
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Arizona State University

Volumen 34 Número 66

28 de julio 2026

ISSN 1068-2341

Certificados sin Aprendizaje: Efectos de la Promoción Automática en México

Barbara Alejandra Sandoval-Gayosso

Secretaría de Educación de Veracruz

México



Ana Esther Escalante Ferrer

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

México

Citación: Sandoval-Gayosso, B. A., y Escalante Ferrer, A. E. (2026). Certificados sin aprendizaje: Efectos de la promoción automática en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 34(66).
<https://doi.org/10.14507/epaa.34.9917>

Resumen: El profesorado de primaria enfrenta una multiplicidad de retos derivados de la política pública en educación de promoción automática implementada en México desde 2013, orientada a garantizar el acceso y la permanencia escolar. Esta política ha intensificado desafíos preexistentes y generado otras de reciente aparición, como la disminución de la asistencia escolar, la desvalorización de la escuela y del profesorado, y problemáticas asociadas con la atención a la diversidad y el rezago educativo, entendido como desfase entre aprendizajes esperados y estándares curriculares. Desde un paradigma cualitativo se articuló la hermenéutica analógica como procedimiento inductivo de la teoría fundamentada para analizar las percepciones del profesorado de primarias urbanas de los estados de Veracruz y Morelos, México. Uno de los hallazgos más relevantes es la desvalorización de la escuela, que debilita la autoridad pedagógica del profesorado y reconfigura la interacción con las familias. La eliminación de la reprobación ha mermado la corresponsabilidad familiar, desplazando el foco de la asistencia y del aprendizaje hacia la obtención del certificado, mostrando que

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Bluesky: @epaa.bsky.social

Artículo recibido: 05-11-2025

Revisiones recibidas: 01-04-2026

Aceptado: 21-04-2026

históricamente el valor del magisterio y de la escuela residía más en asegurar la acreditación que en garantizar aprendizajes significativos.

Palabras clave: función docente; práctica educativa; educación básica; promoción automática

Certificates without learning: Effects of automatic promotion in Mexico

Abstract: Primary school teachers face multiple challenges stemming from the public policy of automatic promotion implemented in Mexico since 2013, aimed at ensuring school access and retention. This policy has intensified preexisting difficulties and generated new ones, including declining school attendance, the devaluation of schooling and the teaching profession, and issues associated with addressing student diversity and learning gaps, understood as the mismatch between expected learning outcomes and curricular standards. Within a qualitative paradigm, analogical hermeneutics was articulated as an inductive procedure within grounded theory to analyze teachers' perceptions in urban primary schools in the Mexican states of Veracruz and Morelos. One of the most relevant findings is the devaluation of schooling, which weakens teachers' pedagogical authority and reconfigures interactions with families. The elimination of grade retention has reduced shared family responsibility, shifting the focus from attendance and learning toward certificate attainment. This suggests that, historically, the value attributed to teachers and schools has rested more on ensuring credentialing than on guaranteeing meaningful learning.

Key words: teaching role; educational practice; basic education; automatic promotion

Certificados sem aprendizagem: Efeitos da promoção automática no México

Resumo: Professoras e professores do ensino primário enfrentam uma multiplicidade de desafios decorrentes da política pública de promoção automática implementada no México desde 2013, orientada a garantir o acesso e a permanência escolar. Essa política intensificou dificuldades preexistentes e gerou outras de surgimento recente, como a diminuição da frequência escolar, a desvalorização da escola e do magistério, e problemáticas associadas à atenção à diversidade e ao atraso educacional, entendido como o descompasso entre as aprendizagens esperadas e os padrões curriculares. A partir de um paradigma qualitativo, a hermenêutica analógica foi articulada como procedimento indutivo da teoria fundamentada para analisar as percepções de docentes de escolas primárias urbanas dos estados de Veracruz e Morelos, México. Um dos achados mais relevantes é a desvalorização da escola, que enfraquece a autoridade pedagógica do professorado e reconfigura a interação com as famílias. A eliminação da reprovação reduziu a corresponsabilidade familiar, deslocando o foco da frequência e da aprendizagem para a obtenção do certificado. Isso evidencia que, historicamente, o valor atribuído ao magistério e à escola residia mais em assegurar a certificação do que em garantir aprendizagens significativas.

Palavras-chave: função docente; prática educativa; educação básica; promoção automática

Certificados sin Aprendizaje: Efectos de la Promoción Automática en México

En 2013, el Sistema Educativo Nacional implementó la promoción automática —como política pública en educación— en el primer ciclo de educación primaria, también denominada promoción social. Inspirada en prácticas internacionales, esta medida prometía equidad y eficiencia; sin embargo, implicó un viraje cultural para todos los involucrados en el SEN en la manera de concebir la evaluación y la permanencia escolar, al sustituir la tradicional repitencia de grado por un principio de acreditación continua.

