <https://animalpolitico.com/politica/renuncian-integrantes-comite-evaluacion-poder-judicial>
- Animal Político. (2025b, 8 de mayo). *Tribunal Electoral avala diseño de boletas para elección judicial*. <https://animalpolitico.com/politica/tribunal-aprueba-diseno-boletas-eleccion-judicial>

- Animal Político. (2025c, 12 de junio). *INE responde a Noroña: improcedente bajar candidaturas en elección judicial*. <https://animalpolitico.com/elecciones-judiciales-2025/federales/ine-norona-improcedente-bajar-candidaturas>
- Animal Político. (2025d, 17 de junio). *Morenistas favorecen a candidatos judiciales y reparten acordeones para votar*. <https://animalpolitico.com/elecciones-judiciales-2025/federales/morenistas-favorecen-candidatos-acordeones-voto>
- Aristegui Noticias. (2025a, 22 de abril). *Elección judicial: Edomex encabeza rechazos de solicitudes para ser observador electoral; gobierno estatal promovió inscripción*. <https://aristeguinoticias.com/220425/investigaciones-especiales/eleccion-judicial-edomex-encabeza-rechazos-de-solicitudes-para-ser-observador-electoral-gobierno-estatal-promovio-inscripcion/>
- Aristegui Noticias. (2025b, 29 de mayo). *INE reconoce existencia masiva de "acordeones"*. <https://aristeguinoticias.com/2905/mexico/ine-reconoce-existencia-masiva-de-acordeones/>
- Bermeo, Nancy. (2016). On democratic backsliding. *Journal of Democracy*, 27(1), 5-19. <https://doi.org/10.1353/jod.2016.0012>
- Clemente, Ana Catarina (2007). *Las boletas electorales* (Cap. XXXV, pp. 901-917). En D. Nohlen, D. Zovatto, J. Orozco & J. Thompson (Coords.), *Tratado de derecho electoral comparado de América Latina* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica / IIDH / Universidad de Heidelberg / International IDEA / TEPUJ / IFE.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* (última reforma publicada DOF 2025-03-15). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coppedge, M., Gerring, J., Glynn, A., Knutsen, C. H., Lindberg, S. I., Pemstein, D., Seim, B., Skaaning, S.-E., Teorell, J., Altman, D., Bernhard, M., Bizzarro, F., Krusell, J., Maguire, M., Marquardt, K., McCann, K., Mechkova, V., Miri, F., Pernes, J., ... Wang, Y. (2020). *Varieties of Democracy: Measuring Two Centuries of*

- Political Change (1.a ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108347860>
- Dahl, Robert. A. (1997). La poliarquía. Participación y oposición. Tecnos.
- El Financiero. (2024, 12 de octubre). *Como en la Lotería: Así quedaron los resultados de la 'tómbola judicial' para 2025*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2024/10/12/como-en-la-loteria-asi-quedaron-los-resultados-de-la-tombola-judicial-para-2025/>
- El Financiero. (2025, 30 de mayo). *Elecciones judiciales 2025: ¿Podrás llevar tu "acordeón" el 1 de junio? Esto dijo el INE*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/2025/05/30/elecciones-judiciales-2025-podras-llevar-tu-acordeon-el-1-de-junio-esto-dijo-el-ine/>
- El País. (2025a, 27 de enero). *El Tribunal Electoral ordena que sea el Senado quien presente las listas de las elecciones al Poder Judicial*. <https://elpais.com/mexico/2025-01-27/el-tribunal-electoral-ordena-que-sea-el-senado-quien-presente-las-listas-de-las-elecciones-al-poder-judicial.html>
- El País. (2025b, 24 de abril). *Los vínculos de los aspirantes a jueces con narcos empañan la inédita elección judicial de México*. <https://elpais.com/mexico/2025-04-24/los-vinculos-de-los-aspirantes-a-jueces-con-narcos-empanan-la-inedita-eleccion-judicial-de-mexico.html>
- El País. (2025c, 28 de mayo). *Lenia Batres: "El INE aprobó hacer acordeones, ¿cuál es el escándalo?"*. <https://elpais.com/mexico/2025-05-28/lenia-batres-el-ine-aprobo-hacer-acordeones-cual-es-el-escandalo.html>
- El Universal. (2025, 4 de junio). *Culpan al Comité del Poder Judicial por filtración de candidatos ligados al narco*. <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/culpan-al-comite-del-poder-judicial-por-filtracion-de-candidatos-ligados-al-narco/>
- Expansión Política. (2025a, 7 de abril). *¿Quiénes son los candidatos a ministros de la SCJN ligados a Morena?*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2025/04/07/quienes-son-candidatos-ministros-scjn-ligados-morena>

- Expansión Política. (2025b, 20 de mayo). *Votar en la elección del Poder Judicial llevará hasta 18 minutos, según estimaciones del INE*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2025/05/20/votar-elecciones-poder-judicial-llevara-hasta-18-minutos>
- Feenstra, Ramón. A. (2017). Democracia y elección por sorteo en las nuevas formaciones políticas: teorías políticas clásicas y contemporáneas. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, (72), 205-219. <https://doi.org/10.6018/daimon/295601>
- Forcada Gallardo, D., & Kuri, Mercedes. (2025, 18 de marzo). *Mapeando la justicia: el poder de la geografía electoral en la elección judicial*. Nexos. <https://eljuegodelacorte.nexos.com.mx/mapeando-la-justicia-el-poder-de-la-geografia-electoral-en-la-eleccion-judicial/>
- France 24. (2025, 31 de mayo). *Vínculos con el narco y sectas religiosas: las cuestionadas candidaturas en la elección de jueces en México*. <https://www.france24.com/es/am%C3%A9rica-latina/20250531-v%C3%ADnculos-con-el-narco-y-sectas-religiosas-las-cuestionadas-candidaturas-en-la-elecci%C3%B3n-de-jueces-en-m%C3%A9xico>
- Infobae. (2025, 28 de mayo). *A través de "acordeones", gobierno de Nuevo León induce al voto para las próximas elecciones del 1 de junio*. <https://www.infobae.com/mexico/2025/05/28/a-traves-de-acordeones-gobierno-de-nuevo-leon-induce-al-voto-para-las-proximas-elecciones-del-1-de-junio/>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2024a, 21 de noviembre). *Acuerdo INE/CG2362/2024: Por el que se aprueba el Marco Geográfico Electoral que se utilizará en el Proceso Electoral Extraordinario 2024-2025, referente a la elección de personas juzgadoras del Poder Judicial de la Federación*. <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/177697/CGexu202411-21-ap-6.pdf>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2024b). *Lineamientos a través de los cuales se establecen las reglas y criterios que las personas físicas o morales deberán adoptar para realizar encuestas o sondeos de opinión en el marco del Proceso Electoral*

- Extraordinario del Poder Judicial de la Federación 2024-2025 y concurrentes.* <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/178749/1-1-Lineamientos.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2024c, diciembre 31). *Acuerdo del Consejo General del Instituto Nacional Electoral por el que se aprueba el diseño y la impresión de las boletas para el Proceso Electoral Extraordinario 2024-2025 para la elección de diversos cargos del Poder Judicial de la Federación* (INE/CG2500/2024). Instituto Nacional Electoral. <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/178622/CGex202412-31-ap-1.pdf>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2025a, 30 de enero). *Acuerdo INE/CG51/2025: Por el que se aprueba el diseño y la impresión de las boletas para las elecciones de Magistradas y Magistrados de Circuito, así como Juezas y Jueces de Distrito, del Proceso Electoral Extraordinario 2024-2025 para la elección de diversos cargos del Poder Judicial de la Federación.*
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2025b, 5 de febrero). *Acuerdo INE/CG58/2025: Por el que se aprueba el diseño y producción de documentación electoral con emblemas que se utilizará en el Proceso Electoral Extraordinario 2024-2025, para la elección de cargos del Poder Judicial de la Federación.* <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/179095/CG2ex202502-05-ap2.pdf>
- Instituto Nacional Electoral (INE). (2025c, 10 de febrero). *Acuerdo INE/CG62/2025: Por el que se ajusta el Marco Geográfico Electoral en el Proceso Electoral Extraordinario para la elección de diversos cargos del Poder Judicial de la Federación 2024-2025, aprobado mediante diverso INE/CG2362/2024; asimismo, se declara su definitividad.* <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/179111/CGex202502-10-ap-5.pdf>
- Kneuer, Marianne. (2021). Unravelling democratic erosion: Who drives the slow death of democracy, and how? *Democratization*, 28(8), 1442-1462. <https://doi.org/10.1080/13510347.2021.1925650>

- Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, publicada en el Diario Oficial de la Federación [DOF], 23 de mayo de 2014 (última reforma 14 de octubre de 2024). Recuperado de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPE.pdf>
- López Noriega, Saúl, & Martín Reyes, Javier. (2025). *La reforma judicial de 2024 en México: una explicación general* (pp. 16–30). En S. López Noriega & J. Martín Reyes (Coords.), *La tormenta judicial. Implicaciones de la reforma de 2024 en México*.
- Milenio. (2025a, 29 de marzo). *INE aprueba lineamientos para campañas a elección judicial*. <https://www.milenio.com/politica/ine-aprueba-lineamientos-para-campanas-a-eleccion-judicial>
- Milenio. (2025b, 10 de junio). *Luna y Noroña piden al INE quitar registro a candidatos judiciales*. <https://www.milenio.com/politica/luna-norona-piden-ine-quitar-registro-candidatos-judicial>
- Nohlen, Dieter. (1998). *Sistemas electorales y partidos políticos*. Estados Unidos: Fondo de Cultura Económica.
- Nord, Marina, Martin Lundstedt, David Altman, Fabio Angiolillo, Cecilia Borella, Tiago Fernandes, Lisa Gastaldi, Ana Good God, Natalia Natsika, and Staffan I. Lindberg (2024). *Democracy Report 2024: Democracy Winning and Losing at the Ballot*. University of Gothenburg: V-Dem Institute. https://v-dem.net/documents/47/V-Dem_DR_2024_Spanish_lowres.pdf
- Norris, Pippa. (2013). The new research agenda to build electoral integrity. *Electoral Studies*, 32(4), 563–575. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2013.07.011>
- Pluchino, Alessandro, Garofalo, Cesare, Rapisarda, Anderea, Spagano, Salvatore, & Caserta, Maurizio (2011). *Accidental politicians: How randomly selected legislators can improve Parliament efficiency* [Preprint]. arXiv. <https://arxiv.org/abs/1103.1224v2>
- Proceso. (2024, 8 de octubre). *Reforma judicial: ¿Cuántos juzgadores vamos a elegir en 2025?* <https://www.proceso.com.mx/nacional/2024/10/8/reforma-judicial-cuantos-juzgadores-vamos-elegir-en-2025-338188.html>
- Proceso. (2025a, 27 de marzo). *Elección judicial: Se multiplican campañas “patrocinadas” en redes sociales*. <https://www.>

- proceso.com.mx/nacional/2025/3/27/eleccion-judicial-se-multiplican-campanas-patrocinadas-en-redes-sociales-348244.html
- Proceso. (2025b, abril 29). *Elección judicial: el 2 de junio no habrá resultados, solo el avance de cómputos distritales*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/2025/4/29/eleccion-judicial-el-de-junio-no-habra-resultados-solo-el-avance-de-computos-distritales-350328.html>
- Proceso. (2025, 28 de mayo). *TEPJF rechaza 10 recursos por irregularidades de candidatos en la elección judicial*. <https://www.proceso.com.mx/nacional/politica/2025/5/28/tepfj-rechaza-10-recursos-por-irregularidades-de-candidatos-la-eleccion-judicial-352013.html>
- Przeworski, Adam. (1998). *Democracia y Mercado*. Cambridge University Press.
- Riedl, Rachel. Beatty, Friesen, Paul, McCoy, Jenifer, & Roberts, Kenneth. (2024). *Democratic Backsliding, Resilience, and Resistance*. *World Politics*. <https://doi.org/10.1353/wp.0.a917802>
- Senado de la República. (s.f.). *Comité de Evaluación del Poder Judicial de la Federación: Quiénes somos*. Recuperado el 15 de mayo de 2025, de <https://comiteevaluacionpjf.senado.gob.mx/comite/quienessomos>
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (s.f.). *Comité de Evaluación de la Suprema Corte de Justicia de la Nación: Integrantes*. Recuperado el 15 de mayo de 2025, de <https://comiteevaluacion.scjn.gob.mx/integrantes>
- Zovatto, Daniel. (2007). *El financiamiento electoral: subvenciones y gastos* (Cap. XXIX pp. 744-794) En D. Nohlen, D. Zovatto, J. Orozco & J. Thompson (Coords.), *Tratado de derecho electoral comparado de América Latina* (2ª ed.). Fondo de Cultura Económica / IIDH / Universidad de Heidelberg / International IDEA / TEPJF / IFE.

LA CALIFICACIÓN DE LA ELECCIÓN JUDICIAL DE 2025

THE CERTIFICATION OF THE 2025 JUDICIAL ELECTION

Recibido: 14/07/2025

Aceptado: 22/09/2025

David Flores Paredes¹

RESUMEN

En este artículo analizamos la etapa de calificación de las primeras elecciones al Poder Judicial en México, bajo la hipótesis de que, en dicha etapa, la reforma judicial tiene otro de los grandes campos de oportunidad para corregir en la elección popular de personas juzgadoras. Así, en la primera sección revisamos los cómputos distritales y los resultados generales. Luego abordamos el debate que se suscitó en Consejo General del INE acerca de la validez, o no, de las elecciones judiciales. Después, el diferendo que se presentó por los requisitos elegibilidad de algunas candidaturas, en específico en las magistraturas de circuito (MC) y jueces de distrito (JD). Finalmente, analizamos las impugnaciones que se presentaron y las resoluciones del TEPJF de los juicios de inconformidad².

Palabras clave: Reforma judicial, elección judicial, cómputos distritales, validez, calificación, impugnaciones.

ABSTRACT

This article examines the certification phase of judicial elections in Mexico, arguing that this stage reveals critical opportunities to improve the design and effects of the recently implemented judicial reform. The study begins with a review of district-level vote counts and aggregate results. It then examines the debates within the General Council of the National Electoral Institute (INE) regarding the validity of the elections, followed by disputes over the eligibility of candidates -particularly for Circuit Magistrates and District Judges. Finally, the article reviews the initial legal challenges and rulings issued by the Federal Electoral Tribunal (TEPJF), highlighting how this unprecedented process has exposed legal and institutional tensions that require further attention for the design of future judicial elections.

.....
¹ (df615676@gmail.com) Universidad Autónoma de Baja California (UABC) ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-6135-2951>

² Agradezco al Dr. Luis Eduardo Medina Torres por las sugerencias de la estructura del presente artículo.

Keywords: Judicial reform, judicial election, district-level vote counts, validity, certification, legal challenges.

INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos más polémicos de la elección judicial de 2025 fue la calificación de tales comicios. Por mandato constitucional, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF), en específico la Sala Superior, fue la competente para analizar la validez de las elecciones para la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN), el Tribunal de Disciplina Judicial (TDJ), las magistraturas de circuito (MC) y los juzgados de distrito (JD). Por su parte, el pleno de la Corte fue la instancia competente para revisar la validez de las elecciones para la sala superior y las salas regionales del TEPJF.

En este artículo analizamos la calificación de las elecciones judiciales desde que iniciaron las sesiones de cómputos distritales, posteriores a la jornada electoral, hasta la resolución de algunas de las impugnaciones promovidas en contra de las constancias de mayoría y las declaratorias de validez de las elecciones por parte de las autoridades jurisdiccionales.

Así, en la primera sección revisamos los cómputos distritales y los resultados generales. Luego, el debate que se suscitó en Consejo General del Instituto Nacional Electoral (INE) acerca de la validez o no de las elecciones judiciales. Después el diferendo que se presentó por los requisitos elegibilidad de algunas candidaturas, en específico en las magistraturas de circuito (en adelante, MC) y jueces de distrito (en adelante, JD). Finalmente, analizamos las impugnaciones que se presentaron y algunas de las resoluciones que se dieron en los juicios de inconformidad.

La hipótesis del artículo es que la fallida reforma judicial tiene en la etapa de calificación de la elección otro de los grandes campos de oportunidad para corregir una reforma que tiene, de origen, una mala idea (Cossío, 2025; IJ, 2024; Coparmex, 2024): la elección popular de las personas juzgadoras que ha sido mal aplicada, además de muy mal diseñada. Veamos sus problemáticas.

LOS CÓMPUTOS DE LAS ELECCIONES JUDICIALES EN LA CONSTITUCIÓN Y LA LEGIPE

La reforma fue detallada en varios aspectos como los requisitos para las postulaciones o el procedimiento para la selección por los comités de postulaciones, pero no tuvo mayor desarrollo acerca de los cómputos. Solamente en la fracción cuarta del artículo 96 constitucional se estipula que el INE se hará cargo de los cómputos, determinará a los ganadores y expedirá las constancias respectivas a las personas que hayan ganado los cargos. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025, art. 96, frac. IV).

En la legislación secundaria encontramos un poco más de desarrollo normativo, pero sin mayores precisiones; de hecho, existe una contradicción notable entre el artículo 530 de la Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales (LEGIPE), que establece el escrutinio y cómputo en las casillas como regularmente se ha realizado frente a los cómputos distritales determinados por los lineamientos del INE. De suyo, en la ley sí se encuentra la posibilidad de que el órgano administrativo emita lineamientos al respecto de los cómputos (Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales, 2024, art. 531.2), lo que hace pensar que los mismos legisladores sabían que era sumamente difícil realizar los cómputos en las casillas.

Lo que es cierto es que tanto la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) como la LEGIPE son parcas acerca de los cómputos y la propia ley abre la puerta para que el INE determine, a través de lineamientos, como realizar los conteos de los votos, sin que necesariamente atienda al mandato del artículo 530 de la LEGIPE (2024). Esto tiene su razón de ser en las complicaciones que significó determinar a los ganadores.

En lo que respecta al sistema electoral de la elección judicial, si bien la reforma habla de triunfos por mayoría relativa, en realidad se trata de un subtipo de voto acumulativo. El voto acumulativo es un modelo propio de los sistemas de representación proporcional, debido a que funciona en elecciones pluripersonales (esto es, donde se nombran a varios representantes de un mismo órgano), distribuidas en circunscripciones

electorales pequeñas y medianas. Fue concebido en el ámbito electoral como un experimento durante el reformismo estadounidense del siglo XIX, más específicamente en la constitución estatal de Illinois de 1870, para la elección de su cámara de representantes (Amy, 2000).

Su lógica consiste esencialmente en que cada elector pueda votar tantas veces como escaños estén en juego en su circunscripción, pudiendo repartir sus votos entre varios candidatos, o bien acumularlos en uno solo o en un par de ellos (Nohlen, 2007).

En este sentido, en el sistema electoral de las elecciones federales de personas juzgadoras los votantes tienen varios votos en cada boleta, por lo que es preciso contabilizar cada una de estas a fin de determinar por cuáles candidaturas decidió votar el ciudadano, que pueden ser dos en el caso menos complejo, que corresponde a la sala superior del Tribunal Electoral o hasta nueve respecto a las ministraturas de la Corte:

- Corte, nueve espacios en disputa, misma cantidad de votos.
- Tribunal de Disciplina, cinco espacios en disputa, misma cantidad de votos.
- Sala Superior TEPJF, dos espacios en disputa, misma cantidad de votos.
- Salas Regionales TEPJF, tres espacios en disputa, misma cantidad de votos.
- Tribunales Colegiados, tres espacios en disputa con cinco votos.
- Juzgados de Distrito, un espacio con cinco votos.

Ante esto, era sumamente difícil que los ciudadanos en las casillas pudieran contabilizar los sufragios y determinar a los ganadores. Por ello, estas actividades se realizaron en los consejos distritales. Pareciera que el mismo legislador era consciente de las complicaciones y por eso dejó abierta la puerta de acuerdos para realizar los cómputos en los consejos distritales.

Los cómputos distritales se desarrollaron con normalidad y, en general, tardaron una semana en emitir los resultados de las personas ganadoras de cada una de las elecciones. Ahora bien, hay que considerar que los cómputos en los distritos fueron realizados por personas contratadas en

ex profeso para esa labor, lo que implica que la contabilidad de los votos era imposible en las casillas por el sistema electoral que se aplicó, por la forma en la que se determinaron a las personas ganadoras y el por el diseño de las mismas boletas. Es claro que en esta ocasión el principio sobre que sean los mismos ciudadanos que reciben los votos sean los que cuentan, no fue posible. Por lo que es preciso reflexionar si este será el método para la otra elección judicial que se desarrollará en 2027.

LOS RESULTADOS GENERALES

Las elecciones fueron un fiasco por la participación (13% del electorado) y una buena noticia para el gobierno, porque sus candidaturas para la SCJN, TDJ y Sala Superior TEPJF resultaron ganadoras, lo cual se observa al verificar el origen de las postulaciones y también cuando se contrastan los resultados con los acordeones que fueron repartidos de forma masiva.

Asimismo, la Misión observó que las nueve candidaturas con mayor cantidad de votos a la Suprema Corte fueron promovidas en “acordeones” físicos y virtuales. Asimismo, se constató que 6 de los nuevos ministros/as fueron postulados por el comité del Poder Ejecutivo y los 3 restantes son integrantes de la corte actual nombradas por el ex presidente, lo cual levanta dudas razonables sobre la autonomía e independencia del máximo tribunal con respecto al Ejecutivo. (Organización de los Estados Americanos, 2025, p. 12)

Situación similar aconteció con las candidaturas ganadoras del nuevo Tribunal de Disciplina Judicial: tres personas son integrantes del actual consejo de la judicatura y las dos restantes fueron postuladas por el comité de selección del Poder Ejecutivo (Instituto Nacional Electoral, 2025a). Este caso es de llamar la atención porque según la reforma el consejo era corrupto y el partido gobernante sostuvo la postulación de tres de sus integrantes.

En sala superior del Tribunal Electoral, las dos personas vencedoras fueron postuladas por el Ejecutivo con lo que no hay duda de su origen. En el caso de las salas regionales del Tribunal Electoral sí se encuentran

algunas diferencias. De las quince magistraturas de las salas regionales, en cinco espacios se mantuvieron las personas en funciones, en seis fueron postuladas por el ejecutivo y cuatro magistraturas fueron postuladas por los otros dos poderes. Un caso peculiar fue sala regional Monterrey donde ninguna persona ganadora fue postulada por el comité de selección del ejecutivo y una magistratura de la sala regional de la Ciudad de México que tampoco tuvo su origen en las postulaciones del ejecutivo.

Es claro que, en la mayoría de los espacios, las candidaturas ganadoras fueron las que postuló el comité de selección del poder ejecutivo, en una segunda bolsa están las candidaturas que estaban en funciones y decidieron postularse para refrendar el espacio, solamente de manera residual hubo algunas candidaturas ganadoras postuladas por los comités de selección del legislativo y del judicial. Con esto se cumplió otro argumento en contra de la reforma: a pesar de la elección, las candidaturas ganadoras serían las que postulara el poder ejecutivo con lo que una propuesta directa por éste y una discusión en el senado habría sido un mejor método de postulación.

EL DEBATE SOBRE LA VALIDEZ O NO DE LA ELECCIÓN JUDICIAL

En la sesión del 15 de junio de 2025 en la que el Consejo General del INE realizó la sumatoria nacional de los resultados y determinó la validez de la elección se presentó una discusión interesante porque un grupo de cinco consejerías planteó la posibilidad de no validar las elecciones judiciales y permitir que el órgano jurisdiccional se pronunciara por confirmar o anular los comicios, lo anterior por el cúmulo de irregularidades que se presentaron previamente a la jornada electoral y por la influencia de los acordeones en el sentido del voto de la ciudadanía.

La mayoría de 6 consejerías, incluida la presidencia del Consejo General, votaron por validar las elecciones judiciales y entregar las constancias de mayoría, indicando que solamente se anulaban poco más de 800 casillas que representaron el uno por ciento de todas las casillas instaladas en el país (Instituto Nacional Electoral, 2025b).

El debate de ese día mostró claramente no solamente las diferencias al interior del Consejo General, sino los enfoques y perspectivas de

sus integrantes respecto al proceso electoral judicial y, en general, a los procesos electorales en su conjunto. Mientras que para la mayoría de las consejerías la elección cumplió a cabalidad con estándares de integridad, para la minoría de cinco consejerías que votó en contra hubo actividades y acciones previas a la jornada electoral que atentaron contra la validez de los comicios.

Las irregularidades francamente reprobables denunciadas por las 5 consejerías que se mostraron en contra de declarar la validez de la elección y que, en otro contexto, habrían sido suficientes para asumir violaciones a los principios constitucionales, fueron (Instituto Nacional Electoral, 2025c, p. 3): Participación atípica del 100% o más de la lista nominal en casillas; “boletas planchadas”, es decir, boletas sin dobleces que indiquen que se hayan depositado en las urnas de las casillas; casillas seccionales con la totalidad de votos en favor de una candidatura, denominadas “casillas zapato”; votación de más del 50% en casillas seccionales en el que era materialmente imposible que se pudieran emitir ese porcentaje de votos de acuerdo al tiempo que permanecieron funcionando; y, el fenómeno más escandaloso, los acordeones que representaron una conducta sistemática que persistió durante la jornada electoral a nivel nacional.

Por su parte, la mayoría de las consejerías no observó tales conductas y las que las aceptaron indicaron que eran menores y residuales con lo que no fueron determinantes para el resultado de la elección. Razón central por la que consideraron que debería validarse la elección y, en todo caso, dejar en sede jurisdiccional el contencioso sobre los resultados y las personas electas.

Es claro que más allá del debate sobre si el INE podía o no declarar la invalidez de la elección es notoria la diferente perspectiva que se tienen en las consejerías, ya que para unas la elección tuvo problemas menores que no afectaron el resultado general, mientras que para otras tales problemas fueron de una envergadura mayor que determinaron el triunfo para determinadas candidaturas.

Lamentablemente la nueva conformación del Consejo General del INE no quiere observar las dificultades que se han presentado y solamente se concretaron en defender las actividades realizadas por el instituto. El problema fue, como bien señalaron las consejerías de la minoría de cinco,

que las actividades y conductas realizadas con antelación prefiguraron el resultado de los comicios judiciales.

Es de llamar la atención que las candidaturas ganadoras en la Corte, el Tribunal de Disciplina Judicial, en la Sala Superior y en la mayoría de las Salas Regionales del TEPJF fueron las postuladas por el comité de selección del poder ejecutivo. Esto, en sí mismo, indica alguna cuestión un tanto cuanto extraña, por decir lo menos (Instituto Nacional Electoral, 2025c); como cuando el partido oficial en el marco del régimen hegemónico ganaba todos los espacios.

El 26 de junio tuvo lugar la segunda parte de la complicada sesión para la declaración de validez de la totalidad de las elecciones a cargos del Poder Judicial de la Federación, fecha en la que no sólo se cerró una etapa más de la primera elección de personas juzgadoras, sino también la interminable discusión que dividió al órgano de dirección del instituto en un estruendoso 6-5, en la cual las consejerías opositoras a la facción oficialista del Consejo argumentaron la violación a los preceptos constitucionales relativos a la legalidad y la autenticidad del voto emitido el pasado 1º de junio.

La discusión iniciaría con argumentos ingeniosos por parte del consejero Uuc-Kib Espadas, llenos de ceros y cifras probabilísticas muy elevadas, acompañadas de premisas que, en ocasiones daban la sensación de ser contradictorias. Pretendió sostener el argumento central de que las elecciones no son una cuestión de azar, por lo que los datos estadísticos sobre las posibles combinaciones que pudieron votarse en la elección judicial, no pueden ofrecer una justificación verosímil al papel determinante de la producción y difusión de los famosos acordeones para moldear una elección que había de definirse, de acuerdo a lo dicho por sus pares, “de manera aleatoria” (Instituto Nacional Electoral, 2025d).

En este sentido, el consejero Espadas trató de justificar la implementación de acordeones, sin aceptar abiertamente que fueron elaborados *ex profeso*, de manera ilegal y con el pleno objetivo de aventajar a unas candidaturas por sobre el resto, a través de supuestas “tendencias políticas” legítimas en todo sistema democrático, que definieron el rumbo de la elección. En un acto completamente deliberado e intencional, el consejero intentó construir una endeble defensa de lo indefendible, intentando

hacer pasar por desapercibido el tema de fondo en la discusión sobre la ilegalidad de la implementación de este novedoso (por lo menos en México) mecanismo de propaganda electoral personalizada: el hecho de que, al igual que en otros tantos elementos, el legislador fue omiso en regular los medios tradicionales de propaganda para estas elecciones, por lo que su uso, más allá de si fue determinante en la victoria de las candidaturas cercanas al oficialismo, a todas luces representa una inequidad en la contienda y pone en duda la autenticidad del voto depositado por el 13% del electorado en las urnas, es decir, pone en entredicho la imparcialidad, equidad y autenticidad de la primer elección judicial en nuestro país.

Esto es así, porque la intromisión de entes ajenos, como lo son poderes fácticos o las propias instituciones del Estado, a los reconocidos legalmente para participar como actores legítimos en la elección de las personas juzgadoras es inconstitucional y su capacidad de influir en este proceso electoral específicamente se constata toda vez que, aunque no existan medios institucionales para medir su influencia dadas sus difusas apariciones, se trata de acciones coordinadas y sistemáticas, orquestadas por personajes con mucho poder y un alto grado de interés por influir en una elección tan importante como lo fue la elección judicial, por la que se determinaron a los jueces y magistrados que habrán de impartir la justicia a nivel nacional y local. Se trata de reconocer el hecho de que controlar estos lugares de elección en el Poder Judicial resulta fundamental para quienes desean hacerse con todo el poder del Estado y de las instituciones.

Por otro lado, el consejero Espadas retomó el argumento de la aprobación por unanimidad por parte del Consejo General de la validez de la votación recibida en el 99% de las casillas, con excepción de las 818 correspondientes a la elección de ministraturas de la SCJN, con el que la presidenta del Consejo General defendió la legalidad y autenticidad de la elección contra los embates de las 5 consejerías en la primera parte de la sesión de declaratorias de validez. Este argumento parece lo suficientemente sólido para refutar la posición propuesta por el consejero Arturo Castillo sobre no declarar la validez de la elección. Empero, hay que tomar en cuenta que, si bien se trata de un pequeño porcentaje respecto del total de las casillas instaladas, lo cierto es que las irregularidades por las

que se tomó tal decisión no requerían mayores peritajes para corroborar su veracidad, como lo son cuestiones tan obvias como boletas sin dobles, casillas con el 100% o más de participación de su listado nominal y reportes de incidentes relacionas a personas difundiendo los acordeones en las propias casillas, que vulneraron directamente la certeza de la autenticidad de los votos depositados en esas casillas.

Bajo esa misma tesitura, las consejeras Rita Bell López, Norma Irene de la Cruz y el consejero Jorge Montaña, participaron en la sesión para apelar, al igual que Uuc-Kib, a los datos cuantitativos aprobados por el Consejo General, ignorando el hecho de que existió un uso sistemático de propaganda personalizada que, aunque parezca un método obsoleto frente a los nuevos medios y estrategias de difusión. La eficacia de los famosos acordeones radicó esencialmente en el desafortunado aprovechamiento que las mentes detrás de estos actos ilegales encontraron con relación al complejo diseño de las propias boletas electorales y frente a una ciudadanía que no está acostumbrado a votar en un sistema electoral como lo es el propio de la elección judicial.

Las características y la cantidad de boletas federales y locales, con una gran cantidad colores, nombres y recuadros pequeños, se alejan por mucho de las boletas acostumbradas tradicionalmente en las elecciones con partidos políticos que operan con el principio fundamental de la identidad partidista.

En este sentido, la implementación de los acordeones a forma de “guías del voto”, ofreció facilidades al electorado, dado su didáctico diseño y practicidad, lo que, en última instancia, facilitó la inducción al voto de los electores en favor de los números y nombres que figuraban en los distintos modelos de acordeones (37 documentados hasta el momento por el INE). Esto supone dos cuestiones que tendrán que ser subsanados por el legislador o en sede jurisdiccional, de cara a los comicios del 2027: por un lado, regular la producción y difusión de propaganda impresa, de candidaturas individuales o en la modalidad de prorrato y, por el otro lado, definir las sanciones para los actores que promuevan ilegalmente propaganda que no sea financiada propiamente por las candidaturas, como sucedió en esta ocasión, al deslindarse las candidaturas que aparecieron en los acordeones.

Mientras que el INE recibió al menos 184 solicitudes de medidas cautelares (Instituto Nacional Electoral, 2025e) por parte de la ciudadanía, llegando a emitir medidas cautelares para mitigar la problemática de los acordeones, a partir de los escandalosos casos de Nuevo León y Ciudad de México, entidades en las que los gobiernos locales difundieron dichos materiales (INE /CG535/2025, confirmado en la sentencia SUP-REP-179/2025). Con relación a las denuncias recibidas en la Unidad Técnica de lo Contencioso Electoral, resalta el acuerdo UT/SCG/PE/PEF/PJC/CG/189/2025, emitido el 28 de junio de 2025, por el que se desechó la queja de un grupo de la sociedad civil en contra de la denominada “operación acordeón” en la Ciudad de México, a pesar de las pruebas contundentes presentadas por dicho grupo en su denuncia.

Asimismo, existe evidencia documental sobre las vistas que se le han dado a la Fiscalía Especializada en materia de Delitos Electorales, por denuncias ciudadanas en aproximadamente once entidades federativas más, entre ellas Oaxaca, Sonora, Aguascalientes, Colima y Michoacán, entre otras (Instituto Nacional Electoral, 2025c, p. 6). En este sentido, comprobar la comisión o no, de los presuntos delitos denunciados tomará meses, en el caso de que dichas denuncias sean atendidas. Asimismo, debemos ser conscientes de que existió la imposibilidad material para que funcionarios de casillas o el propio personal operativo del INE recabara pruebas suficientes o realizaran adecuadamente la documentación requerida, en todas las casillas en las que se detectaron irregularidades.

De esta forma, ese 1% de casillas no contabilizadas se erigieron como los “otros datos” del bloque oficialista del Consejo General, para defender, hasta el final, las ilegalidades.

En cualquier caso, ni la discusión, ni los datos presentados o las reflexiones vertidas en la segunda parte de esta sesión impidieron que alguna de las 6 consejerías reconsiderara su voto a favor ahora por declarar la validez de la elección y la asignación de cargos a las candidaturas que obtuvieron el mayor número de votos en magistraturas de tribunales de circuito y juzgados de distrito, lo que implicó la verificación de los requisitos de elegibilidad de 847 expedientes, de los cuales 462 correspondieron a personas electas en tribunales de circuito y 385 para juzgados de distrito.

Con esta sesión el INE dio conclusión a la etapa de sumatoria, asignación y declaración de validez del Proceso Electoral Extraordinario al Poder Judicial de la Federación.

LA REVISIÓN DE LOS REQUISITOS DE ELEGIBILIDAD Y LA ASIGNACIÓN DE LOS CARGOS

Durante la sesión del 15 de junio, el Consejo General del INE estuvo enfrascado en otro debate interno, esta vez sobre el fondo de la metodología presentada por la dirección jurídica para evaluar los requisitos de elegibilidad, cuestión que terminó por impedir la votación de la totalidad de los puntos del orden del día, obligando a extender, mediante receso, la sumatoria, asignación de cargos y declaratoria de validez de las elecciones a tribunales de Circuito y de Distrito. De tal forma que, la reanudación de la sesión del Consejo General tendría lugar el pasado 26 de junio, después de que dicha dirección realizó una segunda operación de verificación de los requisitos.

La complejidad de esta problemática radicó en definir competencias, específicamente las correspondientes a este instituto, frente a las omisiones por falta de rigurosidad en la revisión de los requisitos de elegibilidad por parte de comités de evaluación de los poderes Ejecutivo y Legislativo, ya que, como bien recordaremos, el comité del Poder Judicial declaró su imposibilidad legal para continuar con sus labores.

Fue así que el fondo del asunto consistió en decidir si la autoridad electoral contaba, en primera instancia, con las facultades para revisar los expedientes de las candidaturas sin interferir con las de los comités de evaluación y, en un segundo momento, el consejo debía decidir si había que declarar vacantes los casos de candidaturas ganadoras de la elección a MC y JD, tanto por la falta de los requisitos constitucionales de elegibilidad, como por la falta a principio de paridad por la nula postulación de candidatas mujeres en los distritos judiciales 1, 4, 6 y 12.

De esta forma, se optó por un cambio en el criterio de la metodología implementada en el acuerdo primigenio presentado por la dirección de asuntos jurídicos en la sesión del 15 de junio, tras decidir por consenso que el INE carecía de facultades para redondear calificaciones de 7.9 a

8 en el caso del promedio general en la carrera de derecho y de 8 a 9 en las materias relacionadas a las especialidades a las que se postularon las candidaturas, aun cuando la revisión de estos requisitos constitucionales era un deber de los comités de evaluación. El nuevo acuerdo dejó afuera a un total de 24 personas aspirantes a magistraturas de circuito, 3 por no cumplir con el promedio general y 21 casos que incumplieron el requisito de nueve de calificación en la materia relacionada a la especialidad a la que se postularon. Por su parte, en cuanto a las personas candidatas de distrito, se decidió que un total de 21 candidaturas no cumplieron con los requisitos de elegibilidad, 6 por promedio general de mínimo 8 puntos y 15 por promedio mínimo de 9 en las materias de la especialidad a la que se postularon.

Aunado a lo anterior, el Consejo General declaró vacante el cargo de especialidad mixta del distrito 2, correspondiente al circuito 7 en Veracruz. Con este último dato, se declararon vacantes 46 cargos de elección a personas juzgadoras de circuito y de distrito, al no decidir el Consejo General, subir a las candidaturas que quedaron en segundo lugar. Asimismo, el órgano de dirección del INE acordó iniciar la entrega de las constancias de mayoría el próximo 3 de julio. Esto deja ver otra de las problemáticas de procedimiento en el seno de las elecciones al Poder Judicial, ya que las omisiones y vicios existentes desde el inicio de la elección vienen a afectar las etapas más importantes del proceso, lo que no deja de sorprender es el negligente trabajo de los comités de evaluación en una tarea tan esencial como lo fue la revisión de los expedientes.

No obstante, es de reconocer la correcta posición del INE sobre no consentir el exceso de declarar la elegibilidad de candidaturas que incumplieron con los requisitos. Asimismo, cabe mencionar que en esta discusión el Tribunal Electoral ya se había pronunciado en la sentencia SUP-JE-171/2025, concluyendo que la verificación de los requisitos por parte de los distintos órganos internos del INE asignados para dicha tarea no implica una suplantación de facultades, ni la duplicación de lo realizado previamente por los comités de evaluación. Lo anterior es acertado en la medida en que existen los antecedentes que prueban la incompetencia de dichos comités y que, por lo tanto, el procedimiento de verificación se convierte en otro de los mecanismos que la autoridad

electoral debe implementar para, por lo menos, garantizar que los que ganen sean elegibles.

LAS IMPUGNACIONES A LA ELECCIÓN JUDICIAL: LOS JUICIOS DE INCONFORMIDAD Y LAS PETICIONES DE NULIDAD DE LA ELECCIÓN

El Tribunal Electoral resolvió 5,978 asuntos (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2025a), con relación a diferentes medios de impugnación correspondientes a las diferentes etapas de la elección judicial, a saber, la preparación de la elección, la postulación de candidaturas, los cómputos, la asignación de cargos y la etapa de entrega de constancias de mayoría y declaración de validez. Es el caso del Juicio de Inconformidad (JIN), que se constituye como el medio de impugnación procedente exclusivamente en la etapa de resultados y de declaración de validez para impugnar las determinaciones emitidas por las autoridades federales en la materia (Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral, 2024, art. 49, párr. 1), la Sala Superior resolvió un total de 983 JIN, relacionados a las elecciones de la SCJN, TDJ, MC y JD.

Con relación al proceso electivo de personas juzgadoras del Poder Judicial de la Federación, a partir de la reforma a la Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral (LGSMIME), publicada en el Diario Oficial de la Federación el 15 de octubre de 2024, se fijó que el JIN es procedente para impugnar los resultados consignados en las actas de cómputos distritales de las elecciones a (Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral, 2024, art. 50, incisos a, c y f): Ministraturas de la Suprema Corte de Justicia de la Nación, magistraturas de la Sala Superior y de las Salas Regionales del TEPJF, y del Tribunal Superior de Justicia. Así como en contra de los resultados consignados en las actas de cómputo de entidad federativa, la validez de la elección y la entrega de constancias de mayoría de las elecciones a magistraturas de Tribunales Colegiados de Circuito y de Apelación, y a jueces de Distrito.

Las causales de nulidad previstas en la LGSMIME para la elección de personas Juzgadoras del Poder Judicial son (Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral, 2024, art. 77 Ter): Por la nulidad

de la votación recibida en por lo menos 25% de las casillas en territorio nacional o en el circuito judicial que corresponda, o de la respectiva circunscripción plurinominal; por la no instalación de al menos el 25% de las casillas seccionales y que, en consecuencia, la votación no haya sido recibida; si la candidatura ganadora resultare inelegible; al acreditarse el uso de financiamiento público o privado que no provenga de fuentes reconocidas en la ley; al acreditarse que partidos políticos o personas servidoras públicas beneficiaron o, en su defecto, perjudicaron la campaña de una persona candidata.

Como se puede observar, son de particular interés las últimas dos causales en el contexto actual, puesto que, aunque el INE no está facultado para conocer de los JIN, ni puede declarar la nulidad de una elección, el antecedente formulado por las 5 consejerías disidentes tendría que servir como pauta al Tribunal Electoral y a la Corte, en lo que respecta a sus correspondientes atribuciones, al momento de resolver las controversias que se presenten en adelante, puesto que hasta antes de la sesión del Consejo General del INE, que tuvo verificativo el pasado 25 de junio, faltaba declarar la validez de las elecciones a magistraturas de Circuito y de Apelación, así como de jueces de Distrito, razón por la cual los poco más de 200 Juicios de Inconformidad presentados ante la Sala Superior del TEPJF, relativos a los cómputos y validez de estas, serán desechados por falta de definitividad de los actos denunciados, entre otras causales de improcedencia.

Mientras que en la Suprema Corte ya fue presentado el primer juicio de inconformidad de la elección judicial, promovido por el mismo ciudadano que impugnó los resultados de otras elecciones ante la Sala Superior del TEPJF, cuyas demandas fueron desechadas por falta de interés jurídico. En esta ocasión, el ciudadano recurre a la SCJN para impugnar los resultados del cómputo distrital del distrito electoral 04 del INE en el estado de Durango, relativo a la elección de las magistraturas de la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (La Jornada, 2025).

Lo anterior se traduce en que las personas candidatas, por ser los actores con interés jurídico para impugnar los resultados de las elecciones ya mencionadas, tendrán que volver a presentar sus denuncias, ahora con

los actos firmes que ha emitido la autoridad administrativa electoral, por lo que se prevé que la cantidad de JIN aumente y, en caso de que haya la disposición por parte del pleno de la Sala Superior, lo cual es francamente poco probable, podamos observar interpretaciones relevantes que sumen a la jurisprudencia electoral y al diseño institucional de esta elección legislada al vapor.

Durante la discusión de los juicios de inconformidad 37 y 53 de 2025, relativos a las impugnaciones de diversas candidaturas a la Sala Regional Monterrey, del TEPJF, contra el cómputo total de esta misma elección, el magistrado Reyes Rodríguez hizo evidente una contradicción en materia de competencias, de origen normativo, en ambos proyectos de resolución propuestos por uno de los magistrados de la triada oficialista. En dichos proyectos de resolución, inicialmente se pretendía desechar las impugnaciones, porque al momento de su promoción no se había realizado el cómputo total, por lo que los hechos denunciados eran inexistentes y carecían de definitividad y firmeza (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2025b). No obstante, la antinomia señalada por el magistrado Reyes Rodríguez figura en la LGSMIME, argumentando que, posterior a la reforma judicial, esta ley faculta a la Sala Superior para conocer de las impugnaciones relativas a las elecciones para magistraturas electorales, lo cierto era que este derecho corresponde exclusivamente a la Suprema Corte de Justicia.

Efectivamente, después de la reconfiguración de las competencias previstas en las leyes secundarias, tenemos que la fracción cuarta del artículo 96 de la CPEUM prevé que el INE, una vez declarada la validez de la elección, debe enviar los resultados de las magistraturas electorales (sin distinción entre sala regionales y sala superior) al pleno de la SCJN, de las que este mismo deberá resolver las impugnaciones que se presenten contra estos. En este sentido, también la fracción quinta del artículo 17 de la Ley Orgánica del Poder Judicial de la Federación, contempla que la suprema corte es quien resolverá las impugnaciones relacionadas con las magistraturas electorales

En clara contradicción, los artículos 53, párrafo 1, inciso a, y 111, párrafo tercero, de la LGSMIME, mencionan que el pleno de la SCJN será competente para conocer de las impugnaciones promovidas en contra de las

elecciones de magistraturas a la Sala Superior del Tribunal, mientras que, tratándose de las magistraturas de las salas regionales, el órgano jurisdiccional competente es la Sala Superior.

Finalmente, se razonó que dicha deficiencia legislativa se debía resolver con base en la jerarquía normativa, que recae, en última instancia, en lo previsto en la CPEUM, que reserva exclusivamente para la SCJN la competencia para resolver controversias relacionadas a la elección de magistraturas electorales, por lo que el magistrado a cargo de los proyectos optó por retirarlos para su reformulación. De esta forma, aunque hasta el momento el TEPJF no ha emitido alguna sentencia relevante o de interés, que haya implicado el cambio del rumbo de alguna de las elecciones del poder judicial a su cargo, esta participación del magistrado Reyes constata, una vez más, el omiso y débil diseño institucional de la reforma judicial que deberá ser subsanado por los tribunales, mientras haya la voluntad para hacerlo.

Otro hecho interesante es que las impugnaciones promovidas por la ciudadanía u organizaciones sociales en contra de los resultados de las elecciones hayan sido desechadas por falta de interés jurídico de la ciudadanía para denunciar esta parte del proceso electoral judicial (como lo fue el caso de las sentencias: SUP-JIN-59/2025, SUP-JIN-73/2025, SUP-JIN-42/2025, SUP-JIN-45/2025 y SUP-JIN-61/2025), lo que implica una problemática mayor en la medida en que hace explícita la necesidad de que en una posterior reforma de la reforma judicial o la emisión de un criterio del Tribunal, en el que se reconozca a la ciudadanía en general como sujeto legítimo para promover los juicios de inconformidad en contra de los cómputos distritales o totales, los resultados electorales, las declaraciones de validez o la entrega de constancias de mayoría (Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, 2025b).

Desde su origen en 1996, el sistema de medios de impugnación en materia electoral en México ha delegado a los contendientes electorales el recurso de apelación idóneo para impugnar los resultados comiciales de forma exclusiva mediante el Juicio de Inconformidad (JIN). En otras palabras, tradicionalmente han sido los partidos políticos y los candidatos (bajo ciertas condiciones), los sujetos con el carácter jurídico idóneo para impugnar los resultados de los comicios. Después de

la reforma judicial y con la elección de la SCJN, TEPJF, TDJ, MC y JD, esto no cambió.

Al respecto, el apartado tercero del artículo 54 de la LGSMIME dispone que: “Cuando se impugne la elección de personas juzgadoras del Poder Judicial de la Federación, el respectivo juicio de inconformidad deberá presentarse por la persona candidata interesada”. Mientras que el juicio para la protección de los derechos político-electorales de la ciudadanía (JDC) mantuvo su procedencia en la denuncia individual de posibles violaciones en el ejercicio de los derechos a votar y ser votado. Con esto se quiere demostrar que la defensa del derecho de la ciudadanía para impugnar los resultados electorales continúa como una defensa delegada, siendo el caso de las candidaturas de los poderes postulantes o en funciones en la elección de personas juzgadoras.

Esta omisión tampoco parece un elemento que haya pasado desapercibido el legislador, ya que pareciera que se pensó en las dificultades que implicaría en la calificación de la elección reconocer o ampliar esta potestad a la ciudadanía. Dejando así las dificultades a las candidaturas, por ser las únicas reconocidas con el interés para recurrir a una instancia jurisdiccional para impugnar los resultados de la elección en la cual participaron. Empero, es impensable que cualquiera de las candidaturas que haya impugnado pudiera recabar las pruebas suficientes entre miles de casillas el día de la jornada electoral, por las obvias limitaciones materiales, como lo establecen los supuestos para declarar la nulidad de una. Lo cual resulta conveniente para que no se puedan afectar a las candidaturas ganadoras en las elecciones, que, como se vio en esta ocasión, han sido aquellas impulsadas en los acordeones elaborados y difundidos por el partido oficialista, resultando únicamente en la declaración de nulidad de 818 casillas.

Con esto se sugiere que, si bien el JIN es la vía impugnativa para denunciar los resultados electorales, la experiencia de la elección judicial muestra que la armonización de la tutela del voto emitido por parte de la ciudadanía debe ser a través del JDC, a fin de armonizar esta prerrogativa con un recurso efectivo, lo que permitiría que cualquier ciudadano inconforme con el destino de su voto, por anomalías, irregularidades o actos ilegales que tengan lugar en la casilla donde el ciudadano depositó su voto.

Esto se traduciría en un recurso efectivo en materia político-electoral con el que la participación ciudadana en los comicios no se limitaría a las afectaciones a la hora de emitir su voto, sino que dotaría a la ciudadanía para inconformarse de los resultados comiciales, vía contenciosa. Lo que abriría paso a la denuncia del cúmulo de irregularidades en la casilla donde el ciudadano voto, así como a la documentación posibles violaciones a la esfera jurídica del voto ciudadano con lo que los ciudadanos aportarían mayores elementos probatorios a los litigios electorales ayudando a esclarecer sin duda los resultados electorales, ejerciendo un mayor control sobre los procesos electorales y fortaleciendo la legitimidad de las elecciones.

Para cerrar este apartado, y retomando el argumento planteado líneas arriba, acerca de que la elección judicial fue una buena noticia para el gobierno porque sus candidaturas resultaron ganadoras. Esta situación quedó por demás sustentada y fundamentada en el asunto SUP-JIN-194/2025 y acumulados, en el cual diversas personas candidatas a la SCJN y una asociación civil, impugnaron la declaratoria de validez y las constancias de mayoría emitidas por el INE a las personas ganadoras de esta elección. Las partes demandantes presentaron ante la Sala Superior un sinnúmero de pruebas con las que pretendían acreditar una campaña masiva y sistemática, promovidas por el oficialismo a través de personas servidoras públicas y con ayuda de las estructuras de su partido político, para influir en el voto del electorado.

Fueron los magistrados Janine Otálora Malassis y Reyes Rodríguez Mondragón quienes reconocieron el impacto cuantitativo y cualitativo, sustentado en el compendio de pruebas puestas a consideración de la Sala Superior, vulnerando los principios democráticos de libertad, autenticidad, certeza y equidad en la contienda de las elecciones judiciales. No obstante, por decisión de la mayoría, los juicios fueron desechados, las pruebas desestimadas y la validez de la elección a la SCJN fue confirmada, a pesar de las fehacientes pruebas de una estrategia electorera que tuvo como resultado una homogeneidad estadísticamente impensable bajo los principios objetivos antes mencionados, en elecciones con boletas abiertas como las de este proceso comicial.

REFLEXIONES FINALES

La etapa de calificación de la elección judicial mostró áreas de mejora urgentes y necesarias, dentro de un proceso con una participación raquítica y con un diseño por demás omiso. El papel del Instituto Nacional Electoral fue determinante en el desarrollo operativo de la elección, pero que tomó mayor relevancia desde los cómputos, donde el escándalo comenzó por la determinación de que el escrutinio se haría en los consejos distritales con ayuda del personal operativo y no, como se acostumbra, en las casillas por los propios ciudadanos. Esto es resultado de la propia complejidad que implicaba realizar los cómputos de forma tradicional, por lo que el legislador le dio vía libre al instituto para determinar lo respectivo al procedimiento de los cómputos.

Es de notar que, aunque la elección judicial ha sido vendida como una elección de mayoría, en realidad se trata de una variante del sistema de voto acumulativo, en la medida en que el elector pudo votar, en las circunscripciones electorales denominadas como circuitos judiciales, desde dos espacios en la elección de magistraturas a la sala superior, hasta nueve en la elección a ministraturas de la Corte y, en el caso de tribunales colegiados y juzgados de distritos, tuvo más votos que espacios a elegir. Esto en sí mismo representó un reto mayor para el conteo de votos que volvía imposible que fuera realizado por la ciudadanía, por lo que se requirió a personal capacitado por el INE para realizar esta tarea, lo que tampoco impidió el lento avance del cómputo. Por lo que sin duda esta es un área de oportunidad con respecto al método a utilizar en 2027.

Por su parte, los resultados generales demuestran una clara inequidad entre los contendientes, ya que de origen las candidaturas postuladas por el poder ejecutivo se encuentran en desventaja con respecto a otras candidaturas, por ejemplo, las que están en funciones o las postuladas por el poder judicial. Esto se debe a que el electorado en México responde a elementos identitarios, mismos que son muy recurrentes en las elecciones con partidos políticos, pero que en el caso de estas elecciones fueron totalmente inexistentes, salvo en los casos que fueron impulsados, directa e ilegalmente, por el poder. Esto plantea otros retos con relación

al método de postulación y al modelo de campañas en las elecciones judiciales de cara a 2027.

En este sentido, el hecho de que una mayoría cerrada del Consejo General del INE haya validado la victoria de las candidaturas ganadoras de las elecciones a los órganos nacionales de impartición de justicia más importantes, que fueron postuladas por el Poder Ejecutivo y que se vieron involucradas en las actividades ilegales que determinaron de forma desproporcionada e inequitativa los resultados de dichas elecciones, con excepción de la sala regional Monterrey, a pesar de las cuantiosas denuncias de la ciudadanía, del funcionariado de las casillas, de personal operativo de campo del mismo INE e incluso por 5 consejerías electorales de su órgano colegiado, las cuales documentaron todos estos actos en un voto particular (Instituto Nacional Electoral, 2025b), sin duda se convierte en un llamado a encender las alertas de la ciudadanía para la segunda parte de la elección judicial, a realizarse en 2027.

Lo cierto es que la falta de legislación para regular la propaganda electoral de las elecciones judiciales en general, y de los formatos tradicionales en particular, se coloca como uno de los puntos de mayor urgencia para atender. Así como lo es también limitar la intromisión e imponer sanciones a los poderes postulantes por beneficiar o perjudicar a determinadas candidaturas, con miras a evitar que los actos claramente ilegales que se emplearon en esta primera elección judicial de forma sistemática y sorprendentemente bien coordinado se repitan en dos años.

Al resolver diversos juicios de inconformidad relacionados a la elegibilidad de ganadores a las elecciones de MC y JD (como lo fueron los JIN 337, 358, 361, 421), el TEPJF restringió la facultad de la revisión de los expedientes para verificar la elegibilidad de los aspirantes a candidatos a la potestad de los comités de selección de los poderes postulantes, lo que significó un pésimo precedente por resultar contrario a la línea jurisprudencial impulsada desde la Sala Superior, según la cual revisar los requisitos de elegibilidad pueden ser revisados en dos momentos: al momento del registro de las candidaturas y en la calificación de la elección. Por lo que se desconoció esta facultad del Consejo General para revisar los requisitos constitucionales de elegibilidad de las candidaturas ganadoras.

Por último, las impugnaciones resueltas por el máximo órgano jurisdiccional en la etapa de la calificación de la elección reflejaron algunas de las deficiencias en el diseño institucional de la elección judicial, principalmente en la materia de competencias entre las autoridades electorales, los comités de selección de los poderes postulantes y en los medios de impugnación. Pero la problemática que parece más urgente es la de atender las demandas ciudadanas, mediante el reconocimiento de la ciudadanía en general y de las organizaciones civiles como sujeto con interés jurídico para promover recursos en contra de los resultados de las elecciones y las declaraciones de validez.

Lo anterior atiende a que la participación ciudadana no se limita únicamente a depositar su voto en las urnas, sino que se extiende al escrutinio de los actos de las autoridades y la vigilancia del correcto desarrollo de los procesos electorales, como parte fundamental de la certeza, legalidad y objetividad de cualquier proceso comicial. En este sentido, es totalmente desproporcionado que los JIN promovidos por ciudadanas y ciudadanos se hayan desechado bajo este argumento, sin atender los asuntos de fondo que, como ha sucedido en elecciones con partidos políticos, han resultado, en no pocas ocasiones, trascendentales y decisivos por las pruebas y argumentos ofrecidos mediante sus demandas. Desestimar el papel de la ciudadanía en la calificación de una elección es un grave error que deberá ser subsanado si se busca generar mayor certidumbre en los siguientes procesos electivos al Poder Judicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amy, D. J. (2000). *Behind the ballot box: A citizen's guide to voting systems*. Praeger Publishers.
- Confederación Patronal de la República Mexicana. (2024, 11 de septiembre). *Coparmex lamenta la aprobación de una reforma judicial que compromete la democracia, vulnera el estado de derecho y pone en riesgo el futuro de México*. <https://coparmex.org.mx/coparmex-lamenta-la-aprobacion-de-una-reforma-judicial-que-compromete-la-democracia-vulnera-el-esta>

- do-de-derecho-y-pone-en-riesgo-el-futuro-de-mexico-rei-teramos-nuestro-compromiso-con-un-mexico-mas/
- Congreso de la Unión. (2024, 15 de octubre). *Ley General del Sistema de Medios de Impugnación en Materia Electoral*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo14640.pdf>
- Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (2025, 15 de abril). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Repositorio legal de la Cámara de Diputados. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Congreso de Unión. (2024, 14 de octubre). *Ley General de Instituciones y Procedimientos Electorales*. Diario Oficial de la Federación. <https://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/pdf/wo95383.pdf>
- Cossío Díaz, J. R. (2025). Crónica de la infame reforma judicial mexicana del 2024. *Revista Española de Derecho Constitucional*, 134, pp. 13-39. <https://www.cepc.gob.es/sites/default/files/2025-08/40884redc13401cossio-diaz.html>
- Franco Cuervo, J. J. (2018). Los derechos político-electorales de los ciudadanos en México a la sombra de una democracia y una tutela delegativas. *Revista IUS*, vol. 12, no. 42, pp.189-208. <https://revistaius.com/index.php/ius/article/view/388>
- Instituto de Investigaciones Jurídicas. (2024, 15 de febrero). *Análisis técnico de la propuesta de reforma constitucional al Poder Judicial de la Federación*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7483/22.pdf>
- Instituto Mexicano para la Competitividad. (2025, 16 de enero). *La responsabilidad de la elección judicial*. Recuperado de: <https://imco.org.mx/la-responsabilidad-de-la-eleccion-judicial/>
- Instituto Nacional Electoral [INE]. (2025a, 6 de junio). *Cómputos del Proceso Electoral Federal 2024-2025: Total de votos por candidatura*. Recuperado de: <https://computospj2025.ine.mx/tdj/nacional/candidatos>

- Instituto Nacional Electoral. (2025b, 15 de junio). *Declara INE validez de la elección de ministras y ministros de la Suprema Corte de Justicia de la Nación* [Boletín de prensa]. Recuperado de: <https://centralelectoral.ine.mx/2025/06/15/declara-ine-validez-de-la-eleccion-de-ministras-y-ministros-de-la-suprema-corte-de-justicia-de-la-nacion/>
- Instituto Nacional Electoral. (2025c, 15 de junio). *Voto particular que emiten la consejera electoral Dania Paola Ravel Cuevas y los consejeros Jaime Rivera Velázquez, Martín Faz Mora y Arturo Castillo Loza* [Voto particular]. Recuperado de: <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/183771/CGex202506-15-ap-2-6-VP-DPRC-JRV-MFM-ACL.pdf>
- Instituto Nacional Electoral. (2025d, 26 de junio). *Versión estenográfica de la reanudación de la sesión del Consejo General del INE, relativa al Proceso Electoral Extraordinario del Poder Judicial 2025* [Transcripción]. Recuperado de: <https://centralelectoral.ine.mx/2025/06/26/version-estenografica-de-la-reanudacion-de-la-sesion-del-consejo-general-del-ine-relativa-al-proceso-electoral-extraordinario-del-poder-judicial-2025/>
- Instituto Nacional Electoral. (2025e, 4 de junio). *Recibe INE 29 denuncias en contra de los llamados "acordeones" o guías de votación a favor de candidaturas que contendieron en la elección judicial* [Boletín de prensa]. Recuperado de: <https://centralelectoral.ine.mx/2025/06/04/recibe-ine-29-denuncias-en-contra-de-los-llamados-acordeones-o-guias-de-votacion-a-favor-de-candidaturas-que-contendieron-en-la-eleccion-judicial/>
- La Jornada. (2025, 27 de junio). *SCJN admite primer recurso contra resultados de elección judicial*. Recuperado de: <https://www.jornada.com.mx/noticia/2025/06/27/politica/scjn-admite-primer-recurso-contra-resultados-de-eleccion-judicial/> [28 de junio de 2025]
- Nohlen, D. (2007). Sistemas electorales presidenciales y parlamentarios. En D. Nohlen, D. Zovatto, J. Orozco y J. Thompson (Comps.), *Tratado de derecho electoral comparado de*

- América Latina*. Fondo de Cultura Económica. Pp. 294–335. <https://www.idea.int/sites/default/files/publications/trata-do-de-derecho-electoral-comparado-de-america-latina.pdf>
- Organización de los Estados Americanos. (2025). *Elección del Poder Judicial en México: Informe preliminar*. Recuperado de: https://www.oas.org/fpdb/press/2025_MEXICO_M0E_Elecciones_Judiciales_-Informe_Preliminart_ESP.pdf [26 de junio de 2025]
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2025a). *Elección 2025* [Portal institucional]. Recuperado de: https://www.te.gob.mx/eleccion_2025/
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2025b, 18 de junio). *Sesión pública de la Sala Superior* [Video y audio]. Recuperado de: <https://www.te.gob.mx/front3/publicSessions/detail/185780/2>

ARTÍCULOS
MISCELÁNEOS

LA VIDA DESPUÉS: EL ESTIGMA DE LAS Y LOS JÓVENES, QUE HAN EMITIDO COMPORTAMIENTO SUICIDA.

LIFE AFTER: THE STIGMA OF YOUNG PEOPLE WHO HAVE
DISPLAYED SUICIDAL BEHAVIOR.

Recibido: 28/02/2025

Aceptado: 05/08/2025

Leyly Miroslav Suárez Sandoval¹

Carlos Augusto Hernández Armas²

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo analizar la reacción social que viven las personas después de haber emitido un intento suicida. La principal categoría de análisis fue el estigma, bajo el abordaje de la teoría de Goffman. El enfoque metodológico fue cualitativo y micro-sociológico. El muestreo fue de casos-extremos y de bola de nieve, con diez participantes de entre los 21 y 28 años de edad. El instrumento de recolección de datos fue la entrevista a profundidad, y el diseño fue el Análisis de Contenido, apoyado del Atlas.ti. En los resultados resaltó la existencia de un ciclo en el que el comportamiento suicida provoca una serie de reacciones sociales que estigmatizan a la persona y esa estigmatización en lugar de inhibir, potencia su reincidencia.

Palabras clave: Intento Suicida, Suicidio, Estigma, Reacción Social.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the social reaction experienced by people after having made a suicide attempt. The main category of analysis was stigma, under the approach of Goffman's theory. The methodological approach was qualitative and micro-sociological. The sampling was case-extreme and snowball, with ten participants between 21 and 28 years of age. The data collection instrument was the in-depth interview, and the design was Content Analysis, supported by Atlas.ti. The results highlighted the existence of a cycle in which suicidal behavior provokes a series of social reactions that stigmatize the person and this stigmatization, instead of inhibiting, enhances recidivism.

Key words: Suicide Attempt, Suicide, Stigma, Social Reaction.

.....
¹ (leyly9s.suarez@gmail.com), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-4937-1906>

² (caraugg@gmail.com), Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH) ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0988-4917>

INTRODUCCIÓN

La Organización Mundial de la Salud (2019), reporta que cada 40 segundos se suicida una persona, por lo que, entre los jóvenes de 15 a 29 años, el suicidio es la segunda causa de muerte; además se estima que por cada suicidio existen aún más números de intentos no consumados. Esto significa que cada año se suicidan cerca de 700,000 personas en el mundo y por cada suicidio realizado hay más tentativas de llevarlo a cabo (OMS, 2021); En cuanto a los datos cuantitativos nacionales mexicanos, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI, 2021), ha señalado que, en el 2020, del total de personas que fallecieron, 7,818 fueron por lesiones que se produjeron a sí mismas; la tasa de suicidio en jóvenes de entre 18 y 29 años es la más alta con unos 10.7 fallecimientos por cada 100,000 jóvenes.