Las políticas no constituyen únicamente lineamientos técnicos, sino entramados de significación que reconfiguran las experiencias cotidianas. En las aulas urbanas de México, la promoción automática ha generado una narrativa compleja: docentes que transitan entre el cumplimiento normativo y la preservación de una identidad profesional, en un escenario donde la diversidad áulica generada por el desfase entre aprendizajes esperados y estándares curriculares se entrelazan en la relación con las familias y las demandas institucionales.

Este entramado constituye un objeto de múltiples vetas de investigación; por ello, en este artículo se examina cómo la política de promoción automática incide en el quehacer docente dentro de la cotidianidad escolar. En este sentido, se vuelve imperativo cuestionar ¿cuáles son los retos que enfrenta el colectivo docente de nivel primaria y cuáles son las implicaciones que esta política conlleva para el quehacer docente del magisterio investigado?

Lo anterior permite profundizar en las experiencias descritas previamente, atravesadas por la tensión entre el cumplimiento normativo, la identidad profesional, las funciones pedagógico-administrativas y las prácticas docentes. En este sentido, la función docente pedagógica se revela en su complejidad, la cual se intensifica por la diversidad de niveles de aprendizaje —marcados por un creciente analfabetismo infantil—, por las relaciones interpersonales que se establecen con madres y padres de familia, así como por las demandas institucionales provenientes de las autoridades escolares y educativas.

Por lo tanto, esta investigación se centró en analizar los retos e implicaciones que emergen tras la implementación de la política de promoción automática en México para el colectivo docente de nivel primaria. La selección de los sujetos de estudio se llevó a cabo empleando los siguientes criterios de inclusión: docentes en activo con entre 5 y 40 años de servicio, cuyas plazas definitivas estuvieran adscritas a escuelas urbanas en sus distintas clasificaciones (centro y periferia) en los estados de Veracruz y Morelos. Esta selección permitió situar el análisis en la experiencia concreta de los docentes, coadyuvando así a complementar los vacíos identificados en la literatura existente mediante la exploración del vínculo entre el discurso inmerso en la política de promoción automática y el ejercicio docente en México.

Con esta investigación la política de promoción automática ha operado como un dispositivo estructurante que redefine tanto las funciones como las prácticas docentes, mediadas por el sentido cultural —entendido como el conjunto de significados compartidos, valores, expectativas y representaciones— que los distintos actores educativos atribuyen a la figura de la escuela. Esta afirmación se sostiene en las ideas de Gimeno Sacristán (1991, citado en Osorio, 2017), quien advierte que las políticas educativas generan efectos no solo organizativos, sino también simbólicos, al reconfigurar los imaginarios sociales sobre la escuela, las funciones del profesorado y las prácticas educativas escolarizadas.

La Promoción Automática: Significados e Implicaciones en el Contexto Educativo

El debate internacional sobre la promoción automática se ha configurado en torno a su función como política pública en educación orientada a regular la progresión escolar bajo criterios de equidad. En contextos de reforma —particularmente en África y América Latina—, su implementación ha buscado ampliar el acceso, reducir la repetición y contener el abandono escolar (Chataa y Nkengbeza, 2019).

En esta línea, la flexibilización de la acreditación en los primeros grados se asocia con una menor proporción de estudiantado en sobreedad, aunque con efectos no lineales y diferenciados según contexto (Leighton et al., 2019; UNESCO, 2012). Asimismo, su adopción se ha justificado

como estrategia para favorecer procesos iniciales de lectoescritura en entornos de menor presión evaluativa, como en el caso de Costa Rica, aun cuando sin diagnósticos robustos ni evaluación de alternativas (Rodríguez-Segura, 2020).

No obstante, la evidencia comparada coincide en que estos alcances no se traducen automáticamente en calidad educativa. Ni la repetición masiva ni la promoción automática, por sí solas, garantizan aprendizajes (N'tchougan-Sonou, 2001). El desempeño escolar se encuentra mediado por condiciones socioeconómicas y raciales que producen efectos desproporcionados en poblaciones vulnerables, como muestran análisis en contextos como Chicago, Baltimore, Texas y Georgia (Livingston y Livingston, 2002). En este marco, la política no restringe trayectorias, pero tampoco corrige desigualdades estructurales y puede profundizarlas si no se articula con intervenciones focalizadas. El problema central radica, así, en vincular la expansión de cobertura con condiciones efectivas de aprendizaje.