En el caso de México, mediante la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT 2018), se descubrió que en la población de 10 años de edad o más, el 5% había considerado la opción de quitarse la vida. Estas ideas o cogniciones no se limitan al antes de un intento, sino que, en las recaídas los sobrevivientes llegan a mantener estos pensamientos (Córdova, Rosales y Rosales, 2019).

El intento suicida se define como una conducta autodirigida, con potencial lesivo, pero sin resultado fatal, la cual cuenta con evidencia implícita o explícita de la intención de causarse daño. Es una conducta que cuenta con una clara evidencia de querer ocasionar la propia muerte, aunque el resultado no sea fatal (Instituto Nacional de Salud de Colombia, 2018).

El Instituto Nacional de Geografía y Estadística (2021), en México, ha declarado que el suicidio actualmente debe ser contemplado como un problema de salud pública. La tendencia estadística permite deducir que los suicidios seguirán aumento en los siguientes años y, por lo tanto, los intentos suicidas también elevarán su prevalencia; sin embargo, el análisis del fenómeno se dificulta debido a los procesos de estigmatización que rodean al comportamiento suicida, los cuales impiden que las personas que hayan intentado suicidarse compartan su experiencia sin sentirse blanco de juicios. Por otro lado, la diversidad de abordajes se ha

multiplicado, pasando desde las posturas clásicas de la filosofía, hasta las novedades de las neurociencias, siendo protagonistas en la sociedad actual las sintomáticas y psicologiscistas, las cuales intentan categorizar el comportamiento en cuadros clínicos, con la finalidad de prevenir su aparición.

Como alternativa a lo anterior, se elaboran propuestas como la presente, las cuales buscan alternar el enfoque preventivo y sintomático, con posturas amplias de las ciencias sociales, en este caso, la teoría del estigma; para no solamente centrarse en el aspecto individual, sino analizar los factores sociales que rodean el proceso suicida, en particular la llamada reacción social, la cual acontece después de que se ha cometido el acto. Esta postura vislumbra brindar más y nuevas opciones de comprensión que permitan registrar los aspectos micro-sociales del suicidio, omitiendo el juicio moral y las tendencias patologizantes.

PREMISAS TRADICIONALES SOBRE EL SUICIDIO

El acto suicida ha sido un tema fundamental en el campo de la filosofía, en donde se ha abordado con profundidad y aceptación, encontrando la constante de que el ser humano lo contempla como una alternativa razonable ante los sufrimientos de la existencia. Albert Camus mencionó que el suicidio es una esperanza cuando la vida es pesada, y que aunque para algunos puede ser esto ilógico, en la vida casi es imposible ser siempre lógico, y que el sentido de la muerte se encuentra en la vida misma (Ordoñez, 2010); Hume (2002), por su parte, aseguró que todo aquel que termina con su propia existencia no atenta contra la sociedad a la que pertenece, sino que deja de serle una carga, por lo tanto, con su acto la libraba de un malestar, lo que podría considerarse como algo reconocible.

Una obra clásica en el tema es *El Suicidio* de Émile Durkheim ([1897], 1974), quien, desde una visión filosófica y sociológica, resalta el hecho de que éste es una acción desesperada, premeditada y llevada a cabo con la consciencia de cuál será el final; por lo tanto, la tentativa o el intento suicida se consideran como la misma acción aún cuando no se consigue morir. Una aportación decisiva de Durkheim fue la situar al suicidio más allá del marco epistémico de la psicología, aludiendo a que,

independientemente de los causales individuales del acto, éste trasciende al espectro social, ya que vuelve sensible al grupo respecto a él y a su vez se interrelaciona con el estado mismo de la sociedad, tal y como lo enunció en el siguiente axioma: “el suicidio varía en razón inversa del grado de desintegración de la sociedad: religiosa, doméstica y política” (Durkheim, 1897, p. 285).

A finales del siglo XIX, se consolidó la epistemología psicologiscista, la cual inmediatamente se posicionó como explicativa del fenómeno del suicidio, utilizando un método sintomatológico, dedicado a la observación de los síntomas y padecimientos de las personas. En este contexto, el psicoanálisis de Freud enunció que el suicidio se manifestaba como resultado de un deseo de matar a un ser amado; pero que al recaer en uno mismo la culpa e impotencia, se dirige la agresividad hacia sí mismo, afectando indirectamente a aquella persona (Freud, 1996). Esta idea fue explorada con mayor profundidad por psicoanalistas como Menninger (citado en Clemente y González, 1996), quien sostuvo que las causas del suicidio se ubican en las conmociones patológicas que son congruentes con los contextos familiares y sociales; y Fromm (2021), quien en su análisis acerca de la sociedad contemporánea, análoga al suicidio con el concepto de balance en el ámbito empresarial: “Muchos casos de suicidio se deben al sentimiento de que <<la vida ha sido un fracaso>>, de que <<no merece la pena seguir viviendo>>; el individuo se suicida exactamente como un hombre de negocios se declara en quiebra cuando las pérdidas exceden de las ganancias y cuando ha perdido la última esperanza de recuperarlas” (Fromm, 2021, p.130).

Con el avance de la psicología de enfoque cientista, el abordaje del suicidio fue evolucionando también. Su concepción como un problema de salud pública, concentró los estudios y teorías en la búsqueda de factores predisponentes y en posibles estrategias de intervención; se afinaron los cuadros clínicos relacionados y la tendencia se ha dirigido a trabajos trasdisciplinarios que tomen en cuenta para la configuración del comportamiento suicida, a factores de campos ajenos a la psicología, como lo son los económicos, los neurológicos, los culturales, entre otros.

PREMISAS CONTEMPORÁNEAS DEL COMPORTAMIENTO SUICIDA

La Organización Mundial de la Salud (2021), como institución configuradora de la agenda de las investigaciones de salud a nivel global, ha hecho hincapié en la necesidad de priorizar la atención del comportamiento suicida, al tratarse de un fenómeno que altera la vida de las familias, amigos, comunidad e incluso el país de aquellos que lo llegan a concretar, creando efectos que marcan la vida individual y social.

Investigaciones interdisciplinarias como la de Montés, Jiménez y Jiménez (2019), identifican que los familiares de aquellos que se intentaron suicidar o lo lograron, sufren no solo por la muerte de un ser querido, sino también por la serie de ideas que rodean el hecho, como que el suicidio es hereditario (lo que provoca culpa y preocupación en los supervivientes), el temor a que otro miembro de la familia lo intente; las nociones morales de valentía-cobardía; la búsqueda de causales patológicas; las nociones de que las personas alrededor pudieron hacer algo para evitarlo; la idea de que el suicidio se puede contagiar (lo que deriva en intentos de invisibilizar el acto, evitando hablar de ello o recordarlo); entre otras.

La Asociación Psicológica Americana (2022), en su Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, en su última edición publicada recientemente, el DSM-V-TR, ha especificado el comportamiento suicida dentro de la sección "Otros problemas que pueden ser objeto de atención clínica". A diferencia de las ediciones anteriores, en las que aparecía como parte sintomática de otras patologías mentales como la Depresión Mayor (p.155) y el Trastorno Bipolar (p.123). En esta nueva clasificación, los códigos añadidos son los siguientes: (a) Comportamiento suicida actual, encuentro inicial; (b) Comportamiento suicida actual, encuentro posterior; (c) Antecedentes de conducta suicida; (d) Autolesiones no suicidas actuales; y (e) Historial de autolesiones no suicidas. El hecho de que aparezca en el manual psicológico más utilizado en el mundo, en el área del psicodiagnóstico, refleja la preocupación de la psicología y la inversión institucional que está aconteciendo al respecto.

A nivel gubernamental se han creado también modelos nacionales e internacionales que permitan comprender e intervenir en el suicidio; por ejemplo, en México, se ha instaurado el llamado Código 100, como un

sistema clínico, que apoya en la toma de decisiones alrededor del comportamiento suicida en las redes integradas al Sistema de Salud (Secretaría de Salud, 2024). Este sistema indica clasificar el riesgo del paciente en tres términos: el intento repetido, el número de intentos y el grado de letalidad. Posteriormente marca la ruta para crear un plan de seguridad y la intervención médica.

EL ABORDAJE DEL SUICIDIO BAJO EL ENFOQUE DE LA TEORÍA DEL ESTIGMA

Los estudios tradicionales sobre el comportamiento desviado se han enfocado principalmente en el comportamiento mismo y su etiología, es decir, la categorización se explica a partir del mismo sujeto y sus actos, dando por hecho que la etiqueta de desviado es solamente una consecuencia de los comportamientos que él mismo había emitido. En el caso del suicidio se han centrado en descubrir sus causas, se ubica en el antes de su emisión. En cambio, los autores ubicados dentro de las posturas críticas como la teoría del Estigma, re-dirigieron su atención hacia los procesos y los actores que intervienen en el etiquetamiento más que en el individuo etiquetado en sí, bajo la premisa de que la interpretación de los comportamientos depende de quién sea quien lo comete, el momento histórico y sus circunstancias que rodean el acto.

Estos abordajes emergentes han abierto nuevas zonas de sentido, ya que en los fenómenos sociales se concibe al público (las personas alrededor del fenómeno individual) como partícipe definitivo de la interacción, el cual dota de identidad a quien comete la desviación. En este marco es que se ubica la Teoría del Estigma formulada por Erving Goffman, la cual es referencia en las Ciencias Sociales, en el estudio de la desviación. Desde este enfoque se entiende al estigma como una marca que simboliza algo contrario a las normas de la sociedad (Stafford y Scott, 1986), y que genera una serie de expectativas negativas por parte del público que rodea al estigmatizado. El estigma es fuente de discriminación y rechazo por parte de los no estigmatizados, quienes ponen al estigmatizado en una situación de desventaja social (Muñoz, Pérez, Crespo y Guillén, 2009).

Goffman (2006) identificó tres tipos de estigma: las abominaciones del cuerpo, las cuales se refieren a las malformaciones físicas; los defectos de carácter del individuo, los cuales tienen que ver con los comportamientos que emite (en los que se encuentra el comportamiento suicida), y, por último, las derivadas de aspectos tribales de raza, nación y religión. Independientemente de su tipo, el estigma dota al sujeto de un atributo indeseable para los “normales”, lo cual convierte al estigmatizado en centro de la atención, ya sea para rechazarlo por considerarlo peligroso para el funcionamiento social, o bien para reformarlo y regresarlo a la normalidad. Posteriormente el estigmatizado recibe una serie de presiones traducidas en explicaciones o tratamientos, las cuales a menudo profundizan su desviación (Hernández, 2021).

Bajo este enfoque es que se analizan las reacciones sociales que acontecen después de la emisión de un comportamiento suicida, así como los efectos que éstas reacciones tienen en la identidad de quien las emite, ya que como menciona Goffman (2001), es inevitable que la desacreditación permee en cómo se conciben a sí mismos los estigmatizados, lo cual repercute en sus comportamientos posteriores. Para ello, a continuación, se refieren algunos estudios sobre esa etapa posterior al comportamiento suicida.

Ruda (2010), concluyó en su investigación, que es regular que después de un intento suicida los individuos sientan falta de energía, enfado, humillación o vergüenza debido a la estigmatización que aún rodea al acto, además en los seis meses después de un intento de suicidio aumenta considerablemente el riesgo de recaída. Cañón y Carmona (2018), por su parte, revelaron que en México las problemáticas familiares son un factor importante que ocurren tras concebir la ideación suicida. En un estudio similar llevado a cabo con personas que ya habían estado hospitalizadas por intentar quitarse la vida, se identificó que el 14% de su muestra había repetido el intento de suicidio. Allí se menciona la existencia de un periodo “crítico post-alta” con el cual se debe tener bastante precaución, debido a que es una etapa de latencia en la cual las recaídas son muy comunes, o bien, el equilibrio emocional de las personas aún no está restaurado, por lo que se le puede considerar un lapso de tiempo de vulnerabilidad (Azcárate, López, Goñi, Montes, Portilla y Elorza, 2019).

Este riesgo de reincidencia ha sido también hallado en investigaciones de otros países de Latinoamérica: Quemba, Herrera y Mendoza (2022), en su trabajo titulado *“Comportamiento epidemiológico del intento de suicidio en niños y adolescentes, Colombia 2016-2020”*, describen que dicha conducta conlleva emociones negativas, estrés con la familia, conflictos en relaciones interpersonales e inclusive la exclusión, después de haberse cometido. Los datos duros también han registrado que uno de cada cinco intentos suicidas termina en un nuevo intento, de hecho, se calcula que por cada suicidio hay 25 intentos; en el 2022 se realizó una revisión sistemática de 110 estudios que analizaban 248,829 intentos de suicidio, en el cual se concluyó que tasa de repetición general fue de 0.20 y también se descubrió que el riesgo de repetición aumentó linealmente con el tiempo (Alcaraz, 2023). Un factor que ha resultado ser determinante entre aquellas personas que volvieron a intentar suicidarse y las que no, fue la interacción social que mantuvieron después, siendo aquellos que no conversan e interactúan con otros, quienes tienen mayor probabilidad de reintentarlo (Azcárate, et al., 2019).

Desde el enfoque de la presente investigación lo que se buscó es explicar estos eventos desencadenantes desde el papel del otro, es decir, cómo el estigma impuesto tras haber cometido el comportamiento suicida afecta en la identidad de las personas, propiciando que se conciban a sí mismos como desviados de la norma y por lo tanto actuando en consecuencia al estigma que se les ha implantado.

METODOLOGÍA

Acorde con la metodología cualitativa, en este estudio se pretendió conocer las experiencias de los individuos y describir las características o cualidades de los fenómenos que viven (Canive, 2020), en relación con el comportamiento suicida. Temporalmente, la ubicación del análisis fue posterior a la emisión al comportamiento, ya que el objetivo no fue profundizar en la etiología del mismo, sino analizar las reacciones sociales que ocurren después, así como la incidencia que éstas reacciones tienen en la identidad de los sujetos.

La investigación enfatizó en conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, para posteriormente analizar cada uno de estos elementos como piezas de un conjunto sistémico a nivel macro. La labor de analizar la relación entre la estructura y la situación, entre el sistema y las relaciones cara a cara –llamadas el orden de la interacción– es medular en las investigaciones de Goffman sobre el estigma, ya que se trata de ubicar el plano interaccional como un nivel de observación digno de estudio, el cual merece ser analizado situacionalmente y no solamente como un reflejo de lo que sucede en los niveles estructurales. Acorde con lo anterior, el instrumento de recolección de datos utilizado fue la entrevista a profundidad, ya que ésta registra fragmentos de la sociedad en su propio entorno, enfatizando en la historia de vida narrada por personas comunes.

Esta metodología interpretativa conduce a la producción de textos en los que el investigador tiene la posibilidad de representar la historia del sujeto estudiado, bajo el manto de un “realismo social honrado y desprovisto de sentimientos” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 31). Las entrevistas personales están cargadas de referencias que se expresan desde el plano de la subjetividad producidas desde adentro, por lo que ponen en juego una amplia dramatización personal (Gordo y Serrano, 2008). Para conseguir un guion de entrevista se utilizó la técnica propuesta por Hernández, Fernández y Baptista (2014), llamada tabla de operacionalización (Anexo 1) la cual es un instrumento que sigue un proceso lógico para hacer transitar una variable a sus dimensiones o componentes, posteriormente a sus indicadores y finalmente a los ítems o preguntas.

Una vez que se extrajo el guion de preguntas de la tabla de operacionalización, se realizó un análisis de ésta y las preguntas se ordenaron de manera que facilitaran una conversación natural con los informantes. Según Strauss y Corbin (2002), hay distintos tipos de preguntas: sensibilizadoras, teóricas, estructurales y preguntas guía; la mayoría de los ítems de esta tabla de operacionalización son del tipo guía, las cuales se refieren a aquellas que se basan en la teoría que se está desarrollando y son específicas para la investigación en particular.

La selección de la muestra fue por medio de las técnicas bola de nieve y casos extremos, lo cual consistió en identificar directamente algunos

casos que cumplieran con los criterios de inclusión de esta investigación: que hubiera emitido comportamiento suicida al menos una vez en su vida, ser mayor de edad, que el evento no haya sucedido recientemente (hace al menos dos años), y de preferencia que haya tenido acompañamiento psicoterapéutico. Después de haber identificado los primeros dos casos, se llevó a cabo el protocolo de invitación, explicando a detalle el objetivo de la investigación e invitándoles a participar en ella. Después de haber aceptado, se les compartió el consentimiento informado, garantizándoles la confidencialidad absoluta durante su participación; una vez que firmaron el documento se procedió a realizar la entrevista. Cabe mencionar que, al ser un estudio cualitativo, durante el trabajo en campo se privilegió el rigor científico y el cuidado en el manejo de la información (en especial por su naturaleza sensible); y siendo que los entrevistadores son psicólogos, se tuvieron precauciones clínicas, evitando causar en los participantes malestares que pudieran derivar en crisis emocionales o sufrimiento. Los documentos que sostuvieron el marco ético de lo anterior fueron la Declaración de Helsinki y el Código Ético del Psicólogo.

Las personas entrevistadas fueron recomendando a otras que sabían que habían pasado por situaciones similares, dando un total de diez entrevistas a profundidad, las cuales se transcribieron a un procesador de textos en donde se comenzó el Análisis de Contenido, que consiste, en términos de Neuendorf (2009), en un medio sistemático y objetivo de describir y cuantificar fenómenos, especialmente en datos textuales, que se focaliza en la formación de la teoría a partir del análisis de mensajes y la codificación de datos. Para apoyar el proceso de análisis se utilizó el Atlas.ti en su versión 24, del cual emanaron los esquemas sintéticos como los diagramas de Sankey, la nube de palabras y las redes semánticas.

RESULTADOS

El análisis de datos se desarrolló alrededor de seis códigos, ubicados en tres puntos temporales distintos o nodos: 1. Lo que antecede el comportamiento suicida, 2. Lo que sucede al emitirse el comportamiento suicida y, principalmente, 3. Lo que sucede después. Cabe mencionar que, por el enfoque metodológico, centrado en la reacción social, el tercer momento

es el más importante, sin embargo, no se pueden omitir los fenómenos que anteceden a la estigmatización.

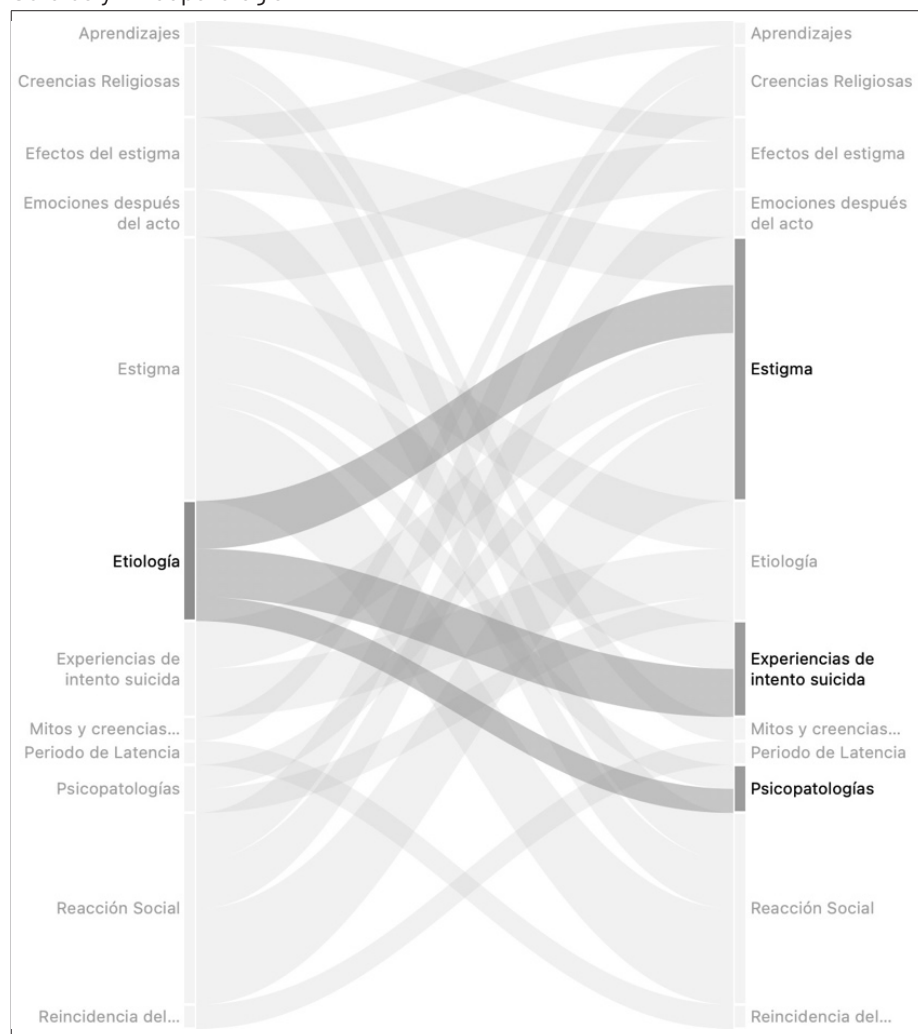
En el primer nodo de análisis, se encuentra el código de la etiología del comportamiento suicida, en el cual predominan fuentes de tipo familiar: "El abandono por parte de mi mamá y el suicidio de mi papá", y la experimentación de distintas modalidades de violencia: "Recibía mucho bullying en la escuela", "siempre me hicieron un lado, recuerdo como que era un estorbo", "me sobreprotegieron mucho a tal punto que dijeron nosotros escogemos por ti, pero tú no opines", "tal vez vaya un poco porque pues soy bi y allá no está muy bien aceptada". El segundo código del primer nodo temporal es el referente a las psicopatologías. Como se puede observar en la Figura 1, el diagrama Sankey refleja una alta co-ocurrencia entre las psicopatologías, la etiología y la emisión en sí del comportamiento suicida; es decir, un diagnóstico previo de enfermedad mental puede explicar al mismo sujeto su propio comportamiento, al fundamentarse en el decir del experto que le asignó tal diagnóstico.

Algunas de las citas al respecto de las patologías son las siguientes: "Fui creando un sentimiento de tristeza, de depresión", "Con el tiempo empecé a sentirme con esa ansiedad de decir, <<pues ya no quiero estar aquí>>", "Cuando siento ese dolor, si no son las autolesiones estoy tratando ahorita con medicamento", "Es muy difícil que yo me relaje o que me sienta bien. Casi siempre como que todo me estresa", "La depresión, la ansiedad, los suicidios, no se van a ir 100%, pero era como un inquilino muy molesto". Como se puede observar, entre las patologías auto-identificadas están la ansiedad, el estrés y la depresión.

Cabe mencionar que estos diagnósticos no están sustentados necesariamente en un diagnóstico elaborado por un profesional de la salud mental, sino que son aproximaciones fundadas en la experiencia y la información con la que han tenido contacto las personas evaluadas.

Es posible que sí detecten ciertos rasgos que concidirían con un modelo diagnóstico formal, pero seguramente hay partes que son interpretaciones inadecuadas de los cuadros clínicos, e incluso algunas partes sustentadas más en mitos que en elementos científicos. En términos de Girard (1986), los mitos se sostienen en evidencias reales, las cuales, a su vez, se magnifican o matizan con creencias y prejuicios irrealistas.

Figura 1. Diagrama Sankey de co-ocurrencia Etiología-Experiencia de Intento Suicida y Psicopatologías



Elaboración propia.

El código de análisis del segundo nodo de tiempo, fue el concerniente a la experiencia en sí del intento suicida. Conocer los detalles del suceso da contexto de los significados que interactuaban en su realidad. Sin

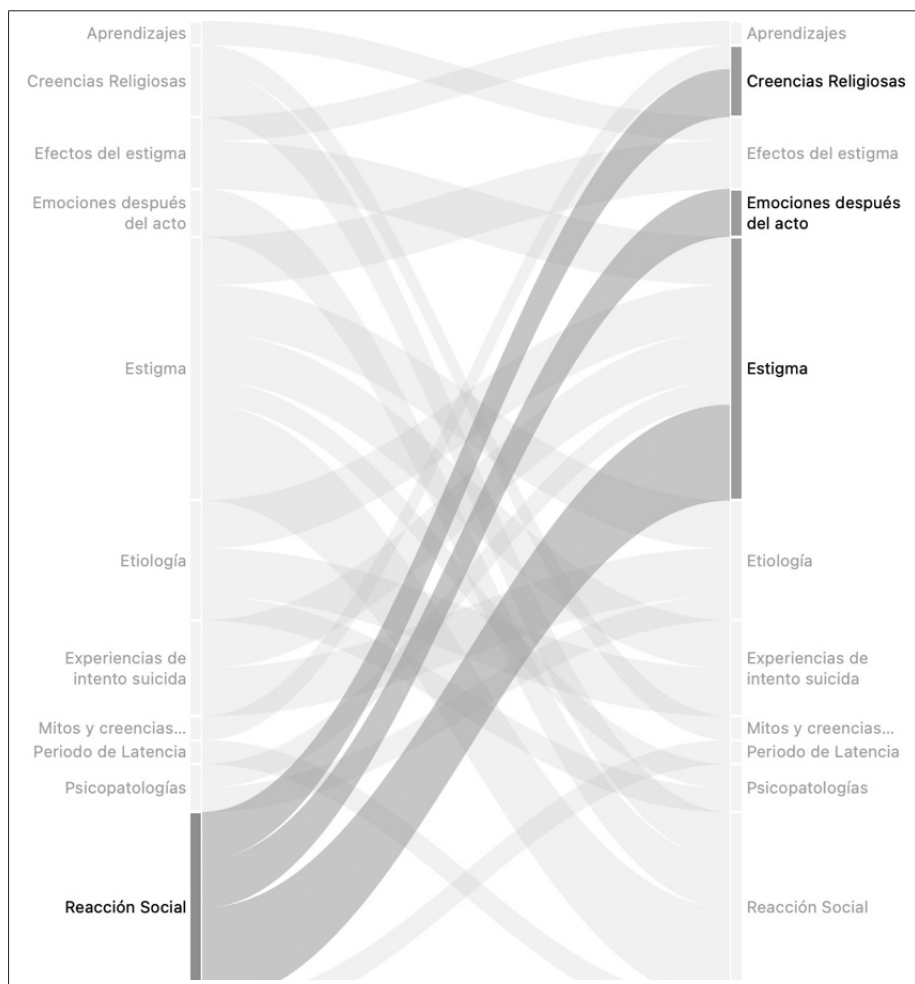
embargo, por respeto a las y los informantes esta información no se comparte aquí, pero en lo general, las modalidades de los intentos suicidas se clasifican en inmersión en agua, suspensión, ingesta de medicamentos, autolesiones y accidentes automovilísticos provocados.

A partir de aquí, se analiza la categoría central del estudio, que es el estigma, entendido como ese signo desacreditable que se implanta en personas que transgreden el orden social; para ello la primera categoría es la reacción social, es decir, qué es lo que dicen y hacen las personas alrededor de la persona que ha emitido un comportamiento suicida, cómo es que cambian en su forma de dirigirse a ella, cómo se altera su relación en el orden de la interacción.

En el análisis de contenido se pudieron encontrar regularidades en torno a tres nociones, en primer lugar, las reacciones de apoyo o afecto: "Estuvieron ahí conmigo, estuvieron apoyando y todo, cuidándome", "Siento que fue la sobreprotección, siempre como que me dieron más protagonismo... no me dejaban, me asfixiaban", "Ahora ya le toman un poquito más de importancia a lo que me pasa", "Pues yo le dije que me quería matar y me dijo, <<es tu decisión>>". En segundo lugar, están las reacciones violentas de recriminación: "Los sentimientos que demostraban más eran tristeza y hasta cierto punto un poco de enojo", "Hemos dado todo, hemos estado ahí contigo para qué estás haciendo esas tonterías", "En algún punto mi abuelita sobre todo me preguntó y me dice <<oye por qué estás con esas cosas>>", "Me pegaron cuando me vieron así".

Y en tercer lugar y relacionado con el anterior, las reacciones de inhabilitación de la persona, es decir, en las que les declara el estigma y por consecuencia hay una expectativa desacreditable a sus comportamientos futuros: "Les platico y es así de <<chale, pobrecito, vente, te voy a dar cariño>>", "Me dijo de que estaba pendeja, que había pensado de que no quiere a una pinche drogadicta en la casa", "Todos me miraban horrible, y sin saber si estaba la intención de volver a intentarlo", "Llegan al punto de ocultar cosas punzocortantes. Andamos cortando con cubiertos de plástico". Como se puede observar en el esquema Sankey de la Figura 2, estas reacciones sociales están permeadas por las creencias religiosas que se tienen alrededor del comportamiento suicida, así como de las emociones que se experimentan al ver a un familiar en situación de riesgo.

Figura 2. Diagrama Sankey de co-ocurrencia Reacción Social-Creencias Religiosas-Emociones después del acto-Estigma



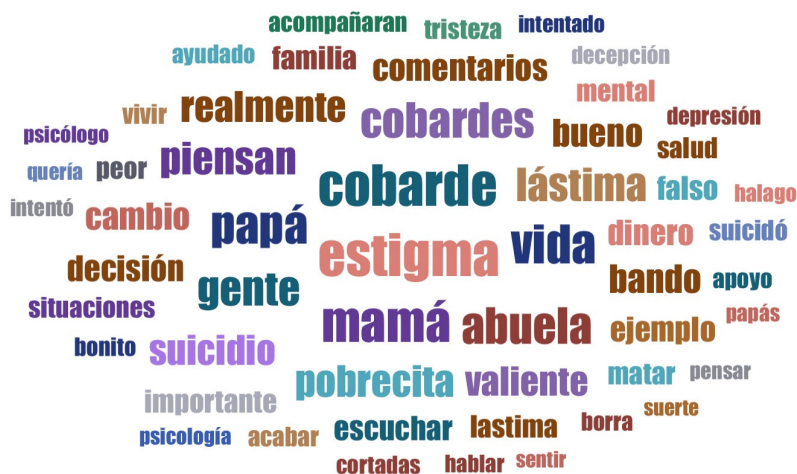
Fuente: Elaboración propia.

Estas creencias religiosas, de naturaleza enjuiciadora, contienen una carga simbólica que aqueja la decisión suicida; la posibilidad de un castigo consecuente e incomprensible influye en algunos casos deteniendo el suicidio y en otros casos aún así se comete, pero con culpa. Como

menciona Hume (2002), las ideas religiosas surgen de las esperanzas y temores incesantes que afligen al ser humano, quien le atribuye a causas secretas y desconocidas los bienes que goza y los males de los que siente amenazado. Es por ello que las reacciones y emociones que experimentan las personas que rodean el acto suicida, están impulsados en gran medida por esas nociones religiosas que les han enmarcado en su contexto social.

El siguiente objetivo del análisis fue concretizar al estigma en palabras, bajo la noción de que los estigmas viajan en esa forma. Las palabras desacreditadoras conglomeran un gran contenido de significados que facilitan su comprensión en los grupos sociales. En términos de René Girard (1986), el compartir términos estigmatizantes permite llegar a consensos sociales, en donde los “normales” segregan a las personas no deseadas. En la Figura 3, por medio de la nube de palabras procesada por el Atlas.ti, se puede identificar que los términos estigmatizantes más frecuentes tienen que ver con dos nociones: la cobardía y la lástima hacia las personas suicidas.

Figura 3. Nube de palabras de términos estigmatizantes del comportamiento suicida



Fuente: Elaboración propia.

Ante los cuestionamientos que se hicieron con la intención de sintetizar los estigmas en palabras representativas, se obtuvieron respuestas como las siguientes: “Nos ven como unos locos que no valoran su vida”, “Que somos cobardes, que somos débiles, que, que solo queremos atención”, “Nada quita este estigma de eres un cobarde por quitarte la vida”, “Hasta soy pendeja hasta para esto”. Como se puede observar, el contenido del estigma está relacionado con la idea de incapacidad del suicida, ya sea para enfrentar los problemas de la vida, o bien para comprender lo que los demás supuestamente sí comprenden. En ambos casos, esta noción de cobardía que se les asigna, es una carga más para el sujeto, aparte de las dificultades que iniciaron su ideación suicida.

Como se revisó en el apartado teórico, la teoría del estigma se ha concentrado en saber lo que sucede después de la reacción social, es decir, cuáles son los efectos de la estigmatización en la identidad y el comportamiento ulterior de quien ha recibido esta marca. Para ello, en primer lugar, se indagó en el comportamiento suicida, luego en la reacción social tras el comportamiento suicida y por último en los efectos de la reacción. Esquemáticamente fue de la siguiente manera:

Figura 4. Dirección de la investigación

Etiología → Comportamiento Suicida → Reacción Social (ESTIGMA) → Efectos del Estigma

Fuente: elaboración propia.

A partir de ello, por medio del Análisis de Contenido, se identificó cómo es que la identidad de las personas estigmatizadas por comportamiento suicida se ve afectada de manera significativa. En términos de Goffman (2001), la identidad se deteriora debido a que las expectativas negativas (en este caso de que vuelva a intentar el suicidio), se convierten en una presión social que a su vez les inhabilita aún más.

Es decir, independientemente de la etiología del comportamiento, el estigma se convierte en sí mismo en un elemento etiológico de una identidad patológica: “Me hace sentir muy culpable, me hace sentir un fracasado”, “Se me vienen muchos pensamientos, así como desvalorar, ¿no? Como quitándome valor”, “Me ha inculcado esa idea de yo soy lo peor, de lo

peor, de lo peor del mundo por querer hacer esto”, “Yo pensaba que era una decepción para mi familia, que era un perdedor que no tenía un futuro”, “Normalmente no confío mucho en mí, soy esa del síndrome del impostor, de que cuando me pasa un logro”, “Mis inseguridades no me dejan y siempre me dicen que soy una mediocre”, “Pienso que estoy existiendo sin una razón”, “No me siento relevante o importante”.

Como se puede observar, después de la emisión de un comportamiento desviado socialmente, el deterioro identitario comienza a desarrollarse de manera paralela e independiente de los elementos etiológicos primarios. Es decir, los efectos, como la culpa, la desvalorización y la inseguridad, son consecuencia, pero al mismo tiempo son causa de nuevas afectaciones. Esto deriva en una especie de ciclicidad en la que las reacciones sociales que se espera contrarresten el comportamiento no deseado, en realidad terminen potenciándolo.

Este fenómeno ha sido descrito por autores como Howard Becker (2014), quien enunció que el tratar a un individuo como si fuese un desviado, pone en marcha una serie de mecanismos que conspiran para dar forma a la persona a imagen de lo que los demás ven en ella: “el comportamiento es más una consecuencia de la reacción pública ante la desviación que un efecto de las cualidades inherentes al acto desviado en sí” (p.54).

De esta manera se puede evidenciar que las reacciones sociales, que son esperadas, comprensibles y muchas veces bien intencionadas, pueden contener fuerzas estigmatizantes que potencien el comportamiento que ha sido estigmatizado. Esto implica una paradoja que a menudo es invisible para las personas involucradas en el fenómeno, pero que podría explicar las dificultades que se presentan en los procesos de rehabilitación del comportamiento suicida.

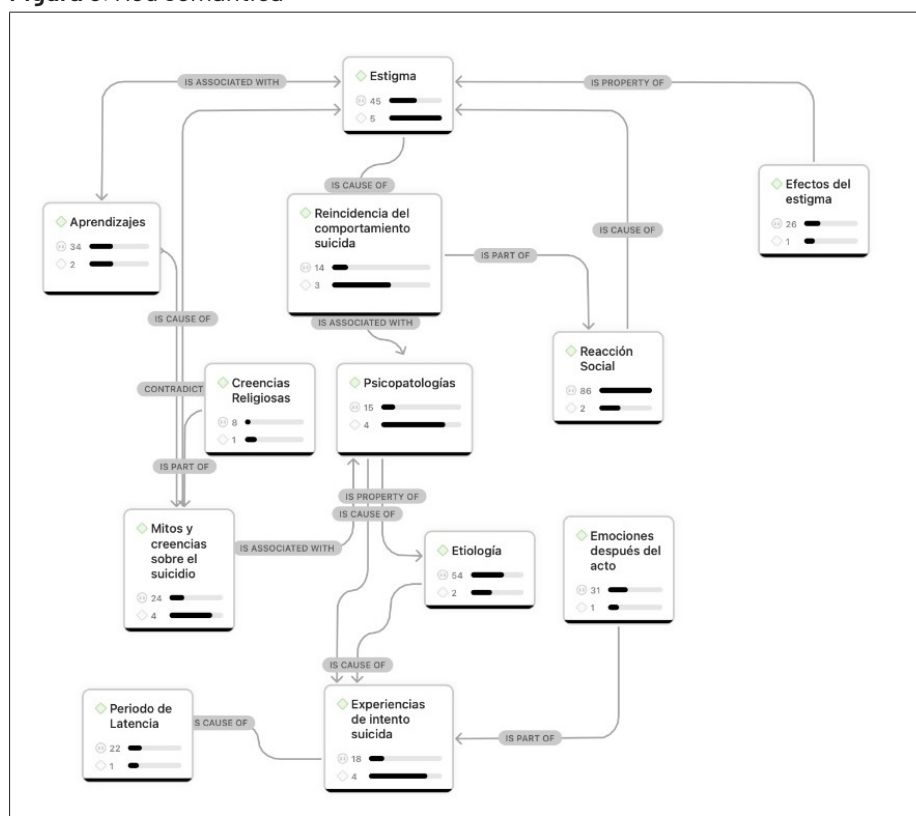
CONCLUSIONES

El comportamiento suicida ha intrigado a la humanidad desde tiempos antiguos; las ciencias sociales y las ciencias de la salud han tratado de explicar y en algunos casos, de intervenir en este fenómeno, desde diferentes perspectivas y distintos métodos. Uno de los puntos torales de la intervención ha sido la búsqueda del origen de este comportamiento, bajo

la premisa de que si se sabe de dónde viene hay altas posibilidades de detenerlo, en pos de la vida.

Sin embargo, la intención de investigaciones como la presente, es analizar el comportamiento suicida desde otra óptica, tratando de ampliar el espectro hacia categorías emergentes y otros momentos de la interacción social. A continuación, se presentan los principales puntos de análisis revisados con anterioridad, ordenados a manera de conclusiones, con el apoyo de la red semántica ordenada a partir de las principales categorías de análisis. El esquema presenta también el número de citas que contiene cada categoría, dándole sustento a las reflexiones derivadas.

Figura 5. Red semántica



Fuente: elaboración propia.

Las relaciones que se pueden encontrar son las siguientes: primero, que las creencias religiosas son parte de los mitos y creencias sobre el suicidio; y a su vez los mitos y creencias sobre el suicidio están relacionadas con las psicopatologías. Después, las Psicopatologías están relacionadas con la Etiología del comportamiento suicida, aunque no siempre; hay ocasiones en que no se tiene identificada una patología como posible causa. Luego, cuando aparece el comportamiento suicida hay una serie de reacciones sociales, las cuales a su vez conllevan a un estigma.

Por último, el estigma puede llevar a la reincidencia del comportamiento suicida, por lo que esta reincidencia se convierte en una psicopatología, que a su vez es nuevamente la etiología; y así es como se completa el ciclo en el que la reacción social en lugar de evitar la reincidencia del comportamiento suicida, puede potenciarlo.

Este hallazgo respecto a la naturaleza cíclica del comportamiento suicida, desde la teoría del estigma, puede abrir nuevas zonas de sentido sobre la comprensión y el tratamiento del suicidio, ya que éstos regularmente se dirigen a la prevención del mismo, o bien, a su tratamiento, centrándose en el perfil psicopatológico del sujeto, más no en las personas que lo rodean.

Desde esta perspectiva, es clave que cuando se emite un comportamiento suicida, se vigile la reacción que tienen las personas cercanas a la persona, sus familiares, pareja, amigos, compañeros, ya que sus comentarios, sus respuestas, sus ideas que expresan al respecto, aunque seguramente son bienintencionadas, podrían reforzar la identidad deteriorada del suicida, potenciando la reincidencia de las autolesiones.

La pregunta que deberá plantearse para siguientes estudios y propuestas de intervención, es cuál debería ser entonces la reacción sugerible a las personas que rodean a la persona que ha intentado suicidarse, ya que, si bien es cierto que se puede anticipar que deben reaccionar con empatía, paciencia y sin enjuiciamiento, habrá que probar empíricamente qué estrategias de respuesta tienen mayor eficacia terapéutica, a pesar de las dificultades técnicas que conlleve su experimentación.

REFERENCIAS

- Alcaraz, M. (2023). Una de cada cinco personas que trata de suicidarse lo vuelve a intentar. <https://www.redaccionmedica.com/secciones/psiquiatria/una-de-cada-cinco-personas-que-trata-de-suicidarse-lo-vuelve-a-intentar-8998>
- Asociación Psicológica Americana. (2022). Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. American Psychiatric Association.
- Azcárate, L., López, J., Goñi, A., Montes, L., Portilla, A. & Elorza, R. (2019). La repetición del intento de suicidio un estudio de seguimiento [Archivo pdf]. <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/8175172.pdf>
- Becker, H. (2014). Outsiders. Siglo XXI: Buenos Aires
- Canive, T. (2020). Investigación cuantitativa. características del método cuantitativo. <https://www.sinnaps.com/blog-gestion-proyectos/metodo-cuantitativo>
- Cañón, S y Carmona, A. (2018). Ideación y conductas suicidas en adolescentes y jóvenes [Archivo pdf]. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322018000400014
- Clemente, M. y González, A. (1996). Suicidio. Una alternativa social. Biblioteca Nueva.
- Córdova, M., Rosales, J. C. & Rosales, A. (2019). Intento suicida Veinticinco años de investigación en estudiantes mexicanos de educación media superior [Archivo pdf]. <https://cuved.unam.mx/revistas/index.php/rdpcs/article/view/199>
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). El campo de la investigación cualitativa. Gedisa: Buenos Aires
- Durkheim, É. (1897). El suicidio. Titivillus.
- Freud, S. (1996). Duelo y Melancolía. Amorrortu.
- Fromm, E. (2021). El corazón del hombre. Su potencia para el bien y el mal. Fondo de Cultura Económica.
- Girard, R. (1986). El chivo expiatorio. Anagrama: Barcelona
- Goffman, E. (2001b). Internados. Amorrortu: Buenos Aires

- Goffman, E. (2006). *Estigma, la identidad deteriorada*. Amarrortu: Buenos Aires
- Gordo, A. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Prentice Hall: CDMX.
- Hernández Armas, C. A. (2021). El Estigma heredado: el caso de los niños que nacen en prisión. *Revista Digital Internacional De Psicología Y Ciencia Social*, 7(1), 105-127. <https://doi.org/10.22402/j.rdi.pycs.unam.7.1.2021.307.105-127>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill: CDMX
- Hume, D. (2002). *Del suicidio. De la inmortalidad del alma*. Océano.
- INEGI. (2021). Estadísticas a propósito del día mundial para la prevención del suicidio (10 de septiembre). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_SUICIDIOS22.pdf
- Instituto Nacional de Salud. (2018). *Intento de Suicidio, Colombia 2018* [Archivo pdf]. https://www.ins.gov.co/buscador-eventos/Informesdeevento/INTENTO%20DE%20SUICIDIO_2018.pdf
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. (2012). *Guía de Práctica Clínica de Prevención y Tratamiento de la Conducta Suicida* [Archivo pdf].
- Montés, G., Jiménez G. y Jiménez, P. (2019). *Guía para familiares en duelo por suicidio, supervivientes* [Archivo pdf]. <http://www.madrid.org/bvirtual/BVCM020325.pdf>
- Muñoz, M., Pérez, E., Crespo, M. y Guillén, A. (2009). *Estigma y enfermedad mental. Análisis del rechazo que sufren las personas con enfermedad mental*. Editorial Complutense: Madrid
- Neuendorf, K. (2009). *Reliability for Content Analysis. Media messages and public health: a decisions approach to content analysis*. New York: Routledge.
- OMS. (2021). *Suicidio*.
- OMS. (2019). *Cada 40 segundos se suicida una persona*.
- Ordoñez, J. (2010). La condición humana: de la muerte y el suicidio. Una lectura de la obra de Albert Camus. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 8(1).

- Quemba, M., Herrera, J., Mendoza, A. y Mendoza, B. (2022). Comportamiento epidemiológico del intento de suicidio en niños y adolescentes, Colombia 2016-2020 [Archivo pdf].
- Rueda, F. (2010). Guía sobre la prevención del suicidio para personas con ideación suicida y sus familiares [Archivo pdf]. <https://consaludmental.org/publicaciones/Guiaprevencionsuicidio.pdf>
- Secretaría de Salud. (2024). Programa Nacional de Prevención del Suicidio: Código 100 [Archivo pdf]. <https://www.gob.mx/salud/documentos/introduccion-al-codigo-100>
- Stafford M.C., Scott R.R. (1986). Stigma, Deviance, and Social Control. En: Ainlay S.C., Becker G., Coleman L.M. (eds) The Dilemma of Difference. Perspectives in Social Psychology (A Series of Texts and Monographs). Springer: Boston
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquía: Medellín

ANEXO 1

Tabla 1. Tabla de categorización

Efectos del intento de suicidio	Categorías	Indicadores	Preguntas
	Permanencia de ideación suicida	Cogniciones centradas en el suicidio	¿Sueles sentir ganas de ya no vivir? ¿Qué tan seguido sucede)? Cuando tienes algún conflicto, ¿Cuál es la primera idea que viene a tu mente?
	Conducta suicida	Sentimientos negativos	¿Qué tan seguido te sientes triste y solo? ¿Qué tan usual es que te sientas irritable o molesto?
		Autolesiones	Para ti, ¿Cuál es la mejor manera de sacar el dolor que sientes interiormente? Cuando estas triste o enojado, ¿Qué te haces o dices a ti mismo?
	Sentimientos posteriores	Primera reacción ante el suicidio no consumado	¿Qué sentiste al darte cuenta que tu intento no había funcionado?
		Estado emocional posterior	¿Cómo fueron para ti los días posteriores al intento?
	Efectos en la familia	Primera reacción	¿Cuál fue la reacción de tu familia al enterarse?
		Conducta posterior	¿Qué llegaste a percibir que cambio en tu familia luego del intento suicida?
		Sentimientos manifestados posteriormente	¿Qué comentarios o sentimientos llagaron a presentar tus familiares?
	Seguimiento clínico	Terapia psicológica	¿Llegaste a asistir a terapia? ¿Crees que la terapia podría ayudar a personas que han intentado suicidarse, cómo?
		Medicamentos	¿Cómo consideras que los fármacos podrían ayudar a alguien que intentó suicidarse? ¿Sueles consumir fármacos para ayudarte?
	Recaídas	Nuevos intentos	¿Has tenido ganas de volver a intentarlo? ¿Qué te motiva o detiene de intentarlo de nuevo?
	Cambios en la visión a futuro	Existencia de planes a futuro	¿Cuáles son tus planes a futuro para ti mismo?
		Perspectiva ante el intento de suicidio	Actualmente, ¿Cómo percibes al suicidio?
		Expectativas del propio futuro	¿Cuál es tu opinión respecto a tu propio futuro?

Elaboración propia, 2024.

ELEMENTOS BUROCRÁTICOS EN LOS GOBIERNOS MUNICIPALES EN MÉXICO

BUREAUCRATIC ELEMENTS IN MUNICIPAL GOVERNMENTS IN MEXICO

Recibido: 13/02/2025

Aceptado: 28/09/2025

Said Sánchez¹

RESUMEN

El objetivo de este trabajo es analizar las características burocráticas de los gobiernos municipales en México. Desde una perspectiva weberiana, se construye un índice de elementos burocráticos mediante el método de Análisis de Componentes Principales. La información utilizada proviene del Censo Nacional de Gobiernos Municipales 2023. Los resultados muestran una marcada heterogeneidad entre municipios: por ejemplo, aquellos con menor marginación presentan un mayor número de elementos burocráticos en comparación con los municipios con alta marginación. Asimismo, de manera exploratoria, se identifica una relación positiva entre el índice y la recaudación de impuestos locales. Este hallazgo preliminar es consistente con la literatura que destaca los efectos favorables de la burocracia.

Palabras clave: burocracia, índice, gobiernos municipales, impuestos, México

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the bureaucratic characteristics of municipal governments in Mexico. From a Weberian perspective, a bureaucratic elements index is constructed using the Principal Components Analysis method. The data are drawn from the 2023 National Census of Municipal Governments. The results reveal significant heterogeneity across municipalities: for instance, those with lower levels of marginalization exhibit a greater number of bureaucratic elements compared to highly marginalized municipalities. Furthermore, on an exploratory basis, a positive relationship is identified between the index and local tax collection. This preliminary finding is consistent with the literature emphasizing the favorable effects of bureaucracy.

Keywords: bureaucracy, index, municipal governments, taxation, Mexico

.....
¹ (saidcoljal@gmail.com), El Colegio de Jalisco, orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4887-0817>

INTRODUCCIÓN

Varios estudios muestran que contar con burocracias en el sentido weberiano tiene efectos positivos en aspectos como el crecimiento económico, la calidad regulatoria, la corrupción, la salud pública, entre otros (Amsden, 1985, 1989; Bersch et al., 2016; Boräng et al., 2018; Cingolani et al., 2015; Cornell, 2014; Cornell et al., 2020; Cornell y Grimes, 2015; Cornell y Lapuente, 2014; Dahlström et al., 2012; Evans y Rauch, 1999; Gallo y Lewis, 2012; Henderson et al., 2007; Johnson, 1982; Krause et al., 2006; Lewis, 2007; Nistotskaya y Cingolani, 2016; Rauch y Evans, 2000).

En México, la mayor parte de la investigación se ha enfocado en uno de los elementos de la burocracia, a saber, el servicio profesional de carrera, especialmente a nivel federal (Arellano, 2002, 2013; Cejudo y Lugo, 2019; Dussauge, 2005a, 2005b; Fócil, 2009; Heredia, 2002; J. Méndez, 2008; J. L. Méndez, 2018; Merino, 2013; Pardo, 2005, 2023). Es posible que lo anterior se deba a la expansión que ha tenido el enfoque de la nueva gestión pública, dentro del cual se destacan este tipo de procesos. Con la creación de la Ley del Servicio Profesional de Carrera, publicada en 2003, se generaron altas expectativas para mejorar la administración pública. A más de 20 años, parece que los resultados han sido muy limitados. Además, la situación es más grave en el ámbito subnacional: tanto los gobiernos estatales como los municipales muestran rezagos considerables (Arellano et al., 2011; Larracilla et al., 2021; Merino, 2006; Sanginés y Strazza, 2016).

Sin embargo, la burocracia en sentido weberiano no se reduce al servicio profesional de carrera. Hay otros elementos que es preciso considerar y que hasta ahora se han dejado de lado, como el grado de reglamentación, el nivel educativo del personal, su régimen de contratación, la situación de los archivos, entre otros. Para reducir este vacío, en el presente trabajo se propone un índice para medir los elementos burocráticos de las administraciones públicas municipales, el cual se basa en el Análisis de Componentes Principales (ACP). Para ello, nos enfocamos en cuatro dimensiones de la burocracia: funciones, normatividad, actividad especializada y archivos. La información proviene del Censo Nacional de Gobiernos Municipales y Demarcaciones Territoriales de la Ciudad de México 2023 (INEGI, 2023). El artículo se estructura de la siguiente forma. En la primera

sección, se exponen los elementos teóricos de la burocracia y los estudios previos que han intentado medirla.

En la segunda sección, se describen las dimensiones e indicadores que se usarán para la construcción del índice. En la tercera, se explica la elaboración del índice y se describen los resultados. Aquí también se explora su relación con la recaudación de impuestos. Finalmente, se cierra con una sección de conclusiones.

1. LA BUROCRACIA Y SUS ELEMENTOS

La dominación racional es uno de los tres tipos propuestos por Max Weber. Esta se basa en “la creencia en la legalidad de organizaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer autoridad” (Weber, 2014: 338). Los aspectos fundamentales de la dominación racional o legal son: una actividad sujeta a la ley; competencia, es decir, deberes y servicios delimitados según una distribución de funciones; jerarquía administrativa, o sea, ordenación de autoridades con facultades de control e inspección; reglas; separación entre el patrimonio público y el privado; y la aplicación del principio de atenerse al expediente.

Dentro de la dominación racional, el tipo más puro es la burocracia. Sus características son: los funcionarios se deben a los deberes de su cargo; están bajo una jerarquía administrativa rigurosa; las competencias se fijan estrictamente; están sujetos vía contrato; poseen una calificación especializada que fundamenta su nombramiento, el cual se determina, en el caso más racional, por medio de examen o un diploma; cuentan con sueldos, lo que está en función del cargo; ejercen su puesto como única o principal profesión; existe la posibilidad de desarrollar una carrera laboral con ascenso; hay una separación de los medios administrativos; y están sometidos a una disciplina y vigilancia administrativa (Weber, 2014: 344).

Además de estas características, lo interesante es que este tipo de dominación tiene una serie de ventajas frente a los otros tipos, por ejemplo, su superioridad “en precisión, continuidad, disciplina, rigor y confianza; calculabilidad, por tanto, para el soberano y los interesados; intensidad y extensión en el servicio; aplicabilidad formalmente universal a toda suerte

de tareas, y susceptibilidad técnica de perfección para alcanzar el óptimo en sus resultados (Weber, 2014: 346, cursivas en original).

La “precisión, la rapidez, la univocidad, la oficialidad, la continuidad, la discreción, la uniformidad, la rigurosa subordinación, el ahorro de fricciones y costas objetivas y personales son infinitamente mayores en una administración severamente burocrática [...] servida por funcionarios especializados” (Weber, 2014: 1166).

Sintetizando, “el gran instrumento de la superioridad de la administración burocrática es éste: el saber especializado” (Weber, 2014: 347, cursivas en original); la “administración burocrática significa: dominación gracias al saber; éste representa su carácter racional fundamental y específico” (Weber, 2014: 348, cursivas en original).

Estudios recientes han puesto a prueba estas ventajas. La mayoría ha encontrado que poseer burocracias genera efectos positivos en aspectos como el crecimiento económico, la calidad regulatoria, la corrupción, la salud pública, entre otros (Amsden, 1985, 1989; Bersch et al., 2016; Boräng et al., 2018; Cingolani et al., 2015; Cornell, 2014; Cornell et al., 2020; Cornell y Grimes, 2015; Cornell y Lapuente, 2014; Dahlström et al., 2012; Evans y Rauch, 1999; Gallo y Lewis, 2012; Henderson et al., 2007; Johnson, 1982; Krause et al., 2006; Lewis, 2007; Nistotskaya y Cingolani, 2016; Rauch y Evans, 2000).

Por supuesto, lo anterior implica contar con mediciones sobre la burocracia. Gran parte de ellas se basa en encuestas a expertos. Por ejemplo, un estudio ya clásico es el de Evans y Rauch (1999), quienes se concentran en dos aspectos: el reclutamiento meritocrático y la carrera laboral predecible. Para medirlos, elaboraron un índice basado en una encuesta a expertos compuesta de 10 preguntas sobre las agencias encargadas de la política económica del país respectivo. Esto quiere decir que no fue un análisis de toda la administración pública, sino solo de una parte.

Posteriormente, Dahlström, Lapuente y Teorell (2012) se enfocaron en los siguientes rubros: el cierre de la burocracia, entendido como la estabilidad en la carrera, la permanencia de largo plazo y las leyes especiales para los funcionarios públicos; el pago de la burocracia, que se refiere a la existencia de salarios competitivos; y la profesionalización, enfocada en el reclutamiento meritocrático, la no politización de los puestos públicos

y en las promociones internas. Sus datos también se recabaron con una encuesta a expertos.

El estudio de Nistotskaya y Cingolani (2015) se concentró en el reclutamiento meritocrático y la protección de la antigüedad laboral. Para el primer aspecto se apoyaron en la encuesta a expertos del proyecto *Quality of Government*, de la Universidad de Gothenburg. En concreto, se usó la siguiente pregunta: cuando se recluta a empleados del sector público, ¿las capacidades y méritos deciden la asignación del cargo? Con relación al segundo punto, se consideró la estabilidad de los titulares de los bancos centrales.

Recientemente, Cornell, Knutsen y Teorell (2020) replicaron el estudio de Evans y Rauch. Para dar cuenta de las características de la burocracia, los autores usaron la base de datos del proyecto *Varieties of Democracy*, que también consiste en una encuesta a expertos. Se concentraron en los siguientes rubros: imparcialidad burocrática, es decir, el grado en que los funcionarios acatan las reglas y toman decisiones de forma impersonal; y el reclutamiento meritocrático, o sea, el grado en que las designaciones de los funcionarios se hacen sobre consideraciones políticas o de mérito.

Otras investigaciones enfocadas en América Latina también han utilizado las encuestas a expertos para dar cuenta de otros aspectos relacionados, como el control político de la burocracia (Boräng et al., 2018; Cornell y Grimes, 2015). Como se indicó, en México el interés se ha concentrado en el servicio profesional de carrera. Este consiste en un sistema que “regula la entrada y promoción de los funcionarios públicos con base en el mérito y la capacidad profesional y no en vínculos partidarios o personales” (J. Méndez, 2011: 79). Llama la atención que estos estudios parecen usar como sinónimos los términos de burocracia y de servicio profesional de carrera. Por ejemplo, al mencionar los efectos positivos del servicio profesional, los autores destacan los mismos que se han identificado para las burocracias. Tal vez sea preciso aclarar que aquél es solo uno de elementos.

En este sentido, al hacer referencia al servicio profesional de los Estados Unidos, el propio Weber expresó que solo “la moderna burocratización lleva a sus últimas consecuencias los exámenes racionales especializados” (Weber, 2014: 1186). Además, en la definición de burocracia se señala

que la especialización de los funcionarios no solo se verifica por medio de exámenes, sino también por la posesión de un título, el cual da cuenta de ese conocimiento.

Por otro lado, la discusión y el análisis del servicio profesional en México se ha concentrado en el gobierno federal (Arellano, 2002, 2013; Cejudo y Lugo, 2019; Dussauge, 2005a, 2005b; Fócil, 2009; Heredia, 2002; J. Méndez, 2008; J. L. Méndez, 2018; Merino, 2013; Pardo, 2005, 2023).

Aunque en un primer momento se generaron expectativas con la publicación de la Ley del Servicio Profesional de Carrera, publicada en 2003, a poco más de dos décadas los resultados han sido muy deficientes (Méndez, 2018). Si este es el panorama en el gobierno federal, las cosas parecen ser igual o más graves en el ámbito subnacional. Por ejemplo, solo algunos estados han creado una ley en materia de servicio profesional de carrera estatal y municipal (Méndez, 2018). Sanginés y Strazza elaboraron el índice de desarrollo del servicio civil para dar cuenta de su implementación. La investigación presenta datos para diez estados. El valor promedio fue de 24 puntos de un total de 100 (mayor valor, mayor desarrollo), con un máximo de 44 en Colima y un mínimo de 12 puntos en Tlaxcala. Algunos de los problemas detectados fueron la falta de evaluaciones, la combinación de la rigidez del personal de base con la alta rotación del personal de confianza, y que el servicio profesional no es una prioridad para los gobiernos estatales. En suma, el desarrollo es muy débil (Sanginés y Strazza, 2016).

A nivel municipal, desde hace tiempo se ha documentado de forma general las limitaciones en materia de profesionalización (Arellano et al., 2011; Merino, 2006). Por ejemplo, con base en la información disponible en 2009, se destacó que los “gobiernos municipales y sus administraciones son espacios institucionalmente frágiles que muestran rezagos importantes en las capacidades de gobierno y gestión de las políticas públicas”, además, la “muy alta rotación de cuadros [...] dificulta enormemente la tarea de un gobierno municipal que tenga visión de largo plazo” (Arellano et al., 2011: 103). Diez años después, con información de 2019, otro análisis señaló que la situación no había mejorado. Aunque algunas leyes municipales han incorporado secciones para el servicio civil de carrera, su aplicación ha sido escasa (Larracilla et al., 2021).

Pero la burocracia no se reduce al servicio profesional de carrera, hay otros elementos que deben ser considerados. En este sentido, los trabajos de Unda han analizado las capacidades administrativas de los municipios (aunque no desde la óptica weberiana). Uno de ellos se basó en cuatro indicadores: empleados de base, empleados de confianza, última actualización de valores catastrales, y última actualización del padrón catastral (Unda, 2021). En otros trabajos la autora utilizó cuestionarios aplicados a los directores de ingreso y de catastro para profundizar en este tipo de información (Unda, 2017, 2018). No obstante, nuevamente, se pasan por alto otros aspectos como la distribución de funciones, la actividad especializada, el grado de reglamentación, y los archivos.

2. ELEMENTOS BUROCRÁTICOS: DIMENSIONES E INDICADORES

Como se indicó, la mayoría de las mediciones sobre la burocracia utilizan encuestas a expertos. Usar el mismo procedimiento para la totalidad de municipios sería algo casi imposible. ¿Cuántos expertos se necesitarían para recabar la información de todos los municipios? En consecuencia, el presente estudio aprovecha los datos del Censo Nacional de Gobiernos Municipales y Demarcaciones Territoriales de la Ciudad de México 2023 (en adelante Censo 2023). Aquí, los propios servidores públicos municipales proporcionan la información al Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

El índice que se propone cuenta con cuatro dimensiones de la burocracia weberiana. La primera corresponde a la distribución de funciones, es decir, la existencia de diferentes áreas para las tareas respectivas del gobierno. Una mayor cantidad de áreas da cuenta de un mayor número de funciones, lo que también implicaría mayor especialización. Se consideran tres indicadores: el número de instituciones que integran la administración pública, el número de áreas que conforman la oficina catastral y las áreas operativas del sistema institucional de archivos.

La segunda dimensión es la normatividad, ya que en una burocracia las actividades están sujetas a la ley o reglas respectivas, no a las personas. Una mayor reglamentación implicaría un menor margen para las decisiones discrecionales. Sin duda, la existencia de normas no significa que se

acatarán, sin embargo, podrían reducir las decisiones discrecionales. Los indicadores utilizados son tres: el número de disposiciones normativas, la existencia de algún manual de procedimientos catastrales y de un sistema de gestión catastral.

La tercera dimensión es la actividad especializada, es decir, el saber especializado, una de las principales características de una burocracia. Se usan tres indicadores: personal con educación superior, personal de base y programas de capacitación. Como se expuso, la especialización de los funcionarios se puede verificar por medio de exámenes (la lógica del servicio profesional de carrera), pero también por medio de la posesión de un título educativo.

En términos generales, un funcionario con educación superior tiene más especialización que otro sin ella. Por otro lado, la especialización también se puede adquirir por medio de la experiencia que se tiene en el cargo. Debido a su mayor estabilidad, es más probable que el personal de base tenga una mayor experiencia (y por lo tanto especialización) que el personal de confianza. El último indicador de esta dimensión es la existencia de programas de capacitación, los cuales pueden implicar una mejora y actualización de los conocimientos del personal.

Finalmente, se encuentra la dimensión de archivo, aspecto relacionado con la conservación de los documentos y la memoria institucional. Los indicadores son: los mecanismos de control archivístico y la existencia de expedientes catastrales. En la tabla 1 se resumen las dimensiones y los respectivos indicadores.

Tabla 1. Elementos burocráticos: dimensiones e indicadores

Dimensión	Indicador	Módulo/Sección/ Pregunta del Censo 2023
Distribución de funciones	Número de instituciones que conforman la estructura orgánica de la administración pública.	2/1/1b
	Número de áreas que integran la oficina catastral (quince opciones potenciales: dirección; atención al público; archivo; cartografía; área técnica; valuación; informática; área jurídica; cobro del impuesto predial; área administrativa; notificaciones; traslado de dominio; área estadística; ejecución fiscal; y otra).	2/12/7
	Número de áreas operativas del sistema institucional de archivos (cuatro opciones potenciales: unidad de correspondencia; archivo de trámite; archivo de concentración; y archivo histórico).	2/9/2
Normatividad	Número de disposiciones normativas.	2/11/1b
	Existencia de manual de procedimientos catastrales.*	2/12/18
	Existencia de un sistema de gestión catastral.*	2/12/11
Actividad especializada	Número de personal de base.	2/1/4
	Número de personal con educación superior.	2/1/8
	Existencia de algún programa de capacitación, formación o profesionalización en materia catastral.*	812/12/8
Archivo	Número de mecanismos de control archivístico (tres opciones potenciales: cuadro general de clasificación archivística; catálogo de disposición documental; y sistema automatizado de gestión documental y control de documentos).	1/9/2
	Existencia de expedientes catastrales.*	2/12/14

Fuente: elaboración propia con base en el Censo (inegi, 2023).

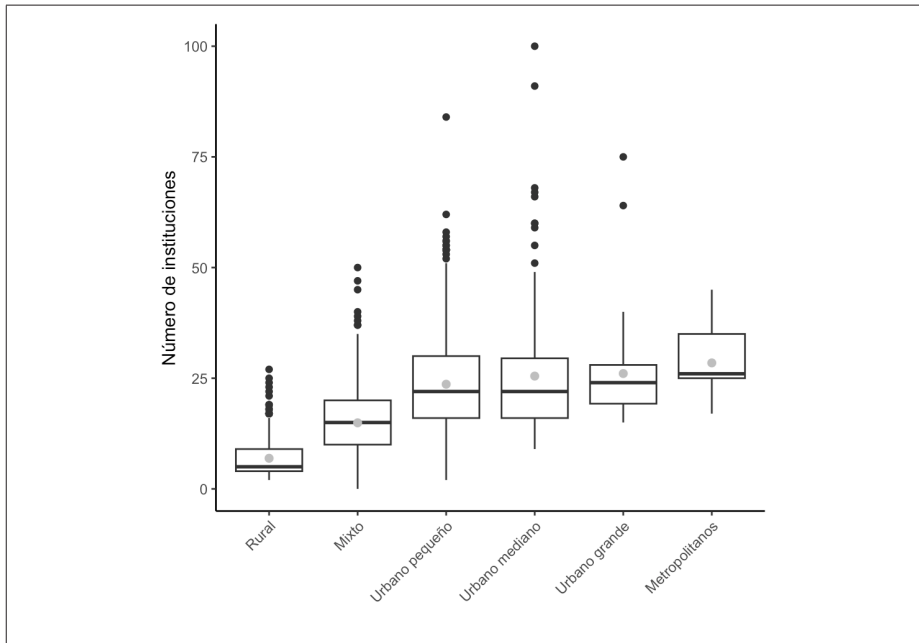
*Variables dicotómicas.

Antes de pasar a la elaboración del índice de elementos burocráticos, se describirán los indicadores de cada dimensión. Para facilitar la exposición, se agrupan a los municipios según su población: rural (menos de 2 500 habitantes), mixto (entre 2 500 y 14 999 habitantes), urbano pequeño (entre 15 000 y 99 999), urbano mediano (entre 100 000 y 499 999), urbano grande (entre 500 000 y 999 999) y metropolitanos (1 000 000 o más) (Arellano et al., 2011).

2.1. Distribución de funciones

En la gráfica 1 se presenta el número de instituciones según el tipo de municipio. Considerando como referencia el promedio, se observa que los municipios metropolitanos tienen el mayor valor, con 28.5 instituciones, con un mínimo de 17 y un máximo de 45. Le siguen las tres categorías de municipios urbanos con promedios alrededor de las 25 instituciones. En contraste, los municipios rurales tienen solo 6.9 instituciones en promedio, con un mínimo de 2 y un máximo de 27. Entre estos y los urbanos pequeños se ubican los mixtos, con 14.9 instituciones en promedio.

Gráfica 1. Distribución del número de instituciones por tipo de municipio



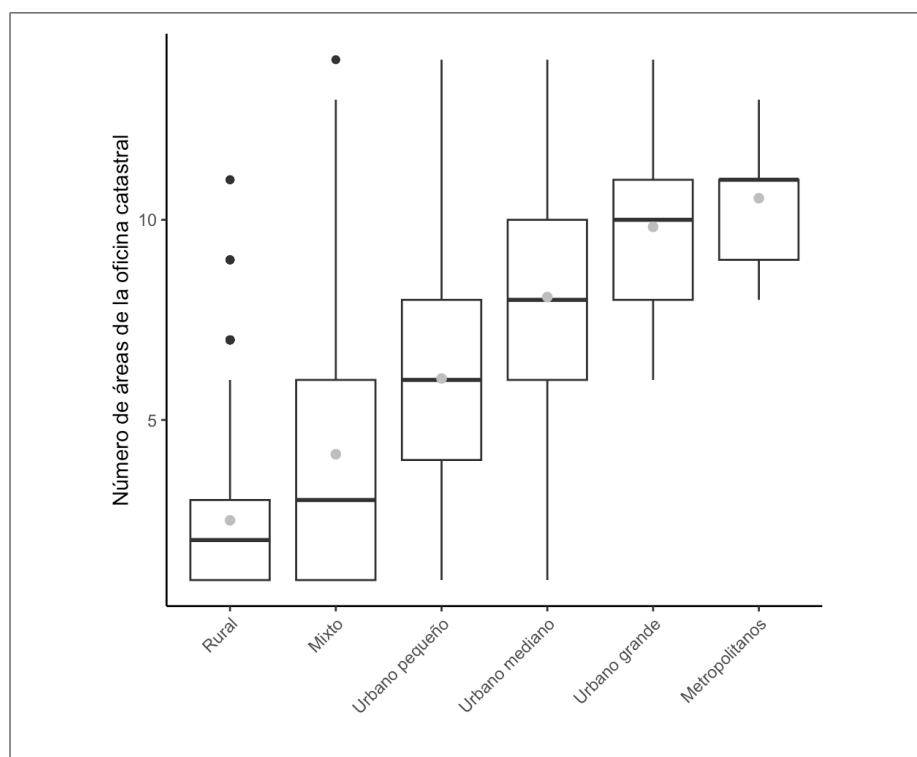
Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 449 municipios con información.

Con respecto al número de áreas que integran la oficina catastral, la gráfica 2 muestra que los municipios metropolitanos lideran con un promedio

de 10.5 áreas, con un mínimo de 8 y un máximo de 13. Le siguen los urbanos grandes y los urbanos medianos, con promedios de 9.8 y 8.1, respectivamente. Los urbanos pequeños cuentan con 6 áreas en promedio. De nueva cuenta, los rurales son los más rezagados. No obstante, llaman la atención algunos casos extremos con más de seis áreas.

Por su parte, los municipios mixtos poseen 4.1 en promedio. A lo anterior se añaden las diferencias de dispersión en cada grupo, siendo mayor en los mixtos y urbanos pequeños.

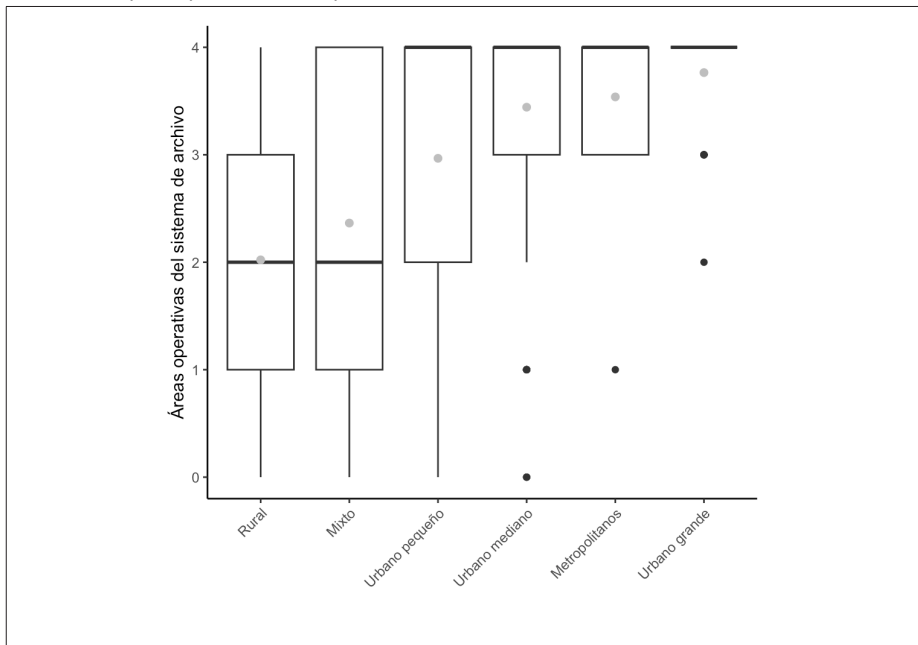
Gráfica 2. Distribución del número de áreas de la oficina catastral por tipo de municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 095.

De las cuatro potenciales áreas operativas del sistema de archivo, en la gráfica 3 se aprecia que los urbanos grandes registran el mayor promedio, con 3.8. Cabe detallar que 79% de estos municipios cuenta con las cuatro áreas. Los municipios metropolitanos y urbanos medianos tienen un comportamiento similar. Primero, sus promedios son muy cercanos: de 3.5 y 3.4, respectivamente. Segundo, 69 y 66% de los municipios respectivos cuentan con las cuatro áreas. Por otro lado, aunque los rurales tienen el menor promedio, con 2 áreas, se observa una distribución más amplia. Un comportamiento similar registran los mixtos, aunque aquí un mayor porcentaje cuenta con los 4 mecanismos: 34% frente a 22% de los rurales.

Gráfica 3. Distribución del número de áreas operativas del sistema de archivo por tipo de municipio

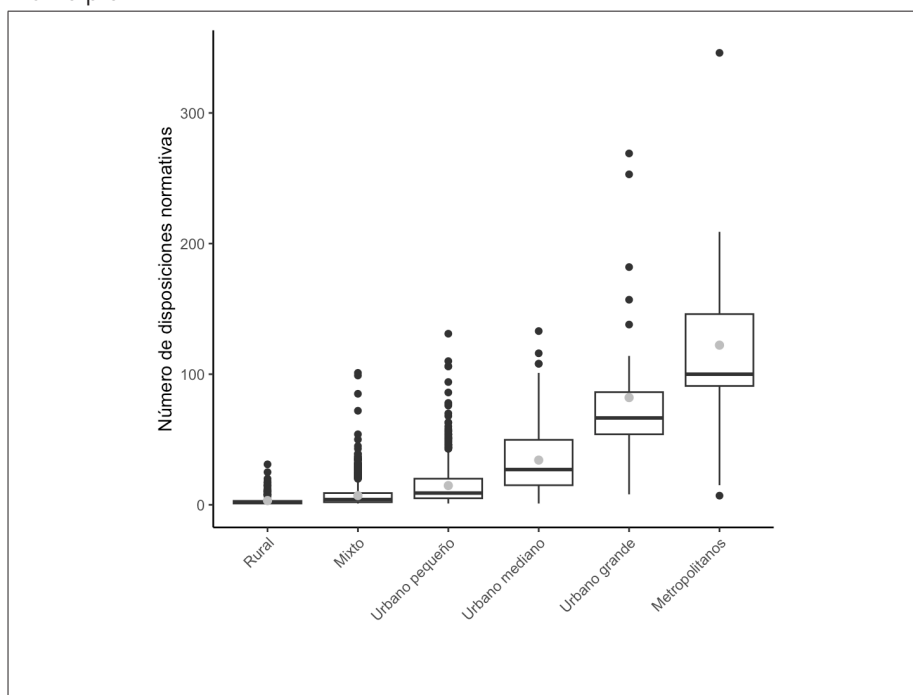


Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 447

2.2. Normatividad

En el tema de las disposiciones normativas, en la gráfica 4 se distingue que los metropolitanos tienen el mayor promedio, con 122. Sin embargo, no hay que pasar por alto las diferencias al interior del grupo: el 25% inferior de la distribución cuenta con 91 normas o menos; mientras que el 25% superior cuenta con 146 o más. En segundo lugar se ubican los urbanos grandes, con 82 normas en promedio y cinco casos extremos con más de 100. En contraste, los municipios rurales poseen 3.3 normas en promedio, seguidos por los mixtos, con un promedio de 7. Considerando la desviación estándar, la mayor dispersión se encuentra en los municipios metropolitanos y urbanos grandes.

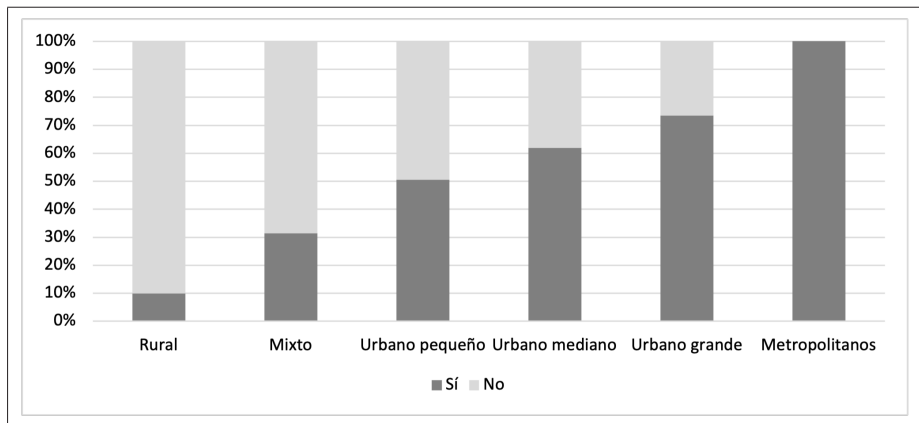
Gráfica 4. Distribución del número de disposiciones normativas por tipo de municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 398

El siguiente indicador es la existencia de manuales de procedimientos catastrales (gráfica 5). Se observa que conforme aumenta la población, es mayor el porcentaje de municipios que cuentan con él. Por ejemplo, todos los metropolitanos lo tienen. Le siguen los urbanos grandes y medianos, en donde 73.5 y 62% cumple con este criterio, respectivamente. En el extremo opuesto, solamente 1 de cada 10 municipios rurales tiene manual de procedimientos, mientras que entre los mixtos la cifra se aproxima a un tercio.

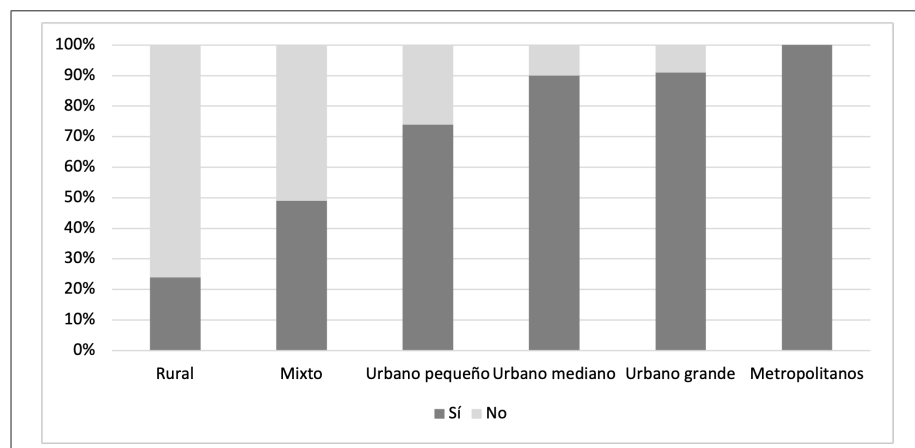
Gráfica 5. Porcentaje de municipios con manual de procedimientos catastrales por tipo de municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 078.

Por último, la gráfica 6 reporta la existencia de un sistema de gestión catastral. De nueva cuenta, todos los municipios metropolitanos cuentan con él. Le siguen los urbanos grandes y medianos, con 91 y 90% de cumplimiento, respectivamente. En contraparte, solo 24% de los municipios rurales lo cumple y casi la mitad de los mixtos hace lo propio.

Gráfica 6. Porcentaje de municipios con sistema de gestión catastral por tipo de municipio

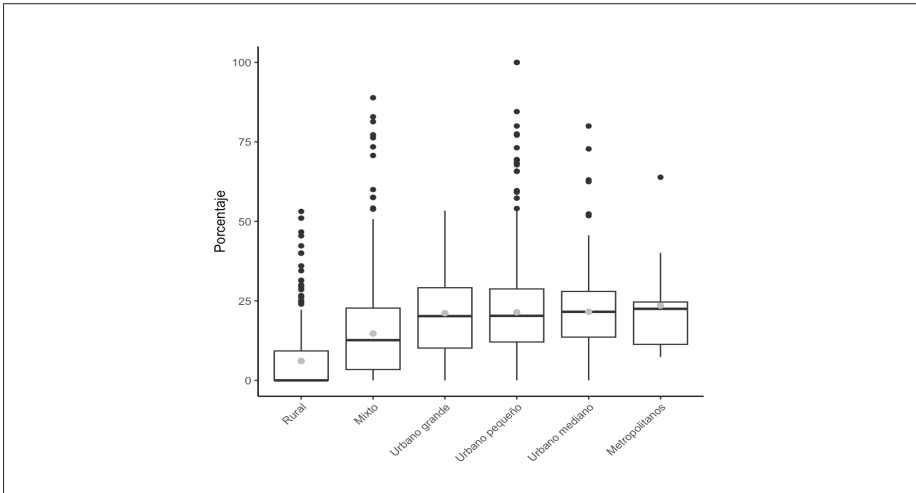


Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N = 2 091.

2.3. Actividad especializada

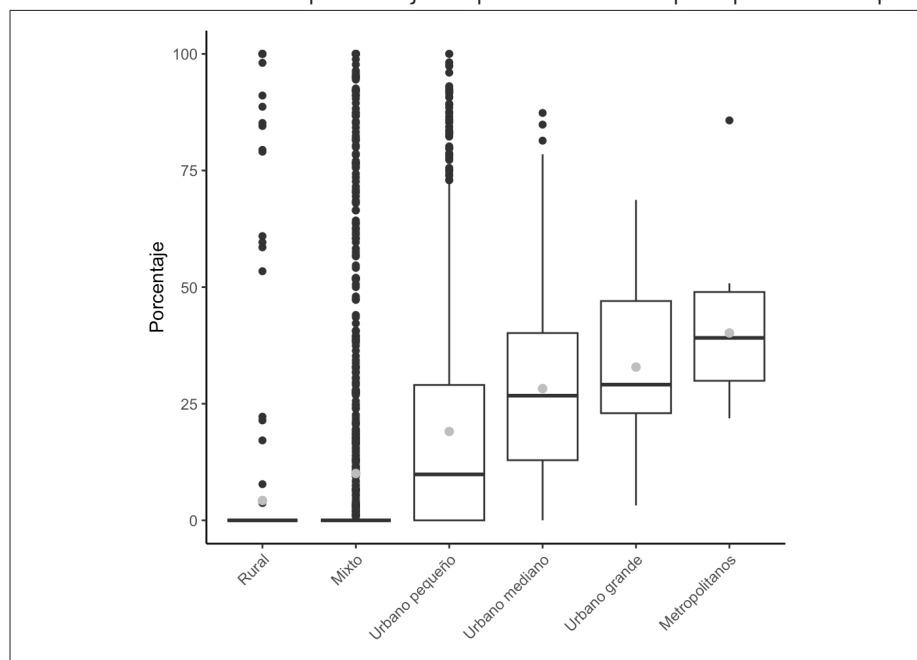
El conocimiento especializado por parte de los funcionarios se puede derivar de su nivel educativo o de la experiencia en el cargo. En la gráfica 7 se presentan los datos del porcentaje del personal con educación superior. Aunque los metropolitanos nuevamente lideran este indicador, llama la atención que solo 23.5% del personal cuenta con estudios superiores, es decir, solo 1 de cada 4. Lamentablemente, el detalle de los datos no permite hacer un análisis según las áreas o funciones. Aún así, el dato es relevante. Por su lado, los urbanos medianos, pequeños y grandes presentan promedios muy cercanos: con 21.6, 21.4 y 21.2%, respectivamente. En otras palabras, en estos tres tipos solo 2 de cada 10 empleados tiene nivel superior. Los rurales de nueva cuenta registran las peores cifras: en promedio, solo 6% de su personal tiene educación superior. En suma, en términos de una especialización derivada del nivel educativo, todos los municipios tienen importantes rezagos, siendo los más afectados los rurales y los mixtos.

Gráfica 7. Distribución del porcentaje del personal con educación superior por tipo de municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 421.

En la gráfica 8 se muestra el porcentaje del personal de base. Los datos también son relevantes. Aunque los municipios metropolitanos tienen la mayor cifra, esta solo llega a 40%, es decir, el resto consiste en personal de confianza, eventual, honorarios u otro. Le siguen, aunque con una mayor dispersión, los urbanos grandes y medianos, con promedios de 32.9 y 28.2%, respectivamente. En el extremo opuesto, los municipios rurales poseen el menor promedio, con solo 4.3%. En general, menos de la mitad del personal que labora en los gobiernos municipales es de base, lo cual indica un escaso conocimiento especializado derivado de la experiencia laboral, problema que es más profundo en los rurales y mixtos.

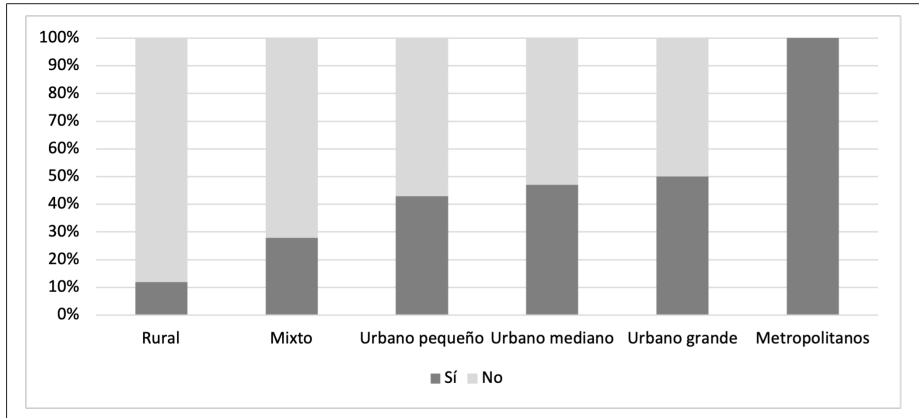
Gráfica 8. Distribución del porcentaje del personal de base por tipo de municipio

Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 398

El personal puede mejorar su conocimiento y desempeño por medio de programas de capacitación. Aquí se presenta el dato en materia catastral. En la gráfica 9 es evidente el contraste entre los municipios. Por un lado, todos los metropolitanos tienen estos programas. Aunque le siguen los tres tipos de municipios urbanos, sobresale la distancia que los separa de los metropolitanos: solo entre 43 y 50% cuenta con tales programas.

En el caso de los municipios mixtos, 28% cumple con este criterio; mientras que la cifra para los rurales es de 12%.

Gráfica 9. Porcentaje de municipios con programas de capacitación en materia catastral por tipo de municipio

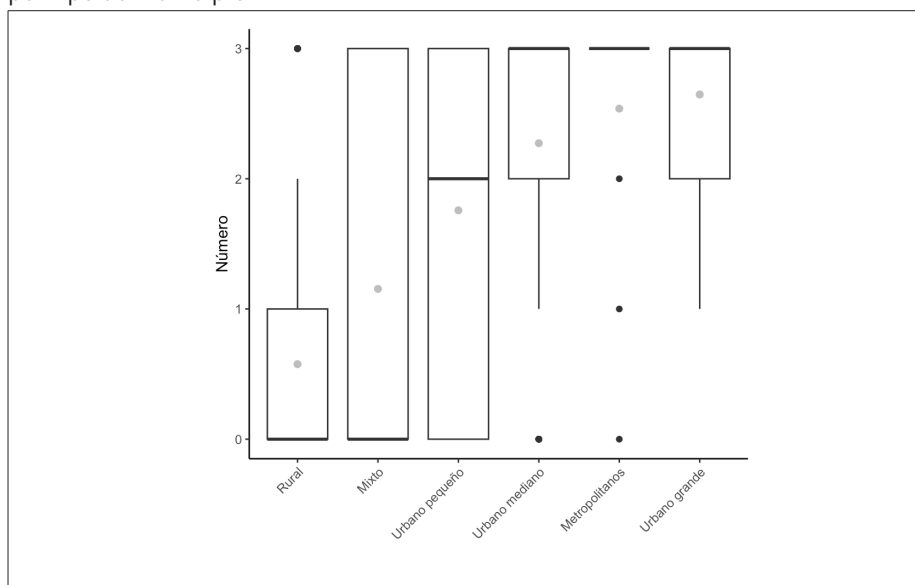


Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 079.

2.4. Archivo

Los archivos son otro elemento fundamental de las burocracias. En la gráfica 10 se presenta la cantidad de mecanismos de control archivístico de tres potenciales. En este indicador, los municipios urbanos grandes poseen el mayor promedio, con 2.7. Después le siguen los municipios metropolitanos, con un promedio de 2.5. Por último, los rurales tienen un promedio de 0.6. En este grupo, la mitad no cuenta con mecanismos de control, y solo uno cumple con los 3. En los mixtos el promedio es ligeramente mayor a 1, y la mitad no cuenta con ningún mecanismo.

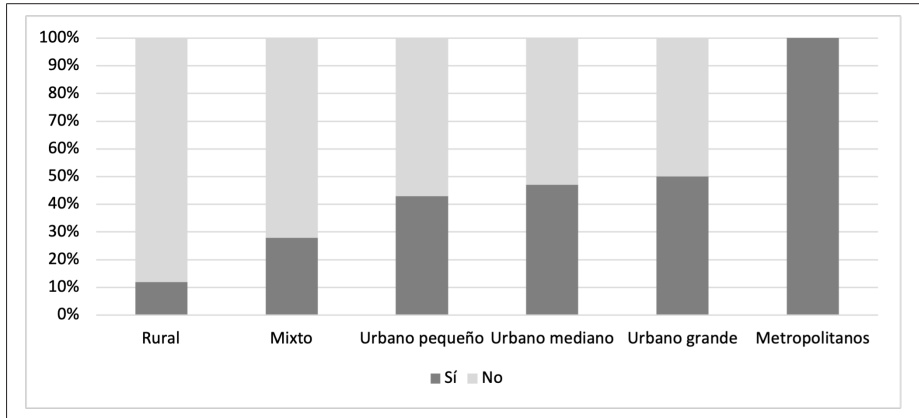
Gráfica 10. Distribución de los mecanismos de control archivístico por tipo de municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 442

El siguiente indicador es la existencia de expedientes catastrales, aspecto vital para el tema fiscal de los municipios (gráfica 11). En general, los tres tipos de municipios urbanos y los metropolitanos son los que más cumplen con esta variable, con niveles por arriba del 80%. En el lado opuesto, solo 31% de los municipios rurales y poco más de la mitad de los mixtos los tienen. Para ellos, esto habla de una potencial pérdida de la memoria institucional en el tema de catastro.

Gráfica 11. Porcentaje de municipios con expedientes catastrales por tipo de municipio



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 088.

3. ÍNDICE DE ELEMENTOS BUROCRÁTICOS

La construcción del índice de elementos burocráticos se basa en un ACP. Para su aplicación, las cuatro variables dicotómicas se combinaron para generar una nueva variable continua que toma valores entre 0 y 4. Por lo tanto, el índice se basa en ocho variables continuas. Como se apreció en la sección anterior, las variables tienen una diferente cantidad de valores perdidos. Para evitar reducir el número de municipios analizados y generar posibles sesgos, se imputaron valores con el método de emparejamiento de media predictiva (predictive mean matching). Cabe mencionar que con este método no se obtiene un único valor imputado para cada dato faltante, sino varios. Esto refleja la incertidumbre inherente a los valores perdidos. Para este trabajo exploratorio, se crearon cinco bases de datos sin valores perdidos.

El índice de Kaiser-Meyer-Olkin (kmo) y la prueba de esfericidad de Bartlett indican que los datos de todas las bases, incluyendo la original con datos perdidos, son adecuados para aplicar el ACP. En la tabla 2 se muestran los autovalores, la varianza explicada y acumulada para la base original (con valores perdidos) y tres de las cinco bases imputadas. Los

resultados de las dos bases restantes se ubican en el Anexo. En todas las bases, solo los primeros dos componentes tienen autovalores arriba de 1 (criterio de Kaiser).

Comparativamente, la varianza acumulada de los dos primeros componentes de las bases completas es ligeramete mayor a los de la base original con datos perdidos. Además, los dos componentes de las bases completas tienen una varianza acumulada muy similar. Por ello, para el índice, se tomarán los resultados de la base imputada número 3, la cual tiene la mayor varianza acumulada de las cinco bases completas.

Tabla 2. Componentes, autovalores y varianza

Componente	Autovalores	Varianza explicada	Varianza acumulada
Base original (con valores perdidos)			
1	4.0649	0.5081	0.5081
2	1.0923	0.1365	0.6447
3	0.7839	0.0980	0.7427
4	0.5796	0.0724	0.8151
5	0.4718	0.0590	0.8741
6	0.4244	0.0530	0.9271
7	0.3467	0.0433	0.9705
8	0.2363	0.0295	1.0000
Base imputada 1			
1	4.3923	0.5490	0.5490
2	1.0274	0.1284	0.6775
3	0.6980	0.0873	0.7647
4	0.5359	0.0670	0.8317
5	0.4249	0.0531	0.8848
6	0.3655	0.0457	0.9305
7	0.3010	0.0376	0.9681
8	0.2550	0.0319	1.0000

Componente	Autovalores	Varianza explicada	Varianza acumulada
Base imputada 2			
1	4.3969	0.5496	0.5496
2	1.0168	0.1271	0.6767
3	0.7128	0.0891	0.7658
4	0.5350	0.0669	0.8327
5	0.4221	0.0528	0.8855
6	0.3690	0.0461	0.9316
7	0.2991	0.0374	0.9690
8	0.2482	0.0310	1.0000
Base imputada 3			
1	4.4060	0.5507	0.5507
2	1.0210	0.1276	0.6784
3	0.6993	0.0874	0.7658
4	0.53531	0.0666	0.8324
5	0.4244	0.0530	0.8855
6	0.3674	0.0459	0.9314
7	0.2962	0.0370	0.9684
8	0.2525	0.0316	1.0000

Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023).

En la Tabla 3 se presentan las cargas factoriales de los dos componentes tras aplicar la rotación Varimax, esto con el fin de facilitar la interpretación (en el Anexo se muestran las cargas originales). El primer componente agrupa las variables vinculadas con la estructura institucional y la especialización del personal, mientras que el segundo componente concentra las variables relacionadas con la gestión documental y de archivos.

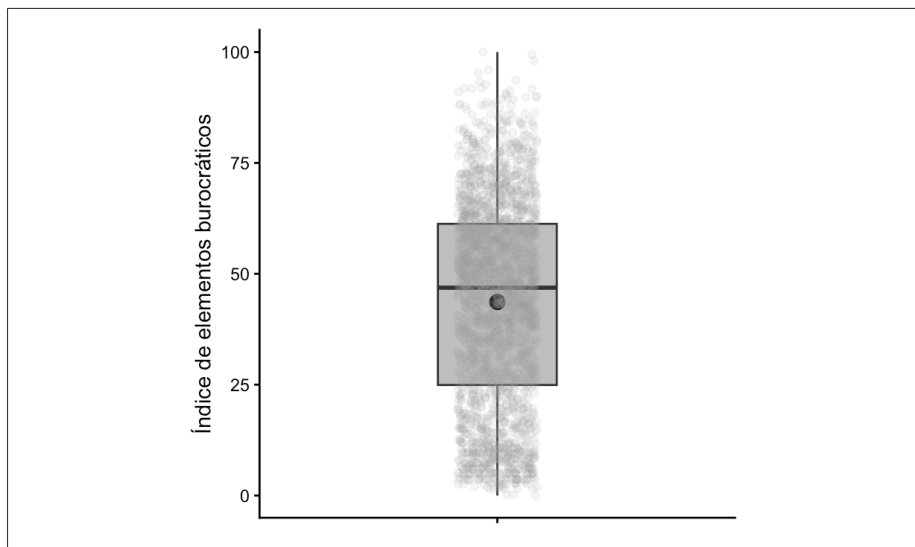
Tabla 3. Cargas factoriales rotadas con Varimax por componente

Variable	pc1	pc2
Instituciones	0.400	
Normas	0.394	
Personal de base	0.398	
Personas con educación superior	0.384	
Áreas de la oficina catastral	0.456	
Áreas del sistema de archivos		0.730
Mecanismos de control archivístico		0.671
Aspectos catastrales	0.412	
Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023).		

A la luz de estos resultados, el índice ponderado se construye a partir de los dos componentes. La ponderación se obtiene al dividir cada componente entre la sumatoria de sus autovalores. La fórmula del índice de elementos burocráticos (IEB) es:

$$\text{IEB} = \text{CP1}*(0.8119) + \text{CP2}*(0.1881)$$

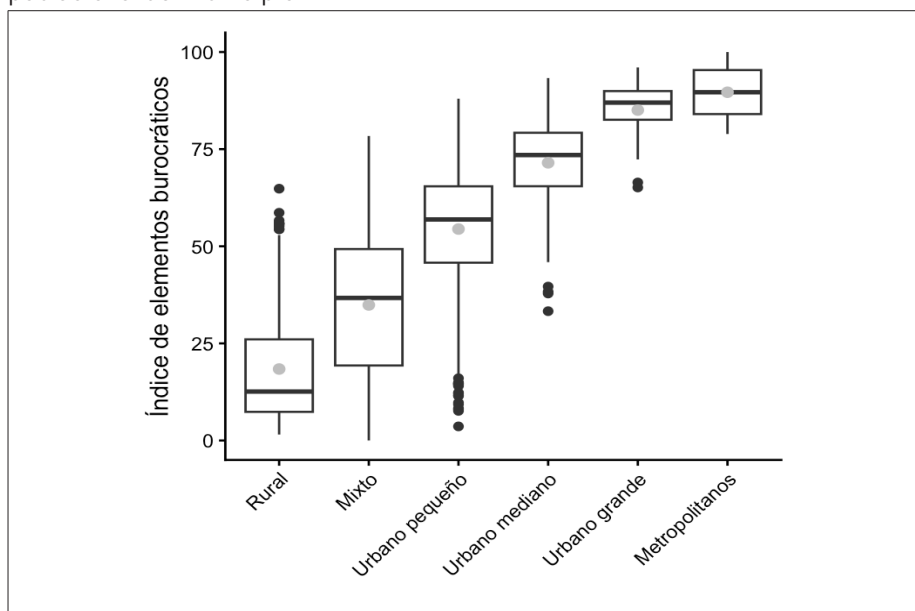
Finalmente, los valores se reescalaron para expresarse de 0 a 100, un mayor valor significa una mayor presencia de elementos burocráticos. En la gráfica 12 se expone la distribución del índice. La nube de puntos grises representa la ubicación de cada municipio. El promedio general es de 43.6 puntos, con una desviación estándar de 22.8. Se observa que uno de cada cuatro municipios tiene un índice de 24.9 puntos o menos, mientras que la mitad registra un valor de 46.9 o menos. Además, solo uno de cada cuatro municipios alcanza 61.3 puntos o más.

Gráfica 12. Distribución del índice de elementos burocráticos

Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023). N=2 459

Al revisar los valores por tamaño de municipio según su población, se detectan diferencias importantes, no solo en los promedios sino también en su distribución (ver gráfica 13). En concordancia con lo reportado en la sección anterior, los municipios rurales y mixtos son los más rezagados, con promedios de 18.4 y 34.9, respectivamente. Pero no hay que pasar por alto la distribución al interior de estos grupos. Por ejemplo, en los rurales, 25% tiene un índice de 26 puntos o más. En el lado opuesto, los municipios metropolitanos y urbanos grandes tienen puntajes de 89.6 y 85.1, respectivamente. La dispersión de estos dos grupos es mucho menor a la del resto.

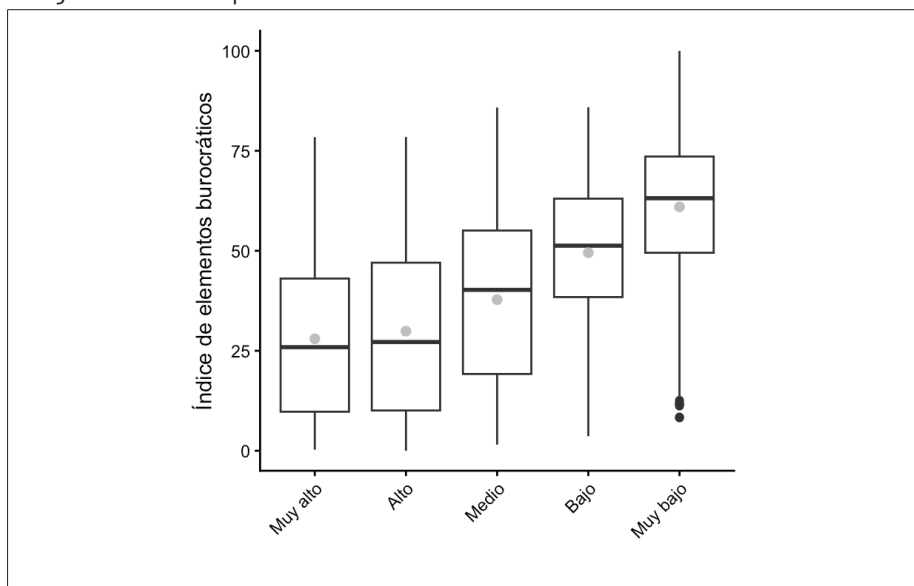
Gráfica 13. Distribución del índice de elementos burocráticos por tamaño poblacional del municipio



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (2024). N=2 459

Al comparar a los municipios según los niveles de marginación, las diferencias persisten, aunque con menor distancia. Los municipios con niveles de marginación muy alto y alto tienen promedios de 28 y 29.9 puntos, respectivamente. En contraste, aquellos con marginación muy baja y baja poseen los mayores promedios, con 61 y 49.5 puntos, respectivamente.

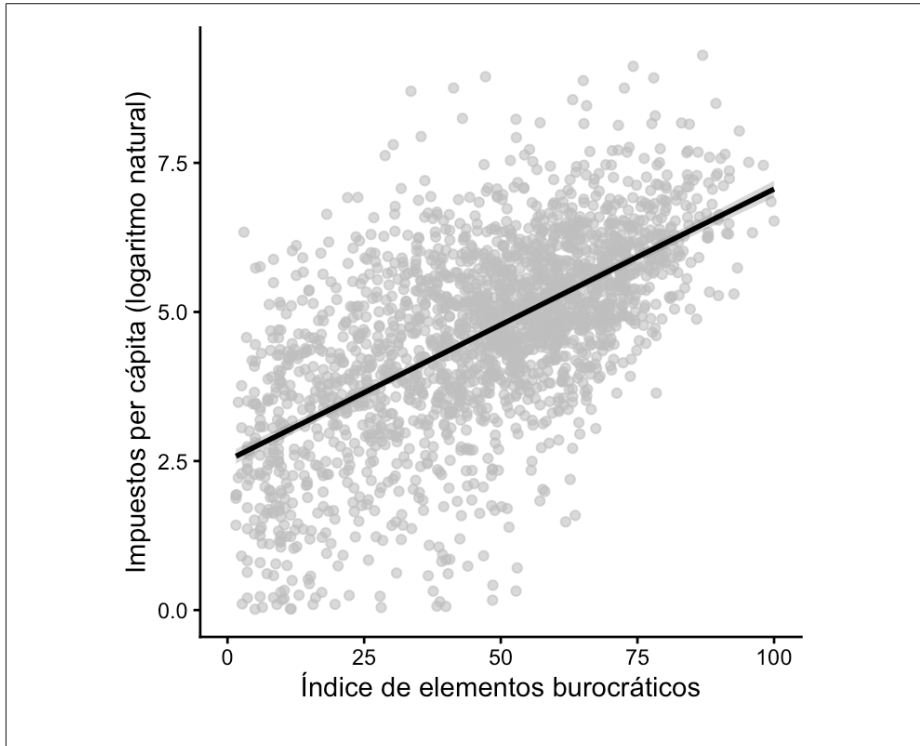
Gráfica 14. Distribución del índice de elementos burocráticos según nivel de marginación municipal



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023) y Conapo (Conapo, 2020). N=2 453

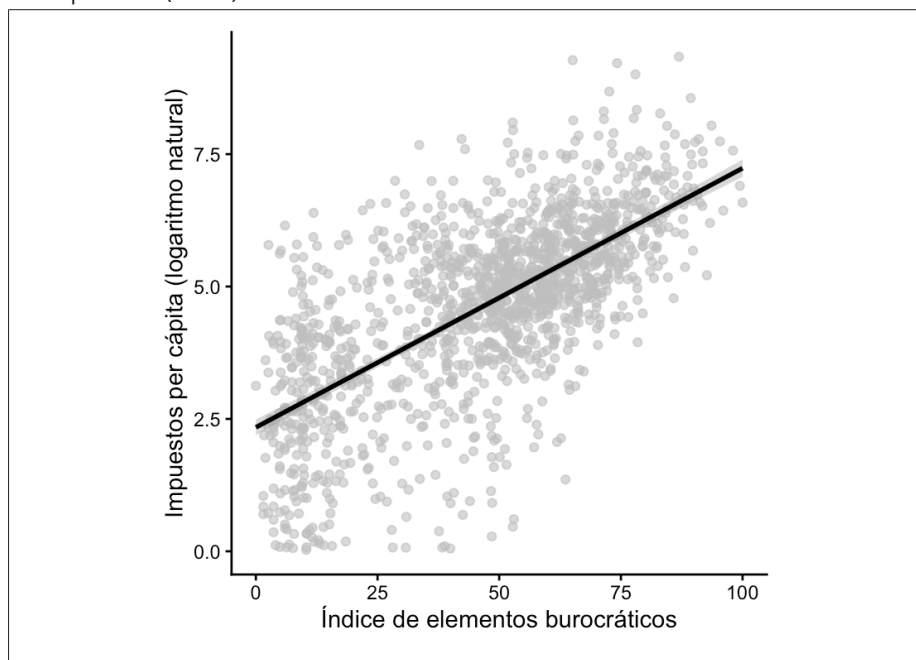
La siguiente cuestión que surge es si el índice tiene alguna relación con otras variables de interés. Para explorar esta posibilidad, aquí se hace una correlación con la recaudación de impuestos municipales per cápita. Cabe recordar que la información del índice corresponde al año 2022. Por lo tanto, se hace una correlación con la recaudación del mismo año y otra con los impuestos de 2023. En la gráfica 15 se presenta la dispersión entre el índice y la recaudación de impuestos para 2022. Es clara la relación positiva entre las variables: a medida que el índice aumenta, la recaudación también lo hace. El coeficiente de correlación es de 0.62. Al hacer el mismo análisis con la recaudación disponible para 2023, se mantiene la relación positiva (gráfica 16), con un coeficiente de 0.66.

Gráfica 15. Dispersión entre el índice de elementos burocráticos y la recaudación de impuestos (2022)



Fuente: Elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023)

Gráfica 16. Dispersión entre el índice de elementos burocráticos y la recaudación de impuestos (2023)



Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023)

Al calcular la correlación controlando por el índice de marginación municipal, resulta que la relación positiva se mantiene: el coeficiente es de 0.48 con la recaudación de 2022 y de 0.55 con la recaudación de 2023. Por supuesto, se trata de una primera exploración, sin embargo, concuerda con los hallazgos de los estudios previos. En este sentido, Evans y Rauch (1999) encontraron que los países con burocracias weberianas presentaron un crecimiento económico mayor. Posteriormente, Cornell, Knutsen y Teorell (2020) confirmaron el efecto, aunque con menor magnitud. Incluso se ha documentado que los elementos burocráticos reducen los niveles de corrupción (Dahlström et al., 2012).

CONCLUSIONES

A nivel internacional existe una abundante investigación sobre los efectos de las burocracias estatales. Para ello, se han propuesto diversos índices, la mayoría basados en encuestas a expertos. En México, en cambio, el debate se ha concentrado más en el tema del servicio profesional de carrera, pasando por alto otros elementos que integran a las burocracias. Para reducir tal vacío, en este trabajo se propuso el índice de elementos burocráticos. Con base en el marco conceptual weberiano, se consideraron cuatro dimensiones: funciones, normatividad, especialización y archivos. La información proviene del Censo 2023.

El análisis de los indicadores muestra que los municipios más poblados tienen una mayor cantidad de elementos burocráticos. No obstante, destaca el considerable rezago en la dimensión de actividad especializada. Por ejemplo, solo 17% del personal cuenta con educación superior. Incluso en los municipios metropolitanos el nivel es limitado: solo uno de cada cuatro posee este nivel. Con relación al personal de base, apenas 14.5% tiene este régimen de contratación. En los metropolitanos, la cifra es de cuatro de cada diez. Lo anterior significa que la especialización, ya sea producto del nivel educativo o de la experiencia en el cargo, es escasa, lo que plantea dudas sobre el diseño e implementación de políticas públicas en semejante contexto.

Por otro lado, los valores del índice de elementos burocráticos también reflejan las disparidades. Expresado en una escala de 0 a 100, el promedio del índice fue de 43.6. Uno de cada cuatro municipios tiene un puntaje de 24.9 o menos; y uno de cada cuatro posee un índice de 61.3 o más. Asimismo, los municipios metropolitanos y urbanos grandes presentan los valores más altos, mientras que los rurales se ubican en el nivel más bajo. Al agrupar a los municipios según sus niveles de marginación, se observa que los menos marginados poseen los mejores promedios. Sin duda, el índice es perfectible, pero representa una primera aproximación al análisis de las administraciones públicas desde el enfoque weberiano.

Al explorar la relación entre el índice y la recaudación de impuestos de 2022 y de 2023, se detectó una asociación positiva, la cual se mantiene una vez que se controla por los niveles de marginación. Aunque este hallazgo

requiere análisis adicionales e inclusión de otros controles, los primeros resultados son consistentes con la evidencia internacional. Finalmente, las implicaciones para la discusión teórica también son relevantes.

Con la llegada de los argumentos de la nueva gestión pública y sus variantes, se hizo una crítica al modelo weberiano y se fomentó la introducción de lógicas del sector privado. Pero a la luz del análisis aquí presentado y de las aportaciones de los estudios internacionales, tal parece que los elementos burocráticos no son tan negativos como se creía. En tal sentido, hace casi dos décadas Olsen (2006) ya había planteado la necesidad de redescubrir la burocracia, y los resultados aquí presentados, aunque preliminares, refuerzan la vigencia de dicha reflexión.

REFERENCIAS

- Amsden, A. (1985). *The State and Taiwan's Economic Development*. En P. Evans, D. Rueschemeyer, & T. Skocpol (Eds.), *Bringing The State Back In* (pp. 78-106). Cambridge: Cambridge University Press.
- Amsden, A. (1989). *Asia's Next Giant. South Korea and Late Industrialization*. Nueva York: Oxford University Press.
- Arellano, D. (2002). *La transformación de la administración pública en México: Límites y posibilidades de un servicio civil de carrera*. CIDE, Documento de trabajo número 117.
- Arellano, D. (2013). ¿Burocracia profesional individualista o espíritu de cuerpo? Las contradicciones del servicio civil mexicano. *Andamios*, 10(21), 13-37.
- Arellano, D., Cabrero, E., Montiel, M., & Aguilar, I. (2011). *Gobierno y administración pública municipal: Un panorama de la fragilidad institucionalizada*. En E. Cabrero & D. Arellano (Eds.), *Los gobiernos municipales a debate* (pp. 29-116). Ciudad de México: CIDE.
- Bersch, K., Praça, S., & Taylor, M. (2016). *State Capacity, Bureaucratic Politicization, and Corruption in the Brazilian State*. *Governance*, 30(1), 105-124.

- Boräng, F., Cornell, A., Grimes, M., & Schuster, C. (2018). Cooking the books: Bureaucratic politicization and policy knowledge. *Governance*, 31(1), 7-26.
- Cejudo, G., & Lugo, D. (2019). Una burocracia profesional como elemento crucial en la implementación de políticas públicas. *Revista de Administración Pública*, 54(150), 57-83.
- Cingolani, L., Thomsson, K., & de Crombrughe, D. (2015). Minding Weber More Than Ever? The Impacts of State Capacity and Bureaucratic Autonomy on Development Goals. *World Development*, 72, 191-207.
- Conapo. (2020). Índice de marginación por municipio. Consejo Nacional de Población. Recuperado de <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>
- Conapo. (2024). Reconstrucción y proyecciones de la población de los municipios 1990-2040. Consejo Nacional de Población. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/918028/BD_municipales_portada_regiones_FINAL.pdf
- Cornell, A. (2014). Why Bureaucratic Stability Matters for the Implementation of Democratic Governance Programs. *Governance*, 27(2), 191-214.
- Cornell, A., & Grimes, M. (2015). Institutions as Incentives for Civic Action: Bureaucratic Structures, Civil Society, and Disruptive Protests. *The Journal of Politics*, 77(3), 664-678.
- Cornell, A., Knutsen, C., & Teorell, J. (2020). Bureaucracy and Growth. *Comparative Political Studies*, 53(14), 2246-2282.
- Cornell, A., & Lapuente, V. (2014). Meritocratic administration and democratic stability. *Democratization*, 21(7), 1286-1304.
- Dahlström, C., Lapuente, V., & Teorell, J. (2012). The Merit of Meritocratization: Politics, Bureaucracy, and the Institutional Deterrents of Corruption. *Political Research Quarterly*, 65(3), 656-668.
- Dussauge, M. (2005a). ¿Servicio Civil de Carrea o Servicio Civil de Empleo? Una breve discusión conceptual. *Revista Servicio Profesional de Carrea*, (3), 45-65.
- Dussauge, M. (2005b). Sobre la pertinencia del Servicio Profesional de Carrera en México. *Foro Internacional*, 45(4), 761-794.

- Evans, P., & Rauch, J. (1999). Bureaucracy and Growth: A cross-national analysis of the effects of "Weberian" state structures on economic growth. *American Sociological Review*, 64(5), 748-765.
- Fócil, M. (2009). Servicio Profesional de Carrera en México. De "Esperando a Godot" al "Gatopardo". *Buen Gobierno*, 6, 151-167.
- Gallo, N., & Lewis, D. (2012). The Consequences of Presidential Patronage for Federal Agency Performance. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 22(2), 219-243.
- Henderson, J., Hulme, D., Jalilian, H., & Phillips, R. (2007). Bureaucratic Effects: 'Weberian' State Agencies and Poverty Reduction. *Sociology*, 41(3), 515-532.
- Heredia, B. (2002). La economía política de la creación de servicios civiles de carrera: La experiencia de México en los años 90. Documento preparado para la Red de Gestión y Transparencia del Diálogo Regional de Política del Banco Interamericano de Desarrollo.
- INEGI. (2023). Censo Nacional de Gobiernos Municipales y Demarcaciones Territoriales de la Ciudad de México 2023. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/cngmd/2023/>
- Johnson, C. (1982). *MITI and the Japanese Miracle*. Stanford: Stanford University Press.
- Krause, G., Lewis, D., & Douglas, J. (2006). Political Appointments, Civil Service Systems, and Bureaucratic Competence: Organizational Balancing and Executive Branch Revenue Forecasts in the American States. *American Journal of Political Science*, 50(3), 770-787.
- Larracilla, A., Hernández, A., & Martínez, D. (2021). *Profesionalización de los Servidores Públicos Municipales*. Ciudad de México: Konrad Adenauer.
- Lewis, D. (2007). Testing Pendleton's Premise: Do Political Appointees Make Worse Bureaucrats? *The Journal of Politics*, 69(4), 1073-1088.
- Méndez, J. (2008). Diseño, aprobación e implementación del Servicio Profesional en México: Lecciones y retos. *Revista Servicio Profesional de Carrera*, (9), 9-24.

- Méndez, J. (2011). La profesionalización del Estado mexicano; ¿olvidando o esperando a Godot? En J. Méndez (Ed.), *Servicio profesional de carrera* (pp. 73-98). Ciudad de México: Siglo XXI.
- Méndez, J. L. (2018). Comparación de los Servicios Profesionales de Carrera de México y Brasil. *Cuadernos*, 61, Flacso-Brasil. Recuperado de <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/3952>
- Merino, M. (2006). La profesionalización municipal en México. *CIDE*, Documento de trabajo número 182.
- Merino, M. (2013). La captura de los puestos públicos. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 58(219), 135-156.
- Nistotskaya, M., & Cingolani, L. (2016). Bureaucratic Structure, Regulatory Quality, and Entrepreneurship in a Comparative Perspective: Cross-Sectional and Panel Data Evidence. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 26(3), 519-534.
- Olsen, J. (2006). Maybe It Is Time to Rediscover Bureaucracy. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(1), 1-24.
- Pardo, M. del C. (2005). El Servicio Civil de Carrera para un mejor desempeño de la Gestión Pública. Auditoría Superior de la Federación. Recuperado de https://www.asf.gob.mx/uploads/63_serie_de_rendicion_de_cuentas/rc8.pdf
- Pardo, M. del C. (2023). Una política inacabada: El servicio profesional de carrera en México. En H. Ruíz-López (Ed.), *Servicio civil y profesionalización* (pp. 19-41). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rauch, J., & Evans, P. (2000). Bureaucratic structure and bureaucratic performance in less development countries. *Journal of Public Economics*, 75(1), 49-71.
- Sanginés, M., & Strazza, L. (2016). Profesionalización de la función pública en los estados de México. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/profesionalizacion-de-la-funcion-publica-en-los-estados-de-mexico>
- Unda, M. (2017). Una hacienda local pobre: Los determinantes de la recaudación predial en México. Lincoln Institute of Land Policy. Recuperado de https://www.lincolninstitute.edu/sites/default/files/pubfiles/unda_wp17mu1sp.pdf

- Unda, M. (2018). Los límites de la recaudación predial en los municipios urbanos de México: Un estudio de casos. *Estudios Demográficos y Urbanos*, 33(3), 601-637.
- Unda, M. (2021). Una hacienda local pobre: ¿qué explica la recaudación predial en México? *Estudios Demográficos y Urbanos*, 36(1), 49-88.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXO

Tabla A1. Componentes, autovalores y varianza

Base imputada 4			
1	4.3832	0.5479	0.5479
2	1.0268	0.1283	0.6762
3	0.7084	0.0886	0.7648
4	0.5401	0.0675	0.8323
5	0.4244	0.0530	0.8854
6	0.3696	0.0462	0.9316
7	0.2997	0.0375	0.9690
8	0.2479	0.0310	1.0000
Base imputada 5			
1	4.3920	0.5490	0.5490
2	1.0180	0.1273	0.6763
3	0.7149	0.0894	0.7656
4	0.5275	0.0659	0.8315
5	0.4260	0.0533	0.8848
6	0.3669	0.0459	0.9307
7	0.3009	0.0376	0.9683
8	0.2539	0.0317	1.0000

Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023).

Tabla A2. Cargas factoriales por componente

Variable	pc1	pc2
Instituciones	0.3760	-0.1382
Normas	0.3733	-0.1293
Personal de base	0.3528	-0.1860
Personas con educación superior	0.3824	-0.0844
Áreas de la oficina catastral	0.3810	-0.2659
Áreas del sistema de archivos	0.2765	0.6758
Mecanismos de control archivístico	0.3017	0.6003
Variables dicotómicas	0.3686	-0.1858

Fuente: elaboración propia con datos del Censo (INEGI, 2023).

UNIDAD DISCURSIVA DE HUMANISMO, EL PRESUPUESTO EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA PARA EL CONAHCYT 2018-2024

DISCURSIVE UNITY OF HUMANISM, THE SCIENCE AND
TECHNOLOGY BUDGET FOR CONAHCYT 2018 - 2024

Recibido: 05/06/2025

Aceptado: 14/10/2025

*Erick Geovany González Cruz*¹

*Miguel Lázaro Nolasco*²

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es describir una unidad discursiva que caracterice el sentido humano de la ciencia y tecnología, en el periodo de 2018 a 2024 en México. Así como, el comportamiento que trajo consigo este discurso en los proyectos presupuestales para el Ramo 38, correspondiente al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), actualmente, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). Por lo que se lleva a cabo un estudio de corte mixto, que tiene como base el análisis de las narraciones y discursos emitidos institucionalmente, así como, de las reformas y proyectos presupuestales, lo anterior permite observar: por un lado, una unidad discursiva humanista, antagonista al neoliberalismo; y, por otro lado, fluctuaciones y, finalmente, una reducción de su presupuesto en términos reales. Lo que genera concordancias y discrepancias entre ambos elementos.

Palabras claves: AMLO, Ciencia, Tecnología, Secihti, Discurso.

ABSTRACT

The objective of this article is to describe a discursive unit that characterizes the human meaning of science and technology, in the period from 2018 to 2024 in Mexico. As well as, the behavior that this discours brought with it in the budgetary projects for Ramo38, corresponding to the Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), currently, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). Therefore, a mixed study is carried out, which is based on the analysis of the narratives and speeches issued institutionally, as well as the reforms and budgetary projects, the above allows us to observe: on the one hand, a humanist discursive unit antagonistic to

.....
¹ (egggonzalezc@uatx.mx), Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional, Universidad Autónoma de Tlaxcala. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1560-5830>

² (etsemiguel@gmail.com), El Colegio de Tlaxcala A. C. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6100-1208>

neoliberalism; and, on the other hand, fluctuations and finally a reduction of the budget in real terms. Which generates concordances and discrepancies between both elements.

Keywords: AMLO, Science, technology, Secihti, discourse.

INTRODUCCIÓN

El sexenio de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) trajo consigo una perspectiva alterna a la ciencia y tecnología en México, de manera general y, de forma particular, a la función del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt), actualmente, Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti). Este, de inicio, como un discurso auto proclamado en contra del neoliberalismo, pero que resulta en cambios importantes tanto legales, como presupuestales.

Bajo este contexto, el objetivo que guía el presente artículo es describir una unidad discursiva de humanismo respecto al tema de la ciencia y tecnología, así como los cambios que ha traído consigo para el Conahcyt, en relación con sus funciones legales y presupuestos tomando como punto de partida el año 2018, en comparación al período posterior hasta el 2024.

Para alcanzar este propósito se lleva a cabo una metodología mixta en el que se analiza desde lo cualitativo la unidad discursiva, mientras se describe el comportamiento presupuestal en términos reales desde una perspectiva cuantitativa a partir del Presupuesto de Egresos de la Federación. Esta comparación tiene el propósito de distinguir concordancias y discrepancias entre la unidad discursiva sostenida por el gobierno, observada tanto en sus narrativas como en las modificaciones legales, frente a los cambios presupuestales.

Por lo tanto, se establece la unidad discursiva como modelo de análisis, que implica, entre otras cosas, cuatro elementos a considerar: 1) que se hable de una sola y misma cosa; 2) el estilo o determinado carácter del enunciado; 3) las apariciones y dispersiones de la unidad discursiva; y, 4) la reagrupación de los enunciados, así como el encadenamiento de su identidad y persistencia (Foucault, 2008).

En este sentido, se analiza el discurso de la élite intelectual, que trajo consigo desencuentros con un sector de los investigadores. Este

planteamiento discursivo coincide con la transformación legal y funcional del Conahcyt, que proviene de lo planteado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) de México, el cual trajo consigo diversas reformas a la Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación.

De la misma manera, impactó en las convocatorias y diversos comunicados, los cuales fueron caracterizando sus funciones y construyendo una unidad discursiva donde: 1) se habla de la ciencia y tecnología; 2) tiene un carácter humano a la ciencia y antagonista con el neoliberalismo; 3) aparece en los documentos señalados; y, 4) se reagrupa en lo que se denomina la cuarta transformación.

Esto coincide con fluctuaciones presupuestales en términos reales, lo anterior se observa en el comportamiento general del presupuesto para el Ramo 38, así como para las finanzas internas del Conahcyt. El cruce de este análisis con una reflexión de carácter cualitativa permite observar concordancias y discrepancias que llevan a la desaparición, omisión y reducción del presupuesto de varios programas de Conahcyt.

En conclusión, se describe una unidad discursiva humanista en cuanto al tema de la ciencia y tecnología en México, que se caracterizó por una posición antineoliberal. Lo cual permitió la reducción del presupuesto para Conahcyt en diversos ámbitos, como se observa en el estudio cuantitativo. Lo anterior deja una deuda con la ciencia, lo humano, la tecnología y la innovación, ya sea por descuido, por omisión o desvalorización de algunos programas en esta temática, al final se convierte en un desafío para el gobierno actual.

1. METODOLOGÍA DE ESTUDIO

El estudio que se presenta tiene una metodología de corte mixto, lo que implica la combinación del análisis cualitativo y cuantitativo. En cuanto al primero, se realiza un análisis de la unidad discursiva del Conahcyt a partir del escrutinio de los documentos oficiales que la delimitan y permiten su operación, así como, de los comunicados de la propia institución.

Por otro lado, se muestra un estudio de corte cuantitativo, donde en primera instancia, se realiza una recopilación de datos a partir del Presupuesto de Egresos de la Federación de los años 2003 a 2022, para que, por

medio de deflatores del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) de 2018 y del Deflactor del PIB (DEFPIB) del mismo año, proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024a; INEGI, 2024b), se homogenea a un año específico y se obtienen las variaciones porcentuales del gasto corriente destinado para Conahcyt de 2003 a 2024. Se utiliza el año de 2018, por ser este el año de inicio del período de análisis que toma esta investigación.

La primera es más popular dado que este índice se calcula a través de las variaciones de precios de la demanda de bienes y servicios de las 100 ciudades más importantes de México, también, se publican con mayor facilidad que el segundo índice. La segunda estimación mide la variación de precios incluyendo el valor de las importaciones y exportaciones del país, además, se considera el más aproximado y confiable para comprender el comportamiento constante de los gastos que se destinan a Conahcyt. Lo anterior, a partir de las siguientes fórmulas:

Gasto real de Conahcyt=Gasto corriente Conahcyt/ INPC 2018

Gasto real de Conahcyt=Gasto corriente, Conahcyt/ Deflactor del 2018

Posterior a las estimaciones reales hechas, se procede a calcular la variación porcentual de esos valores deflactados de cada año, mediante la siguiente fórmula: $TC = ((\text{Valor de estudio o año} / \text{Valor base}) - 1) * 100$

Para el caso de años seleccionados se prefiere ocupar la tasa media anual promedio. Esta se estima de la siguiente forma

$TCMA = ((\text{Valor de estudio o año} / \text{Valor base})^{1/n} - 1) * 100$

Donde n= es la cantidad de años de la cual se inicia y termina el periodo seleccionado.

Finalmente, se suman ambas metodologías en el análisis concreto de las finanzas de Conahcyt para el periodo de 2018 a 2024, a partir del mismo método de deflactación; en conjunto con el análisis de las ausencias de

rubros sin información presupuestal, de apariciones y continuidades de programas, así como, –ante la falta de información particular– el estudio de los gastos por capítulo de esta institución. Lo anterior, relacionado con la unidad discursiva de la ciencia y tecnología en México.

2. UNIDAD DISCURSIVA

En las formas cotidianas de expresión, así como, en los enunciados que se suelen utilizar por un conjunto de personas, se pueden encontrar algunas regularidades que se comparten y que son resultado de estructuras construidas en el consciente y el subconsciente de las personas. Este proceso se da bajo una constante repetición de un discurso preestablecido, el cual es adoptado y reproducido, a tal punto que no se conoce su origen.

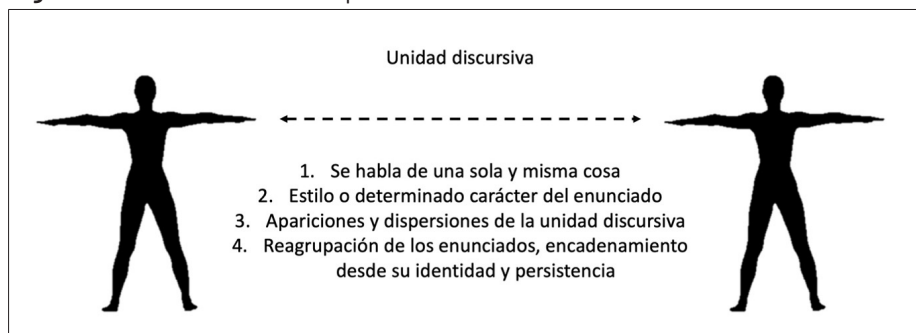
Estos enunciados que suelen ser aceptados sin objeciones, sin embargo, pueden ponerse en tela de juicio, en tanto que, aún si son verdaderos o falsos, no todos son descriptivos, lo que invita a un estudio del disfraz de las expresiones lingüísticas, más allá de considerarlas sin sentidos interesantes (Austin, 1998).

Los enunciados que prevalecen en cierta época y lugar, tienen en sí una razón de su imperio, ante las múltiples formaciones discursivas que pueden darse, en ese mismo espacio. Bajo este argumento es importante reconocer el discurso que se mantiene y reflexionar acerca de lo que significa su existencia (Foucault, 2008).

Para reconocer estas formaciones discursivas, Foucault (2008) menciona cuatro hipótesis a comprobar, la primera se refiere a las diferentes formas que puedan tener los enunciados en diferentes tiempos, siempre que se refieran un solo y mismo objeto. La segunda hace alusión a su forma y tipo de encadenamiento, es decir, al estilo o determinado carácter del enunciado. La tercera hipótesis implica la identificación de las apariciones y dispersiones de una unidad discursiva, su emergencia simultánea o sucesiva, de desviación, de distancia que los separa y de una eventual incompatibilidad, más que, una arquitectura de conceptos. La cuarta hipótesis aborda la reagrupación de los enunciados, describir su encadenamiento, desde la identidad y la persistencia del tema.

En resumen, lo que plantea Foucault (2008) es que existe una serie de discursos que puede dar forma a una unidad discursiva, la cual se puede observar gracias a que hablan sobre la misma cosa, se hace referencia el mismo objeto material o inmaterial, discursivo. Contienen un estilo determinado, la forma enunciativa contienen un carácter determinado, encaminado o dirigido hacia un aspecto específico. Se puede observar gracias a sus apariciones y dispersiones, no como una forma estructurada sino emergente y polisémica, fugaz, como la voz. Finalmente, estas dispersiones pueden reconciliarse en la identidad y persistencia que las caracteriza, no se agrupan en una forma arquitectónica, sino que se conforma en la atomización, pero guardando un mismo ser.

Figura 1. Unidad discursiva: hipótesis



Nota: elaboración propia con base en Foucault (2008).

En la Figura 1. *Unidad discursiva*, podemos observar que la unidad discursiva se da en la interacción entre las personas, más que una estructura solidificada son enunciaciones dispersas, que hablan acerca de la misma cosa, con un estilo característico, guardando una identidad propia. Este se puede observar en la cotidianidad social, en las enunciaciones que se realizan siempre que cumplan con las hipótesis establecidas para determinar que existe una unidad discursiva.

Existen diversos estudios respecto al discurso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) como presidente de México en el sexenio de 2018 a 2024. Estos, desde diferentes teorías, se enfocan en aspectos característicos

de su relatoría (Hernández Cortez, Moya Vela y Menchaca Arredondo, 2021; Romeu, 2022; Godínez Pérez, 2024; Cerón Aguirre, 2023) Destaca el planteamiento de Romeu, 2022, respecto a las élites, hay una en la que este trabajo pone especial atención, el de las *élites intelectuales*, si pueden llamarse así. Este ámbito fue abordado por parte del gobierno federal con un enfrentamiento de inicio, lo anterior se observa en el conflicto que sostuvo el, en ese entonces, Conacyt, encargado de gestionar la política en temas de ciencia y tecnología en México y el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, que estaba integrado por investigadores, el cual, fungía como órgano interno de apoyo y asesoría del Conacyt (González Cruz, Ponce Dimas y Pardo Martínez, 2022).

3. UN NUEVO CONAHCYT

Existen diversos estudios respecto al discurso de Andrés Manuel López Obrador (AMLO) como presidente de México en el sexenio de 2018 a 2024. Estos, desde diferentes teorías, se enfocan en aspectos característicos de su relatoría (Hernández Cortez, Moya Vela y Menchaca Arredondo, 2021; Romeu, 2022; Godínez Pérez, 2024; Cerón Aguirre, 2023). Destaca el planteamiento de Romeu (2022) respecto a la idea de las élites, de las cuales se pone especial atención en el de las *élites intelectuales*. Este ámbito fue abordado por parte del gobierno federal con un enfrentamiento de inicio, lo anterior se observa en el conflicto que sostuvo el, en ese entonces, Conacyt, encargado de gestionar la política en temas de ciencia y tecnología en México y el Foro Consultivo Científico y Tecnológico, que estaba integrado por investigadores, el cual fungía como órgano interno de apoyo y asesoría del Conacyt (González Cruz, Ponce Dimas y Pardo Martínez, 2022).

Por lo tanto, es plausible pensar en el caso de la unidad discursiva del gobierno federal de México, como un estudio particular con respecto al discurso acerca del financiamiento de la ciencia y tecnología. Lo anterior, a través del acercamiento a la institución encargada de este tema: el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (Conahcyt). Retomando la pregunta que plantea Foucault (2008) respecto a cómo aparece cierto enunciado y no otro en su lugar, resulta interesante observar el

tejido enunciativo que envuelve a la ciencia y tecnología en México en los últimos seis años.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (DOF, 2019) de México, se plantea el tema de la austeridad, en este sentido el apartado titulado *No al gobierno rico con pueblo pobre* refiere “poner fin a los dispendios con una política de austeridad republicana” (Capítulo Presentación). Bajo esta línea, el Plan Nacional referido plantea la eliminación de despachos inútiles, así como la centralización de las funciones y tareas en las dependencias centralizadas, así como la reorientación de presupuestos dispersos. Por otra parte, en el Capítulo III, Economía, del Plan Nacional (DOF, 2019), se encuentra el apartado Ciencia y Tecnología, el cual cuenta con tres líneas, en las que se expone el apoyo a estudiantes y académicos a través de becas y estímulos en bien del conocimiento.

Cuahutle Zamora (2023) expone que, en 2019 se llevó a cabo una modificación al artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), mismo que es el último antecedente a la Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. Dicho cambio consistió en hacer énfasis en el derecho humano al acceso a la ciencia, “como el eje rector de toda actividad humanística, científica y tecnológica a desarrollarse en el país” (Cuahutle Zamora, 2023: 43).

Bajo esta premisa, se llevaron a cabo transformaciones en el quehacer del, hasta en ese entonces Conacyt. Dichos cambios consistieron en 2022, en la reorientación de los criterios de asignación de becas nacionales, con la disolución del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) y la creación del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) (Conahcyt, 2022a)

En este contexto se publicó la convocatoria de Becas Nacionales para el Estudio de Posgrado 2022 (Conahcyt, 2022b). Donde el SNP conformó cuatro categorías (de prioridad) para la asignación de becas para el estudio de posgrados. Estas categorías son: 1) Posgrados públicos de investigación; 2) Posgrados privados de investigación; 3) Posgrados públicos de profesionalización; y, 4) Posgrados privados de profesionalización. Además, “destacan los programas que han asumido el compromiso ante el Conahcyt de no cobrar colegiaturas o conceptos equivalentes” (Conahcyt, 2024a: párr. 4).

Sin embargo, el cambio fundamental se dio con la Iniciativa de Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, donde se “confirma a la ciencia como derecho fundamental y reconoce la importancia de garantizar otros derechos como la alimentación y el acceso tanto a la salud como a la información; principios que desconoce la actual Ley de Ciencia y Tecnología (CYT) vigente” (Conahcyt, 2023: párr. 5).

Finalmente, el 8 de mayo de 2023 se publicó la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (CDHCU, 2023), cuyo objetivo es: “garantizar el ejercicio del derecho humano a la ciencia conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad” (Artículo 1). En cuanto al financiamiento, se establece el principio de progresividad y no regresión (CDHCU, 2023: Artículo 29). La misma ley señala que las becas de posgrado, posdoctorado y apoyos a integrantes de Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores se dirigen a aquellos que realizan “actividades en materia de humanidades, ciencias, tecnologías o innovación en universidades, instituciones de educación superior o centros de investigación del sector público” (CDHCU, 2023: Artículo 34).

Por otra parte, en el DECRETO por el que se aprueba la adecuación del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024 para quedar como Programa Especial en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación 2021-2024 (DOF, 2024), se observa un discurso alineado al Plan Nacional de Desarrollo, el cual muestra una crisis resultado de la política en ciencia, tecnología e innovación en el periodo de 2001 a 2018.

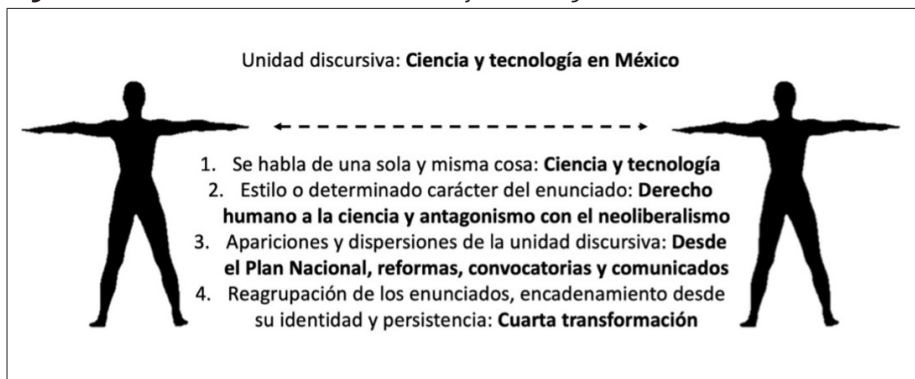
Paradójicamente, bajo el supuesto del libre mercado, la intervención del Estado en el sector debía limitarse a crear un ambiente favorable a las acciones de innovación empresarial [...] En contraste, bajo la mirada actual, “el mercado no sustituye al Estado” como principio fundamental [...] donde las humanidades, las ciencias, las tecnologías y la innovación, incluidas las ciencias sociales y las disciplinas creativas, están llamadas a desempeñar un rol estratégico, dirigido a generar soberanía científica e independencia tecnológica para nuestro país. (CDHCU, 2023: Apartado 5.2)

A lo largo de lo analizado en las diversas modificaciones a las leyes que se encuentran relacionadas con la ciencia, tecnología e innovación, se observa una constante a la referencia de las humanidades, de lo humano, como un elemento olvidado en administraciones pasadas, con base en este discurso se llevaron a cabo las adecuaciones a la CPEUM, leyes, programas y convocatorias.

De la misma forma, lo anterior se observa en los comunicados, tan solo del 2024, con corte al 26 de septiembre, con número: 569, *Renace el Conahcyt del pueblo de México para el avance del conocimiento y el bien común*; 563, *Órgano Interno Consultivo Conahcyt, instrumento del pueblo de México en HCTI, inaugura actividades académicas sobre humanidades*; 559, *Conahcyt desarticuló andamiaje que favorecía intereses creados y reorienta HCTI a favor del desarrollo*; 552, *Entregamos un Conahcyt transformado: libre de intereses, eficiente, a favor del bienestar y de la soberanía*; 543, *Falso, que la ciencia se colapsó durante el gobierno del presidente AMLO y que Conahcyt se enfrentó con la comunidad académica*; 529, *Conahcyt fortalece políticas públicas mexicanas en humanidades, ciencias, tecnologías e innovación*; 525, *Falso que Conahcyt denuncie y persiga científicos* (Conahcyt, 2024b). En estos se aborda la temática del derecho humano a la ciencia, así como el antagonismo con lo que llaman viejos modelos neoliberales. Además, de existir una disensión con las élites intelectuales que se encuentran o encontraban dentro del mismo Conahcyt, quienes conforman una estructura de intereses contrarios a los que establece la unidad discursiva, esta los delimita y caracteriza, en otras palabras, los señala.

En este punto podemos determinar una unidad discursiva que identifica la labor administrativa del Conahcyt, el cual se encuentra tanto en las reformas que ha sufrido como parte de la política nacional, como de las propias autoridades que lo dirigen, así lo muestran en su página de internet (Conahcyt, 2024c), de la cual ya se han revisado algunos apartados en este artículo. La Figura 2 esquematiza la respuesta a las hipótesis de lo que requiere una unidad discursiva, tal como lo plantea Foucault (2008), con relación al tema de la ciencia y tecnología en México.

Figura 2. Unidad discursiva de la ciencia y tecnología en México



Nota: elaboración propia con base en Foucault (2008).

En este sentido, podemos hablar de que existe una unidad discursiva, porque se habla de una sola y misma cosa, en este caso, para el objetivo de esta investigación, se trata de la ciencia y tecnología en México. El cual, en el lapso del gobierno de México de 2018 a 2024, ha tenido un estilo o carácter enunciativo propio, el cual se describe a través del derecho humano a la ciencia y el antagonismo con el neoliberalismo, el cual es representado por las élites intelectuales, así como las prácticas identificadas con intereses contrarios a los del acceso universal a la ciencia.

Bajo este contexto discursivo, es importante analizar el comportamiento cuantitativo del presupuesto destinado para ciencia y tecnología, enfocado hacia el Conahcyt. Lo anterior, con la finalidad de contrastar las acciones presupuestales con la unidad discursiva emitida. Por lo tanto, el siguiente apartado inicia un análisis de corte cuantitativo, para mostrar la variación porcentual del gasto corriente que fue destinado para Conahcyt de 2003 a 2024.

4. DEFLACTACIÓN DEL GASTO CORRIENTE DESTINADO PARA CONAHCYT

El proceso de deflactación del PEF (Presupuesto de Egresos de la Federación) dada para Conahcyt tiene la finalidad de conocer, en términos reales, las cantidades que se destinaron para ciencia y tecnología.

Con base en esta técnica, al tomar como base un año específico (2018), se pueden observar los cambios tanto de crecimiento como de decrecimiento en los presupuestos, bajo la lupa de un poder adquisitivo constante sin alguna intervención o cambios significativos de los precios a través del tiempo. Esto, por medio de deflatores del Índice Nacional de Precios al Consumidor (INPC) de 2018 y del Deflactor del PIB (DEFPIB) del mismo año, proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2024a; INEGI, 2024b), los resultados se observan en la siguiente tabla:

Tabla 1. México: Gasto Conahcyt deflactados por INPC y deflactor del PIB 2018

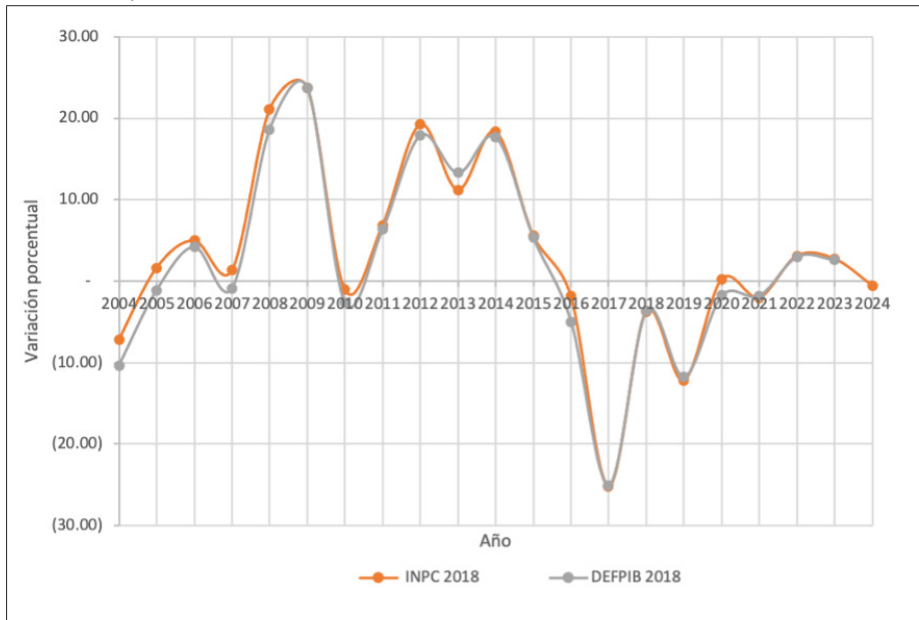
Año	Gasto Conahcyt INPC 2018 (mdp)	Gasto Conahcyt DEFPIB (mdp)	TBC Gasto Conahcyt INPC 2018	TBC Gasto Conahcyt DEFPIB 2018
2003	14,619.50	17,235.86		
2004	13,560.27	15,447.66	-7.25	-10.37
2005	13,780.29	15,274.84	1.62	-1.12
2006	14,466.75	15,915.86	4.98	4.20
2007	14,655.18	15,771.59	1.30	-0.91
2008	17,743.68	18,707.77	21.07	18.62
2009	21,957.30	23,150.73	23.75	23.75
2010	21,723.83	22,537.84	-1.06	-2.65
2011	23,211.25	23,971.82	6.85	6.36
2012	27,676.44	28,264.54	19.24	17.91
2013	30,774.15	32,017.99	11.19	13.28
2014	36,429.44	37,688.68	18.38	17.71
2015	38,453.97	39,695.22	5.56	5.32

Año	Gasto Conahcyt INPC 2018 (mdp)	Gasto Conahcyt DEFPIB (mdp)	TBC Gasto Conahcyt INPC 2018	TBC Gasto Conahcyt DEFPIB 2018
2016	37,735.54	37,713.40	-1.87	-4.99
2017	28,212.48	28,253.30	-25.24	-25.08
2018	27,156.51	27,225.87	-3.74	-3.64
2019	23,834.99	24,024.68	-12.23	-11.76
2020	23,884.20	23,597.13	0.21	-1.78
2021	23,403.78	23,169.62	-2.01	-1.81
2022	24,132.52	23,864.24	3.11	3.00
2023	24,790.38	24,485.74	2.73	2.60
2024	24,654.61		-0.55	

Nota: mdp=Millones de pesos
INPC = Índice Nacional de Precios al Consumidor base julio 2018.
DEFPIB = Deflactor de PIB 2018.
TBC= Tasa Bruta de Crecimiento.
Elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2003-2024.

De esta manera, los resultados obtenidos en la Tabla 1, con relación a las variaciones porcentuales en la Tasa Bruta de Crecimiento respecto al INPC y DEFPIB se muestran en la Gráfica 2, en la que se observan estos valores correspondientes al gasto de Conahcyt del periodo de 2003 a 2024 para el INPC y del 2003 al 2023 para el DEFPIB. En esta se ubica, por la coordenada de las abscisas, los años comprendidos y, por el de las ordenadas, los valores de la tasa de crecimiento estimados de cada año.

Figura 3. México: Gasto destinado a CONACYT 2003-2024
(Variación porcentual)



Nota: Elaboración propia con base en el Presupuesto de Egresos de la Federación 2003-2024.

Con relación a la gráfica anterior, se observan variaciones importantes de acuerdo con el contexto político, así como, de los tiempos electorales, donde se puede señalar que hubo relativos crecimientos positivos entre los años del 2005 hasta el 2009. Con base en la Tabla 1, la tasa de crecimiento del gasto destinado para Conacyt alcanzó un valor cercano del 24% con respecto al del año 2008. No obstante, a partir del siguiente año, la situación de la tasa de crecimiento ha sido irregular y no se llegó a un alza como lo ocurrido en 2009 a tal punto que hubo disminuciones en las asignaciones que destina la Federación a Conahcyt desde 2015. Lo anterior se agudizó a tal punto que, en 2017 disminuyó a más del 20% en términos reales. Desde entonces no se ha vuelto a recuperar este crecimiento positivo, cuyo ritmo de crecimiento ha sido limitado.

5. FINANZAS CONAHCYT Y SU UNIDAD DISCURSIVA

Para continuar con el análisis del presupuesto en ciencia y tecnología en México, se procede a analizar los datos disponibles del Presupuesto de Egresos de la Federación en el periodo de 2018 a 2024 para el Conahcyt, respecto al destino del presupuesto del ramo 38. Bajo la misma metodología que se llevó a cabo en el apartado pasado, pero sólo con respecto al INPC con base en el año 2018, en tanto que, este permite observar el comportamiento hasta el año 2024, al momento de la hechura de este documento. Además de relacionar su comportamiento con la unidad discursiva de ciencia y tecnología en México, lo que permite un análisis cualitativo de los datos recuperados.

La relación entre la unidad discursiva enunciada por el gobierno y el desenvolvimiento presupuestal que tuvo el Conahcyt, permite vislumbrar continuidades y discontinuidades entre ambos elementos. Lo anterior, en tanto que, al observar el movimiento presupuestal en este rubro, durante el sexenio gobernado por AMLO, se pueden distinguir coincidencias o separaciones, con la unidad discursiva descrita anteriormente.

Con base en el estudio de los presupuestos de egreso de la federación de México, particularmente para el Ramo 38 correspondiente al Conahcyt, podemos observar cambios sustanciales en el ejercicio de este. Lo anterior, tomando en cuenta los presupuesto de 2018 a 2024, tanto de manera general del ramo, como a la destinación interna del presupuesto. En este sentido, la Tabla 2 muestra los movimientos presupuestarios del Ramo 38, así como a la subdivisión en Entidades apoyadas, en términos reales.

Tabla 2. México: Presupuesto general del Ramo 38 en términos reales con relación al INPC 2018 (en millones de pesos)

Año	Ramo 38	90x Conahcyt	Centros Públicos de Investigación
2018	26,857.28	21,084.02	5,773.26
2019	23,738.75	18,142.13	5,596.62
2020	23,884.20	18,137.46	5,746.74

Año	Ramo 38	90x Conahcyt	Centros Públicos de Investigación
2021	23,403.78	17,780.07	5,623.72
2022	24,132.52	18,697.96	5,434.57
2023	24,790.38	19,267.28	5,523.10
2024	24,654.61	19,118.53	5,536.09

Nota: elaboración propia con base en SHCP (2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b; 2023b; 2024b) e INEGI (2024a). INPC = Índice Nacional de Precios al Consumidor base julio 2018.

Como se puede observar en la Tabla 2, el presupuesto general para el Ramo 38, tuvo una reducción del año 2018 para el 2019, a partir de ahí hubo un crecimiento fluctuante con bajas en 2022 y 2024, respecto al año inmediato anterior, además, no se logró superar el presupuesto de 2018, en términos reales. Este tema fue abordado con mayor detenimiento en el apartado de deflactación del gasto corriente destinado para Conahcyt.

Respecto al rubro 90x Conahcyt, se distingue que este fue afectado por la reducción del presupuesto en los periodos de 2019 a 2021, a partir de este último año tuvo un crecimiento constante hasta 2023, para tener nuevamente una reducción en 2024, sin alcanzar el presupuesto del 2018.

Por su parte, el presupuesto para los Centros Públicos de Investigación presentó, en términos reales, una reducción en 2019, 2021 y 2022, respecto al año inmediato anterior, los otros años tuvieron un incremento, sin alcanzar en 2024 el presupuesto de 2018. De manera general, se observa una reducción del presupuesto con pequeños y esporádicos picos, que no superan, en términos reales, para 2024 el presupuesto destinado para ciencia y tecnología que en 2018 se destinó.

En este sentido, resulta relevante observar el comportamiento del presupuesto al interior del Conahcyt como entidad, para conocer los rubros afectados dentro de esta organización. Dicho ejercicio se realiza con base en lo que aparece en los Proyectos de Presupuesto de Egresos de la Federación (PPEF), a partir de su estrategia programática del 2018 al 2024, tanto en términos nominales, como reales, dicha información se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3. México: Presupuesto interno de Conahcyt con base en los PPEF 2018 - 2024, términos nominales / reales

Rubro (MDP)	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Ramo 38 Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología	26,925.9 / 26,857.3	24,664.7 / 23,738.7	25,658.8 / 23,894.2	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa
90x Conahcyt	21,137.9 / 21,084.0	18,849.8 / 18,142.1	19,485.1 / 18,137.5	S/I	S/I	S/I	S/I
Centros Públicos de Investigación	5,788 / 5,773.3	5,814.9 / 5,596.6	6,173.7 / 5,746.7	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa
Programa de Fortalecimiento Sectorial de las Capacidades Científicas, Tecnológicas y de Innovación	350 / 349.1	364.5 / 350.8	364.5 / 339.3	S/I	S/I	S/I	S/I
Programa de Estímulos a la Innovación Tecnológica para Incrementar la Productividad de las Empresas	1,700 / 1,695.7	256.9 / 247.3	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I
Programa de Becas de Posgrado y Apoyos a la Calidad	10,100 / 10,074.3	10,075.1 / 9,696.9	10,097.1 / 9,398.8	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa
Sistema Nacional de Investigadores (SNI)	5,000 / 4,987.3	5,086.2 / 4,895.3	5,389.2 / 5,016.5	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa: SNI
Cátedras CONACYT	1,166.5 / 1,163.5	1,090.6 / 1,049.7	1,345.1 / 1,252.1	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa: Investigadores por México
Programa de Fomento Regional de las Capacidades Científicas, Tecnológicas y de Innovación	500 / 498.7	344.6 / 331.7	344.6 / 320.8	S/I	S/I	S/I	S/I
Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACYT (Sistema CPIs)	5,788 / 5,773.3	5,814.9 / 5,596.6	6,173.7 / 5,746.7	S/I	S/I	S/I	S/I

Rubro (MDP)	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Programa de Apoyos para actividades científicas, tecnológicas y de innovación	1,589.6 / 1,585.6	1,003.6 / 965.9	1,103.6 / 1,027.3	S/I	S/I	S/I	S/I
Programa de Fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica	100 / 99.7	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I	S/I
Apoyos para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas, la Igualdad entre Mujeres y Hombres, para la Adaptación y Mitigación de los Efectos del Cambio Climático, así como Anticorrupción	541.7 / 540.3	597.9 / 575.5	629.4 / 585.9	S/I	S/I	S/I	S/I
Investigación en Ciencia de Frontera	-	-	-	Aparece	S/I	Continúa	Continúa
ProNacEs	-	-	211.5 / 196.9	Continúa	Continúa	Continúa	Continúa
PENTA 2023: Pentahélice (gobierno, academia, empresa, sociedad y ambiente)	-	-	-	S/I	Aparece	Continúa	Continúa

Nota: S/I: Sin Información, no aparece en el proyecto de presupuesto del año correspondiente respecto a la estrategia programática.

INPC = Índice Nacional de Precios al Consumidor base julio 2018.

PENTA: Programa Estratégico Nacional de Tecnología e Innovación Abierta.

ProNacEs: Programas Nacionales Estratégicos.

Elaboración propia con base en SHCP (2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022a; 2023a; 2024a) e INEGI (2024a).

La Tabla 3 muestra un comportamiento de carácter cualitativo, lo que puede leerse al consultarse la estrategia programática del presupuesto para el Ramo 38, de Conahcyt. En este sentido, se observa que de 2018 a 2020 en estos documentos aparecen los presupuestos para cada programa que se menciona, incluyendo el general de Conahcyt, así como entidad, además, el de los Centros Públicos de Investigación. Por lo que se pueden distinguir los cambios presupuestales en los diferentes programas internos del Consejo en cada año.

Sin embargo, a partir de 2021 se dejan de mencionar los montos, reduciéndose a una descripción de los programas y ejes a llevarse a cabo. La información que aparece entre los años de 2018 a 2020 permite observar las sumas de los gastos programados, mismas que coincide con el gasto total para la entidad 90x Conahcyt. En este sentido, los *guiones* que aparecen en las columnas correspondientes a estos años en la Tabla 3, indican que no hay presupuesto destinado para estos programas, lo cual puede indicar que no existen.

No obstante, la falta de información financiera entre 2021 y 2024, en cuanto al presupuesto destinado para cada programa, impide saber con certeza si existen o no los programas que no se mencionan en estos documentos, por lo que los programas que no se mencionan en las columnas correspondientes a estos años, se enmarcan con *S/I* o *Sin Información*. En este sentido, sólo se menciona si es que *Aparece* o *Continúa*, tal o cual programa, según su mención o aparición en los documentos revisados.

También, es importante señalar que lo anterior puede indicar que estos programas hayan dejado de existir o por lo menos que no tengan un presupuesto destinado. Desafortunadamente, la falta de información en cuanto a los montos destinados en este periodo impide un acceso a la información de transparencia adecuada para el público en general. Lo que también podría traducirse como una especie de ocultamiento de información respecto a los presupuestos proyectados para los programas relacionados con la Ciencia y Tecnología en México.

Con la información que se cuenta en los PPEF, para el periodo entre 2018 y 2020, tal como se observa en la Tabla 3, es que existe un descenso, en términos reales, en los presupuestos programados para la mayoría de los diferentes rubros.

En tanto que, para 2020 respecto a 2018, solo se observa un limitado crecimiento en los siguientes rubros: *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)* aumentó 0.6%; *Cátedras CONACYT* aumentó 7.6%; y, *Apoyos para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas, la Igualdad entre Mujeres y Hombres, para la Adaptación y Mitigación de los Efectos del Cambio Climático, así como Anticorrupción* aumentó 8.4%.

Es importante mencionar, que este periodo coincide con el fenómeno social, económico y sobre todo de salud, correspondiente a la pandemia de COVID-19. Por lo que es importante analizar los años de 2021 a 2024, para intuir las razones que pudieran incidir en el comportamiento del presupuesto para ciencia y tecnología en México.

Ante la carencia de información para los años 2021-2024 en los PPEF, se consultaron los anexos del proyecto de presupuesto de egreso de la federación, para el periodo de 2018 a 2024, en el que se describe la distribución del gasto por unidad responsable y el nivel de desagregación de capítulo y concepto de gasto. Sin embargo, la información que se obtuvo de estos documentos no permite observar el desglose por programa en cuanto a la unidad responsable 90x Conahcyt se refiere.

En este sentido en la Tabla 4 presenta el balance de los objetos de gasto en cuanto a capítulo y concepto se refiere, enfocándose en el capítulo *Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas*. En tanto que este, tiene el mayor presupuesto y hace referencia a gastos relacionados con los programas ejercidos por Conahcyt, mientras que los otros capítulos hacen referencia a: *Servicios personales; Materiales y suministros; y Servicios generales*.

Tabla 4. México: Presupuesto por capítulo Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas de 90x Conahcyt, en términos reales (en millones de pesos)

Año	90x Conahcyt	Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas	Subsidios y subvenciones	Ayudas sociales	Transferencias a fideicomisos, mandatos y otros análogos	Transferencias al exterior
2018	21,084.02	19,290.36	11,769.94	6,102.56	1,396.43	21.43
2019	18,142.13	16,487.86	9,944.11	5,654.19	871.18	18.39
2020	18,137.46	16,299.51	9,398.75	5,843.55	1,039.42	17.79
2021	17,780.07	16,101.97	10,561.96	5,522.66	0.00	17.35
2022	18,697.96	17,086.73	10,156.37	6,913.67	0.00	16.68
2023	19,267.28	17,633.37	10,289.41	7,327.06	0.00	16.90
2024	19,118.53	17,543.09	10,236.73	7,301.05	0.00	5.31

Nota: elaboración propia con base en SHCP (2018b; 2019b; 2020b; 2021b; 2022b; 2023b; 2024b) e INEGI (2024a). INPC = Índice Nacional de Precios al Consumidor base julio 2018.

Como se puede observar en la Tabla 2, del presupuesto del Ramo 38 la mayor parte corresponde a la unidad responsable o entidad que es 90x Conahcyt, el resto se dispone para los Centro Públicos de Investigación. Bajo esta lógica, en la Tabla 4, se distingue que, de la unidad responsable que corresponde directamente para el manejo de Conahcyt (90x Conahcyt), la mayor cantidad del presupuesto se encuentra destinado para el capítulo *Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas*, mientras que los demás hacen referencia a gastos de operación del mismo organismo. En este sentido, este capítulo puede ser entendido como el que carga con los presupuestos para los programas del consejo.

El comportamiento que ha tenido el presupuesto referente al capítulo *Transferencias, asignaciones, subsidios y otras ayudas*, observa una reducción constante para el periodo de 2019, cuya recuperación se da en 2022, de ahí en adelante mantiene un crecimiento con relación al año anterior presupuestado hasta 2024, pero, sin lograr ser mayor al de 2018, en términos reales.

En cuanto a *Transferencias al exterior*, tuvo una reducción constante de 2018 a 2022, que implicó una disminución de 4.75 millones de pesos, en términos reales. Para 2023 tuvo una diferencia absoluta positiva de 0.23 millones de pesos, respecto al año anterior. Sin embargo, en 2024 se redujo el presupuesto a menos de una tercera parte del que fuera para 2023, lo que representa una disminución del 75.2% del presupuesto de 2018. Lo anterior da cuenta de una desvalorización en el apoyo para estudios al extranjero, lo que se alinea a la unidad discursiva con relación a la élite intelectual, cuyas características son aspiracioncitas, en tanto que, busca estudiar en el exterior del país.

En relación con el concepto *Transferencias a fideicomisos, mandatos y otros análogos*, en la Tabla 4 se observa un decrecimiento, en términos reales, de 2018 a 2019 y una recuperación para 2020, pero que no llega a superar el monto de 2018, en cuanto a los siguientes años no hay presupuesto. Lo que concuerda con la extinción y eliminación de fideicomisos, que además trajo consigo que Conahcyt devolviera 21,977.8 millones de pesos en 2020 (DOF, 2024, Apartado 5.3). Esto concuerda con la unidad discursiva planteada por el gobierno respecto a la ciencia y tecnología en México.

Finalmente, los conceptos con mayor presupuesto proyectado son *Ayudas sociales y Subsidios y subvenciones*. Dentro de estos podemos ubicar los programas nacionales de la Tabla 3, así como aquellos que aparecen o continúan en los PPEF, entre los años 2021 y 2024, para los cuales no hay información cuantitativa, mismos que son: *Programa de Becas de Posgrado y Apoyos a la Calidad* (nacionales); *Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*; *Cátedras CONACYT*; *Investigación en Ciencia de Frontera*; *Programas Nacionales Estratégicos (ProNacEs)*; y, *PENTA, 2023: Pentahélice*.

En este sentido, mediante la tasa media anual promedio o TCMA, al observar los años seleccionados como son 2018 y 2020 se da bajo las siguientes reducciones: para *Ayudas sociales* hubo una disminución del 2.14% en términos reales; mientras que, para *Subsidios y subvenciones*, la contracción fue del 10.63%. Si se toma en relación a los años 2018 y 2021, donde se da el fenómeno de desaparición en los PPEF de varios programas (Tabla 3), los presupuestos tuvieron el siguiente comportamiento: para *Ayudas sociales* hubo una disminución del 3.27%; mientras que, para *Subsidios y subvenciones* se presentó una disminución del 3.55%. Finalmente, de

2022 a 2024 se observa un comportamiento fluctuante y en relativos aumentos absolutos a los rubros mencionados.

Al evaluar los años seleccionados como son 2022 y 2024 se tienen los siguientes resultados: para *Ayudas sociales* se distingue un crecimiento del 2.76%; mientras que, para *Subsidios y subvenciones* se mostró un aumento de solo un 0.39%. Sin embargo, si se evaluara los años 2018 y 2024 como periodo sexenal de AMLO, los resultados son contrastantes porque para el rubro *ayudas sociales* fue de tan solo de 3.03% pero en *subsidios y subvenciones* hubo una disminución en realidad de 2.30%.

Lo anterior indica que, si bien algunos programas dejaron de tener un presupuesto o desaparecieron, el gasto sobrante se repartió entre los programas que continuaron o que aparecieron.

De la misma forma concuerda con la anulación del gasto en el concepto *Transferencias a fideicomisos, mandatos y otros análogos*, así como la reducción para *Transferencias al exterior*. Esto no implica un crecimiento en el presupuesto general para 90x Conahcyt, sino que se mantuvo una reducción en términos reales.

Sin embargo, sí coincide con los planteamientos del derecho humano a la ciencia y antagonismo con el modelo neoliberal, en tanto que se desaparecieron programas que se consideraban, por parte del gobierno, de corte neoliberal. Mientras que se priorizó programas de corte social, como se muestra con el crecimiento en el concepto de *Ayudas sociales*, único rubro que no presentó disminuciones en términos reales. Lo que coincide con el discurso que manifestó Conahcyt en su momento:

Aumento sostenido al presupuesto de becas; hasta 90 mil becas en 2023 [...] Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores aumentó de manera histórica a 44 mil integrantes en 2024 [...] Conahcyt incrementó 600 por ciento el apoyo a personas posdoctorantes respecto a 2018, y continuó el impulso sostenido a personas investigadoras a través del programa Investigadoras e Investigadores por México (IIXM) [...] Se autorizaron más de tres mil 800 millones de pesos para el rescate de la ciencia básica y de frontera". (Conahcyt, 2024d, párr. 2, 3, 12 y 14)

Finalmente, se puede observar una coincidencia entre la unidad discursiva de ciencia y tecnología en México, y el manejo del presupuesto para Conahcyt entre 2018 y 2024. La desaparición de programas considerados neoliberales y el apoyo a programas dentro de los conceptos de *Ayudas sociales* y *Subsidios y subvenciones* muestran dicha relación. Sin en cambio, en términos cuantitativos respecto a los presupuestos destinados para Conahcyt, se advierte un decrecimiento en término reales en correspondencia al presupuesto destinado en 2018, año en el que inició el sexenio analizado. Lo deja que entre ver un, por lo menos, un descuido en este ramo.

CONCLUSIONES

El desarrollo de la ciencia y tecnología en México es de suma importancia para posicionarse en un lugar estratégico dentro del mundo globalizado en el que nos encontramos. Lo anterior, puede impulsar una soberanía epistemológica, científica y tecnológica, que permita una independencia frente a las demás nociones, principalmente aquellas catalogadas como del occidente. Este es un camino que se teje en una dialéctica entre lo social y lo material, entre las naciones constructivistas, deconstructivistas, culturales y las físicas, biológicas, químicas y matemáticas. Entre las diversas disciplinas, las multidisciplinas, interdisciplinas y transdisciplinas. Elegir una u otra, implica una visión limitada del mundo y por lo tanto una caminata desapareja hacia una ciencia social y humana.

La distinción de una unidad discursiva para este tema, en los planteamientos del gobierno del expresidente Andrés Manuel López Obrador, cuyo sexenio contemplo el periodo de 2018 a 2024, permite analizar la concordancia con las decisiones tomadas respecto a los presupuestos de la institución encargada de las humanidades, ciencia y tecnología en México el Conahcyt. En este trabajo se caracteriza dicho discurso por un acercamiento al derecho humano a la ciencia, asimismo, por un antagonismo con todo aquello considerado neoliberal. Este discurso a traviesa los diferentes documentos legales en materia de ciencia y tecnología, entre los que se analizaron son: el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024; las diversas reformas a la Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías

e Innovación; así como, las convocatorias y comunicados emitidos por el Conahcyt.

Dicha unidad discursiva se utilizó para alcanzar diversas modificaciones en el presupuesto del Conahcyt (Ramo 38), lo que resultó en una fluctuación en su presupuesto, siendo el punto más bajo en 2019 con una reducción del 12.23%, el punto más alto en 2022 con un aumento de 3.11% y para finalizar en 2024 con el -0.55%, en términos reales (respecto al año 2018 como base, deflactado respecto al INPC). Estas reducciones presupuestales trajeron consigo la desaparición de fideicomisos, así como de diversos programas que ya no fueron mencionados en el presupuesto interno de Conahcyt. Cabe mencionar que los montos de reducción o crecimiento, así como, los programas que dejaron de ser subsidiados o que desaparecieron, son difíciles de señalar con precisión debido a que, a partir de 2021, se dejaron de comunicar en los presupuestos los datos cuantitativos destinados para los programas.

Con base en lo anterior se puede concluir que el periodo de 2018 a 2024 para el Conahcyt en particular y para la ciencia y tecnología en México, en general, estuvo caracterizada por una unidad discursiva la cual permitió reducciones presupuestales en diversos momentos del sexenio. Que finalizó con una reducción en 2024 con respecto a 2018 con una reducción del 0.55%, en términos reales. Lo cual implica, por lo menos, un descuido a este ramo. Si bien, los programas y apoyos sociales se beneficiaron de la desaparición de otros programas considerados neoliberales, en momentos específicos, no han tenido un crecimiento sostenido, esto se observa en el decrecimiento presupuestal final del Conahcyt.

Finalmente, la creación de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (Secihti), la cual sustituye al Conahcyt en el gobierno de Claudia Sheinbaum Pardo (2024 - 2030), no observa una mejora sustancial, en cuanto a presupuesto, debido a que, para el 2025 el presupuesto para el Ramo 38 es de 33,295,924,363 de pesos (SHCP, 2025), lo que representa un crecimiento de 0.38% respecto a 2024 en términos nominales, lo que en términos reales implicará un número mucho menor.

Si bien este trabajo se enfocó en los discursos y presupuestos relacionados al gobierno federal y en particular al Conahcyt, queda pendiente analizar las armonías y discrepancias de la unidad discursiva con otros

sectores del gobierno federal, así como de los gobiernos estatales, municipales y ciudadanos en general, respecto a sus presupuestos y actitudes. Además, este fenómeno no se reduce al tema de la ciencia y tecnología en México, es necesario observar las implicaciones que ha tenido la unidad discursiva gubernamental en los diversos servicios de la administración pública, en sus diferentes niveles, en los rubros de salud, obra pública, seguridad, gestión de riesgos de desastres, entre otros.

Durante la corta historia de la humanidad en el planeta tierra, la reflexión filosófica, así como, el andar científico y tecnológico, han tenido diversos papeles, desde transiciones paradigmáticas de escala global, el hallazgo de vacunas que han salvado millones de vidas, hasta armas de alcance atómico. En todo momento, las posturas políticas de quienes gobiernan, de quienes han ostentado fuentes de poder, han intervenido para desacreditar o apoyar, aquello que bien puede perjudicarles o favorecerles políticamente. Esta relación es un vínculo indisoluble que tiene como fundamento la propia organización de las culturas humanas. Cuyo peligro radica en el olvido de la sociedad como beneficiaria de estas reflexiones y este andar, pero también en las mentiras, desprecios y usos que se le dan.

BIBLIOGRAFÍA

- Austin, J. L. (1998). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós Studio.
- Banco Mundial. (2022). *Gastos en investigación en ciencia y tecnología*. <https://datos.bancomundial.org/tema/ciencia-y-tecnologia>
- Cámara de Diputados. (2023). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgmhcti.htm>
- CDHCU, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2023). *Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación*. Diario Oficial de la Federación 08 de mayo de 2023. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf>
- CDHCU, Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2018 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. Recuperado el 30 de septiembre de 2024.

https://www.diputados.gob.mx/PEF_2018_17/work/models/PPEF2018/docs/38/r38_ep.pdf

- Cerón Aguirre, D. A. (2023). *Análisis del discurso presidencial de Andrés Manuel López Obrador a través de sus conferencias matutinas en la cobertura de la prensa* [Tesis de maestría, Universidad de Guanajuato]. Repositorio Institucional de la Universidad de Guanajuato. <http://repositorio.ugto.mx/handle/20.500.12059/8611>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2022a). *Becas Nacionales 2022*. https://conahcyt.mx/becas_posgrados/becas-nacionales/
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2022b). *Convocatoria Becas Nacionales para Estudios de Posgrado 2022*. <https://conahcyt.mx/convocatorias/convocatorias-becas-nacionales/convocatoria-becas-nacionales-para-estudios-de-posgrado-2022/>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2023, 5 de enero). *Iniciativa de Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación fortalece a Conacyt y garantiza derecho humano a la ciencia*. <https://conahcyt.mx/iniciativa-de-ley-general-en-materia-de-humanidades-ciencias-tecnologias-e-innovacion-fortalece-a-conacyt-y-garantiza-derecho-humano-a-la-ciencia/>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024a, 24 de septiembre). *Portal de Consultas del Sistema Nacional de Posgrados (SNP)*. Recuperado de <https://conahcyt.mx/consultas-snp/>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024b, 25 de septiembre). *Comunicados*. <https://conahcyt.mx/comunicacion/comunicados/>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024c, 25 de septiembre). *Inicio*. <https://conahcyt.mx>
- Conahcyt, Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías. (2024d, 4 de septiembre). *Renace el Conahcyt del pueblo de México para el avance del conocimiento y el bien común*.

- <https://conahcyt.mx/renace-el-conahcyt-del-pueblo-de-mexico-para-el-avance-del-conocimiento-y-el-bien-comun/>
- Cuahutle Zamora, Y. (2023). Apuntes generales sobre la nueva Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. En Miriam Zarahí Chavéz Reyes, Ernesto Cortés García, Yobanni Cuahutle Zamora, Erik Geovany González Cruz, Miguel Lázaro Nolasco, Josefina Pedraza López y Sergio Alejandro Pérez Muñoz (Autores), *Perspectivas para la retribución social* (pp. 39-51). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala. https://www.ciisder.mx/images/libros/ciisder_perspectivas_y_experiencias_sobre_retribucion_social.pdf
- DOF, Diario Oficial de la Federación. (2019, 12 de julio). *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO 2019-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019#gsc.tab=0
- DOF, Diario Oficial de la Federación. (2024, 23 de mayo). *DECRETO por el que se aprueba la adecuación del Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-2024 para quedar como Programa Especial en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación 2021-2024*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5728365&fecha=23/05/2024#gsc.tab=0
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno Editores.
- García-Bulle, Sofia (2020) “Uno de cada cuatro investigadores de universidades privadas miembros del SNI han quedado fuera del sistema de apoyo constituido por la CONACYT” *Tecnológico de Monterrey y Institute for the Future of Education*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/crisis-investigacion-conacyt/>.
- Godínez Pérez, G. A. (2024). *Ideología de la cuarta transformación: análisis del discurso de Andrés Manuel López Obrador como presidente de México entre 2018 y 2021* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Hidalgo]. UAEH biblioteca Digital. <http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/231104/4528>
- González Cruz, E. G., Ponce Dimas, T., y Pardo Martínez, L. (2022). CO-NACyT, Foro Consultivo y las voces no escuchadas, un análisis desde el poder y el discurso (2019-2022). *Polis*, 18(2), 39-68.

- <https://doi.org/10.24275/uam/izt/dcsh/polis/2022v18n2/gonzalez>
- Hernández Cortez, N., Moya Vela, J., y Menchaca Arredondo, E. (2021). El discurso nacional-popular de Andrés Manuel López Obrador (2018-2020). *Revista Republicana*, (31), 39-54. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2021.v31.a106>
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024a). *Índice Nacional de Precios al Consumidor. Base julio 2018. Banco de Información Económica*. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores>
- INEGI, Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024b). *Índice de Precios Implícitos. Producto Interno Bruto Trimestral Base 2018*. <https://www.inegi.org.mx/app/indicadores>
- Romeu, V. (2022). La retórica del populismo en el discurso de “las mañaneras”: Una mirada exploratoria. *Argumentos Estudios críticos De La Sociedad*, (99), 73-98. <https://doi.org/10.24275/uamxoc-dcsh/argumentos/202299-03>
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2018a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2018 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2018/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2018b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2018 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2018/docs/38/r38_apurog.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2019a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2019 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2019/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2019b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2019 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2019/docs/38/r38_apurog.pdf

- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2020 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2020/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2020b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2020 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO*. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/PEF2020/docs/38/r38_apurog.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2021a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2021 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2021/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2021b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2021 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/PPEF2021/docs/38/r38_apurog.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2022a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2022 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/bzPX2qB5/PPEF2022/qgp8v2PM/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2022b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2022 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO*. https://www.pef.hacienda.gob.mx/work/models/aVbnZty0/PEF2022/kgp8l9cM/docs/38/r38_apurog.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2023a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2023 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA*. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/8uLX2rB7/PPEF2023/mo2h2PK/docs/38/r38_ep.pdf
- SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2023b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2023 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN*

DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO. https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/8uLX2rB7/PPEF2023/mo2h2PK/docs/38/r38_apurog.pdf

SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2024a). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2024 ESTRATEGIA PROGRAMÁTICA.* https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/7l83r4rR/PPEF2024/oiqewbt4/docs/38/r38_ep.pdf

SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2024b). *PROYECTO DE PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2024 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO.* https://www.ppef.hacienda.gob.mx/work/models/7l83r4rR/PPEF2024/oiqewbt4/docs/38/r38_apurog.pdf

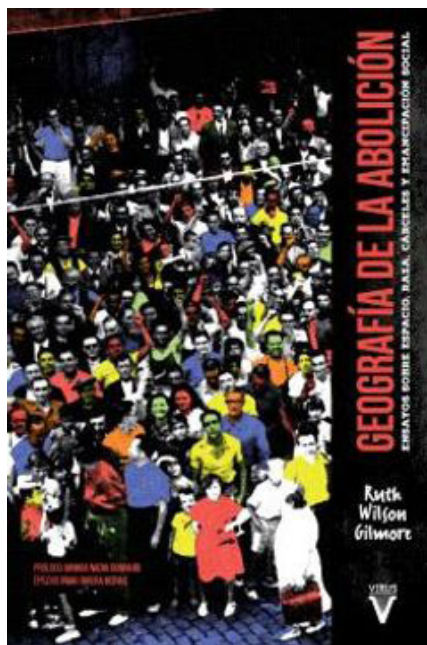
SHCP, Secretaría de Hacienda y Crédito Público. (2025). *PRESUPUESTO DE EGRESOS DE LA FEDERACIÓN 2025 DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR UNIDAD RESPONSABLE Y AL NIVEL DE DESAGREGACIÓN DE CAPÍTULO Y CONCEPTO DE GASTO.* https://www.comunicacionpef.hacienda.gob.mx/work/models/COMUNICACION_DEL_PEF/Documentos/2025/distribucion_gasto_UR/r38_apurog.pdf

RESEÑA

Geografía de la abolición. Ensayos sobre espacio, raza, cárceles y emancipación social.

Ruth Wilson Gilmore.

Barcelona, 2024.



Montserrat Vanessa Quintana López

Facultad de Filosofía y Letras/
Universidad Nacional Autónoma de México

Este libro publicado por Virus Editorial en 2024 es un parteaguas para entender la esfera espacial y política de las tesis publicadas por la geógrafa Ruth Wilson Gilmore -pionera en la geografía de la abolición- en castellano.

Hasta ahora solo se podría encontrar un solo ensayo de la autora en español "Geografía de la abolición y el problema de la inocencia" publicado y traducido por la Revista Tabula RASA en 2018. Por lo tanto, esta recopilación de trabajos demuestra la voluntad de hacer llegar y comprender de mejor manera la preocupación por la expansión del sistema penitenciario/carcelario que se sustenta sobre el racismo, el clasismo y el patriarcado.

Gilmore es una de las autoras que se enfrentan a las geografías carcelarias desde una forma revolucionaria, innovadora y de lucha, donde encara a la blanquitud académica, y comienza a sugerir y a proponer conceptos para entender la prisión moderna como forma de acumulación del capital y a constituir de manera teórica la fragmentación de este proceso en el espacio-tiempo.

Sus trabajos no solo se basan en geógrafos como David Harvey o Neil Smith (quien fue su profesor), sino que se apoya en geógrafas como Laura Pulido o en feministas negras como Angela Davis, o bien, la poeta Audre Lorde, ya que en su contexto, Ruth cuestiona el control de las condiciones y el uso de una herramienta para sus fines, bajo la advertencia de Lorde referida a que las herramientas del amo nunca dismantlarán su casa, todo esto va ir entendiendo así el entramado público y colectivo que sustenta su trabajo.

En la primera sección del libro hallaremos el cruzamiento entre el activismo y la academia, para Ruth no son y no tendrían que ser espacios antagonistas. Para ella, las universidades han sido uno de los lugares de encuentro donde convergen el pensamiento y el trabajo, y un lugar donde varios pensadores claves en los movimientos de liberación de han encontrado, ampliando así las voces y las maneras de unificar los objetivos y las luchas. Una forma de organización que la llevó a sus primeros avances teóricos tuvo relación con la deuda estudiantil, la cual estaba costando una forma de disciplinamiento, por ello llega a concluir que la norma es una forma de política.

Relata por supuesto una parte privada de su vida ya que la historia de su familia es el retrato, como menciona, de un desarrollo político y cultural. A la par de esto, enuncia su posición como mujer afroamericana dentro de la academia, y exponer cómo este tipo de mujeres son vistas dentro de la misma como un simple objeto; desde esta forma se enfrentó y criticó la manera en que la academia estadounidense sustentaba jerarquías en sus prácticas epistemológicas, y que este control sobre las mismas implicaba ya la apropiación de quien hace “la teoría”, mecanizando así el modo de pensar. Por ello, como mujer negra conversa y propone a las mujeres negras desplegar su teoría colectiva en todos los espacios posibles y reconstruir así su poder epistemológico en una praxis política.

Para finalizar este capítulo, hace referencia al apartheid en Estados Unidos. Pues, en este país se consolidaría dogmas basados en culpar a los pobres y recompensar a los ricos bajo la reconfiguración del capitalismo; el apartheid también toma lugar al formar intelectuales de manera privada, en modo de mantener un control sobre sus espacios, esto aunado a la producción de enemigos públicos y a las ganancias interferidas por las

transnacionales. Al respecto, Gilmore encuentra un espacio de seguridad y reflexión dentro de la geografía; determinando y afirmando que el espacio es importante, y aquí comienza uno de los peldaños con los que dialogaría más tarde: la libertad como lugar.

En su paso ya como académica y activista entabla y confronta conceptos como las barreras, los límites y las escalas; compartiendo cuáles son los desafíos teóricos, éticos y metódicos a los que se enfrenta para que su propuesta marque la diferencia. Cierra con el prometedor uso de la geografía en un futuro para unir de mejor manera las complejidades espaciales y territoriales. La segunda sección lo constituye la categoría de raza y espacio. Para la autora es valioso teorizar el racismo, dado que este integra varias formas de explotación legitimadas por el Estado y que conlleva a un mismo fin: la muerte prematura. Estos temas fundamentan una gran relevancia dentro de las ciencias sociales para comprender cómo se materializan los dominios epistemológicos de la desigualdad; y con las bases propuestas en la primera sección aquí continúa revelando cómo estos procesos tienden a sostener un marco crítico geográfico.

Con la ayuda de la metáfora del mapa, Gilmore plantea un mapeo de racismos histórico-geográficos, para concebir cómo el racismo y la raza son históricos, acumulativos y territorialmente distintivos mas no diferentes (pag,141). Logra reiterar las combinaciones letales entre diferencia y poder aportando el tema sobre el racismo desde la geografía. Como si se fundamentara en un lazo con la geografía anarquista -aunque no la nombra- para ella, las combinaciones de la diferencia se basan en la reciprocidad y en el apoyo mutuo. Apoyada en la filosofía en la que reitera que si la justicia es encarnable es por lo tanto espacial, consigue consolidar el argumento de transformar las fuerzas y las relaciones de producción del conocimiento.

Para ultimar esta sección, es considerable no perder de vista el papel del Estado para la consolidación de las prisiones, para ella, esto se refiere a que las prisiones forman soluciones geográficas del mismo Estado que se encuentra en una crisis, y va a ser quien siga reproduciendo una jerarquía racial mediante el poder, el terror y la austeridad, presentando así a la prisión moderna como el lugar de control social a gran escala. Por ello, no es ninguna coincidencia que las contradicciones globalizadoras se

sostengan de la caracterización de un entorno a la segregación socioespacial y racial.

Prisiones, militarismo y estado anti-estado es el nombre de la tercera sección de este portentoso libro. Aquí se aborda las problemáticas desde el lugar de enunciación que conlleva la historia de Estados Unidos, pues el lugar de estudio sobre la creciente expansión de las prisiones no surgió de la nada; hace un recorrido presidencial para conocer el trasfondo de las campañas que se basaron en los lemas de “ley y orden” y con esto sustentar que tienen bases raciales, económicos y políticos.

La autora estadounidense tiene una tesis enfocada en la expansión carcelaria en el estado de California, y en este apartado se plantean sus elementos claves para entender su trabajo a lo largo de los últimos diez años. Para ella, las preguntas, *¿Quién está siendo castigado, por qué y con qué finalidad?* Son factores para interpretar una crisis que no surge dentro de las calles, sino de la proliferación de nuevas leyes que se sostienen en el racismo y la rentabilidad que promete el sistema carcelario. Por ello, el reconsiderar que dicha expansión se piensa como una solución geográfica a problemas socioeconómicos.

El estudio del estado de California se vuelve el espacio para aprehender la idea de los patrones de uso de suelo y de la reestructuración de un medio rural a un lugar como elemento esencial para el crecimiento del sistema carcelario; aunado a esto, se necesita hablar de la mano de obra excedente, ya que la reorganización del capital-trabajo relega muchas personas al desempleo, en tanto, tuvo una base de enfrentamientos raciales y nacionalistas.

En esta sección es imperativo discutir el énfasis que pone la geógrafa Wilson a la globalización, porque por medio de ella se entiende la acumulación de los excedentes ya mencionados, de la mano de las bases de su profesor Neil Smith, ella reafirma el cómo se lleva a cabo el desarrollo desigual y cómo las cárceles son el resultado lógico de este, así cómo el que su crecimiento sea una respuesta a una función política y no tanto a una función mecánica. Dentro del caso de Estados Unidos al consolidarse el estado militarista nacional comienza ya una crisis social en el que exponen que la solución a ella son las cárceles, con ello reiterando el ya argumento del complejo industrial-carcelario. Sumado a lo ya expuesto,

a pesar de expandir el aparato penitenciario, Gilmore argumenta cómo el Estado también vendió la idea de que las prisiones impulsaría el desarrollo local.

Pero incluso en ese entonces que dichas prisiones no producen ni empleos ni mejoras que en algún momento llegaron a prometer. Por ello, el hincapié en esta penúltima sección para hablar de los movimientos de liberación, los cuales subraya que el año 1968 fue un año importante para los vínculos históricos de lucha en el *primer y tercer* mundo. Para el cierre de este fundamental libro, Gilmore lanza una serie de propuestas para la organización de la abolición. En un primer esquema, la autora relata el trabajo colectivo e intenso del grupo *Mothers Reclaiming Our Children*, destacando dicha lucha sobre la manera de ser escuchadas y sentidas en el interés social y de justicia, impartiendo talleres, charlas en instituciones y escuelas, buscando una visibilización que se ha manifestado a través de la radio y la televisión.

La lucha de las mujeres afrodescendientes contra el Estado que buscaba privar de la libertad a sus hijos se extendió a otros grupos de mujeres como las chicanas, las latinas, y a las mujeres asiático-estadounidenses. Este movimiento es y será un ejemplo referente de geografía política que se sustenta desde el poder simbólico y material de la maternidad. En este apartado la geógrafa retoma las tesis del geógrafo marxista David Harvey sobre el abandono organizado para hablar de los lugares olvidados y establecerlos como lugares “que han experimentado el abandono característico de la reorganización temporal del estado capitalista neoliberal” (Pag.455). Así mismo, los lugares olvidados los visualiza como lugares en crisis para poder darle una categoría territorial y multiescalar que ha su punto de vista se entrelazan.

Para tratar el contexto de estos lugares hace un gran recorrido sobre las características que distinguen al espacio rural y al espacio urbano, al campo-ciudad, y su relación con el concepto “gulag” ya antes propuesto en una de sus tesis, de esta manera, retoma la idea teórica de Terry McGee *desakota* que es utilizado para nombrar a esos lugares que no son ni urbanos ni rurales, y lo hace asociándolo con su lugar de estudio, el estado de California. Señalando cómo las personas en los lugares olvidados “usan lo que está a su disposición para hacerse un lugar en el mundo” (Pág. 464).

En su penúltimo ensayo presenta cuatro áreas de preocupación alrededor del estudio del movimiento anticarcelario. Los divide en tendencias: la primera, marcada hacia la derecha; la segunda, alrededor del papel de las empresas privadas; la tercera versa sobre la máscara de la inocencia relativa, esto es, en el que se marca una campaña de señalar a unos parcialmente inocentes para apuntar a los que son absolutamente culpables, y la última tendencia, como oposición a la crítica de la izquierda, en este marco, reforzando la lucha sin olvidar cómo se ha construido el encarcelamiento masivo.

A continuación, se presenta una entrevista realizada en febrero del 2010, Jenna Loyd en conversación con Ruth Wilson profundizan a detalle en su trabajo y activismo anticarcelario, en igual medida hablar cómo la criminalización se convierte en un proceso político y su señalamiento sobre las corporaciones privadas como una de las principales culpables. La entrevistadora lleva a la profesora a exponernos sobre quién es el blanco de la criminalización y su relación con la raza y la clase, así como la relación en el mercado laboral y las detenciones hacia las personas inmigrantes.

Sin embargo, para Gilmore es indispensable seguir conversando sobre vínculo entre la esclavitud y la prisión; pese a ello, atribuye de mayor importancia hablar de la organización de grupos por la justicia social y la organización abolicionista, de la misma manera de la que se menciona la conexión entre el complejo industrial-militar con el complejo industrial-carcelario. El último ensayo publicado en este libro es uno de los primeros artículos que encontramos al español de la autora, publicado por Tabula RASA en 2017: Geografía abolicionista y el problema de la inocencia.

En este trabajo reafirma las siguientes premisas: la libertad como lugar; la geografía abolicionista como la contradicción antagónica a la geografía carcelaria; la propuesta radical para encontrar alternativas para construir una geografía abolicionista desde la agencia y transformarla no solo como una forma de estudio, sino también de organización política, y la premisa sobre que la liberación y el territorio son bases para abolir los procesos de jerarquía, despojo y exclusión.

A través de esta obra, Ruth Wilson Gilmore nos traza una agenda para centrar la raza y la clase dentro de la geografía como categorías de análisis para entender la territorialidad del poder y así comprender las bases

racistas y colonialistas en las que se sistema carcelario y otras estructuras de poder. Para Gilmore, la abolición no se refiere solo a una cuestión de deshacerse de algo, sino de la construcción del ser y estar en el mundo.

REFERENCIAS

- Gilmore, R. W. (2018). **Geografía de la abolición y el problema de la inocencia.** *Tabula Rasa*, 28, 57-77. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.3>
- Gilmore, R. W. (2024). **Geografía de la abolición.** *Virus Editorial*. <https://viruseditorial.net/wp-content/uploads/2024/05/geografia-de-la-abolicion-web.pdf>

REQUISITOS PARA COLABORACIONES

- 1) Los artículos que se envíen para ser publicados deberán ser resultado de investigaciones de alto nivel dentro de las líneas temáticas de la convocatoria correspondiente. Asimismo, deberán ser inéditos y no haber sido ni ser sometidos simultáneamente a la consideración de otras publicaciones. Se otorgará al Comité Editorial de la revista POLIS México la autorización para su difusión por los medios y en las formas que considere pertinentes.
- 2) Los trabajos deberán ser registrados en la página electrónica de la Revista POLIS México: <https://polismexico.izt.uam.mx>.
- 3) Las colaboraciones se acompañarán de una breve referencia de los(as) autores(as), que contenga: nombres completos, institución de referencia, áreas de investigación, dirección, teléfono y correo electrónico.
- 4) Los textos se entregarán en original, elaborados en computadora en el programa Word, tanto impresos en papel como en archivo electrónico con las siguientes características: una página de resumen que contenga el nombre del artículo en inglés y español, la ficha curricular del autor, el resumen en español e inglés de 100-140 palabras como máximo y las palabras clave en español e inglés. La extensión del trabajo deberá ser de entre 30 y 40 cuartillas, cada una con 27 renglones a doble espacio y cada renglón de 65 golpes o espacios, en tipo Times New Roman de 12 puntos, lo que corresponde a entre 45 mil y 55 000 caracteres, incluidos los espacios. Se recomienda que el título no exceda de 60 caracteres, incluyendo espacios.
- 5) Se recomienda que el título no exceda de 60 caracteres, incluyendo espacios.
- 6) Las referencias en los textos se presentarán de acuerdo con las especificaciones técnicas del estilo APA séptima edición: dentro del cuerpo del trabajo se indicará el apellido del(os) autor(es) y el año de la edición consultada. Ejemplos: (Sorauf, 1967), (Alcántara y Freidenberg, 2001), (Cohen, March y Olsen, 1972). Si hay una cita textual, se deberá incluir el número de página o conjunto de páginas; por ejemplo (Weber, 2004, 8). Cuando son de tres a cinco autores, la primera vez que se citan se indican los apellidos de todos. Posteriormente se cita solo el primero y se agrega et al, seguido de

punto (et al.); por ejemplo: (Pugh et al., 1968). Cuando son seis o más autores se cita el apellido del primero seguido de et al. desde la primera citación. Cuando haya más de una obra del mismo autor con el mismo año de publicación, se distinguirán con letras minúsculas junto al año, de la siguiente manera: (Weber, 2004a) y (Weber, 2004b). Al final del texto se incluirá la bibliografía completa. Se solicita respetar el siguiente orden y formato.

- 7) Cuando la cita tiene menos de 40 palabras se escribe inmersa en el texto, entre comillas y sin cursiva. Se escribe punto después de finalizar y la cita entre paréntesis.
- 8) Si la cita incluye más de 40 palabras se escribe aparte del texto, con sangría, sin comillas y sin cursivas. Al finalizar la cita se coloca un punto y los datos de la cita entre paréntesis.
- 9) En la cita de parafraseo, es necesario incluir la información de la cita entre paréntesis seguido de un punto.
- 10) Cuando se utilicen siglas o acrónimos, el nombre correspondiente deberá escribirse in extenso la primera vez que aparezca, seguido de la sigla o el acrónimo entre paréntesis. Las subsecuentes veces se utilizará sólo la sigla o el acrónimo.
- 11) Los cuadros, gráficas, fotografías, mapas y todo elemento gráfico que forme parte del trabajo deberán entregarse tal y como se obtienen del programa o el equipo con que se hayan elaborado, creado o capturado (es decir, sin importarlos desde Word o Acrobat). Deberán ir acompañados de referencias precisas tanto de localización como de contenido; en cualquier caso, tendrán que ser de calidad suficiente para permitir su óptima reproducción.
- 12) Las reseñas bibliográficas deben seguir los lineamientos de forma de los artículos –en programa Word, tipo Times New Roman de 12 puntos– y tener las siguientes especificaciones: extensión de siete cuartillas como mínimo a 15 como máximo; contener los elementos básicos de la obra y una visión crítica del texto, además de privilegiar las opiniones fundamentadas. Sólo se aceptarán los artículos que satisfagan todos los requisitos aquí enunciados. Los trabajos estarán sujetos a un primer dictamen del Comité Editorial y a dos o más dictámenes posteriores de especialistas en la materia con el método doble ciego.

Se considerará la pertinencia temática y sus contenidos académicos y formales. Los resultados de los dictámenes se notificarán a la brevedad a los autores. Las colaboraciones aceptadas se someterán a corrección de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. En ningún caso se devolverán originales. El envío de cualquier colaboración a la revista implica la aceptación de lo establecido en estos requisitos.

Revista POLIS México. Nueva Época.
Segundo semestre 2025, vol. 21, núm. 2,
en su versión digital se terminó en
diciembre de 2025 en los talleres de
Ediciones del Lirio, ubicados en Azucenas
10, San Juan Xalpa, Iztapalapa, Ciudad de
México, C.P. 09850.