Este desplazamiento conduce a las condiciones de implementación. La evidencia muestra que, aplicada sin apoyos pedagógicos, la promoción automática tiende a deteriorar el interés y la calidad del aprendizaje, generando desmotivación, menor esfuerzo, abandono e incluso efectos de “contagio” en la baja implicación del estudiantado (Ahmed y Mihiretie, 2015). Este patrón se observa también en experiencias africanas como Namibia y Ghana, donde el profesorado reconoce los fundamentos de la política, pero reporta limitaciones en formación, tiempo y recursos para atender el rezago, mientras que las familias valoran la no repetición, aunque cuestionan la pérdida de sentido de la evaluación y la garantía de aprendizajes mínimos.

En consecuencia, su efectividad depende de la articulación de intervenciones escolares de carácter sistémico que aseguren su traducción en prácticas pedagógicas concretas y sostenidas (Demie, 2021). Esta dependencia se expresa también en la tensión con otros dispositivos de regulación del sistema: en Brasil, por ejemplo, la promoción automática coexiste con esquemas de evaluación externa estrictos, generando fricciones entre la obligación de promover y las presiones por resultados en áreas clave (Andrade y Clementino, 2020). En conjunto, estos hallazgos sugieren que la política tiende a funcionar como un ajuste sistémico orientado a regular el tránsito escolar más que como una estrategia pedagógica integral, lo que refuerza la necesidad de desplazar el foco desde la dicotomía promover/retener hacia el análisis de las condiciones estructurales y pedagógicas que configuran el derecho a la educación.

En esta misma línea, la literatura existente señala que la promoción automática no elimina el rezago, sino que tiende a redistribuirlo en la trayectoria escolar. Rodríguez-Segura (2020) documenta que, si bien la política redujo la repetición en primer grado, desplazó el rezago hacia grados posteriores, con incrementos en segundo y tercero asociados a la promoción de estudiantes sin aprendizajes básicos. Este diferimiento del problema, concentrado en contextos de mayor vulnerabilidad, profundiza desigualdades y refuerza que, sin acompañamiento pedagógico sistemático, la política produce efectos adversos en el mediano plazo. En términos convergentes, Tedesco (1983), al analizar el fracaso escolar en el contexto colombiano, advirtió que la promoción automática “no resuelve el problema bajo condiciones pedagógicas constantes, sino que, a lo sumo, lo posterga” (p. 142).

Diversos estudios (Abarca & Picado, 2014; N'tchougan-Sonou, 2001) señalan que, en sistemas educativos como Finlandia, Japón y Corea, la promoción automática se articula con apoyos intensivos al estudiantado rezagado, por lo que su efectividad no radica en la promoción en sí misma, sino en las condiciones socioculturales que la sostienen, particularmente la valoración del aprendizaje temprano y la articulación entre escuela, familia y entorno social. En este sentido, la evidencia advierte que su transferencia no puede reducirse a la adopción normativa: si bien la literatura psicopedagógica indica que la repetición puede afectar la autoestima, debilitar el vínculo escolar y aumentar el riesgo de deserción, y que la promoción social favorece la integración y

continuidad educativa, estos efectos dependen de las condiciones socioculturales que las sustentan, lo que limita su aplicabilidad en contextos distintos.

En el caso mexicano, Pérez (2017) define la promoción automática como el acceso al siguiente grado con mínimas restricciones académicas, mientras que Autora (2024) advierte que su implementación se ha orientado por criterios de eficiencia, priorizando la reducción de los costos de la reprobación sobre consideraciones pedagógicas y de inclusión.

La promoción automática en México no surgió de un diagnóstico pedagógico propio, sino de la atención a recomendaciones internacionales. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2012), con énfasis en el contexto mexicano, y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés, 2012) señalaron que la reprobación en los primeros grados incrementa los costos educativos al prolongar la trayectoria escolar y aumentar la demanda de recursos; en la misma línea, el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés, 2012) advirtió que la repetición reduce la motivación del alumnado y eleva el riesgo de deserción. Estas orientaciones se sintetizan en la Figura 1, que condensa los criterios utilizados para justificar la configuración de la política nacional de acreditación automática.

Por otra parte, Cuevas Cajiga y Moreno Olivos (2016) ofrecen un marco para comprender cómo, en 2013, México implementó la promoción automática desde un enfoque administrativo, desplazando el foco de la retención de grado hacia la evaluación docente. Esta reforma reconfiguró la figura del maestro; lo posicionó como un sujeto mediático, es decir, un actor cuya visibilidad pública en los medios por su resistencia frente a la política lo deslegitimó socialmente. Quedando desplazada su voz en decisiones sobre la acreditación o retención del alumnado vinculadas a la evaluación de los aprendizajes.

La reforma generó resistencias magisteriales y evidenció la tensión entre políticas importadas y la realidad escolar vivenciada en las aulas mexicanas. En este marco, la promoción automática se insertó en un entramado de decisiones administrativas donde la prioridad por eficiencia y conformidad normativa predominó sobre consideraciones pedagógicas vinculadas al aprendizaje del estudiantado.

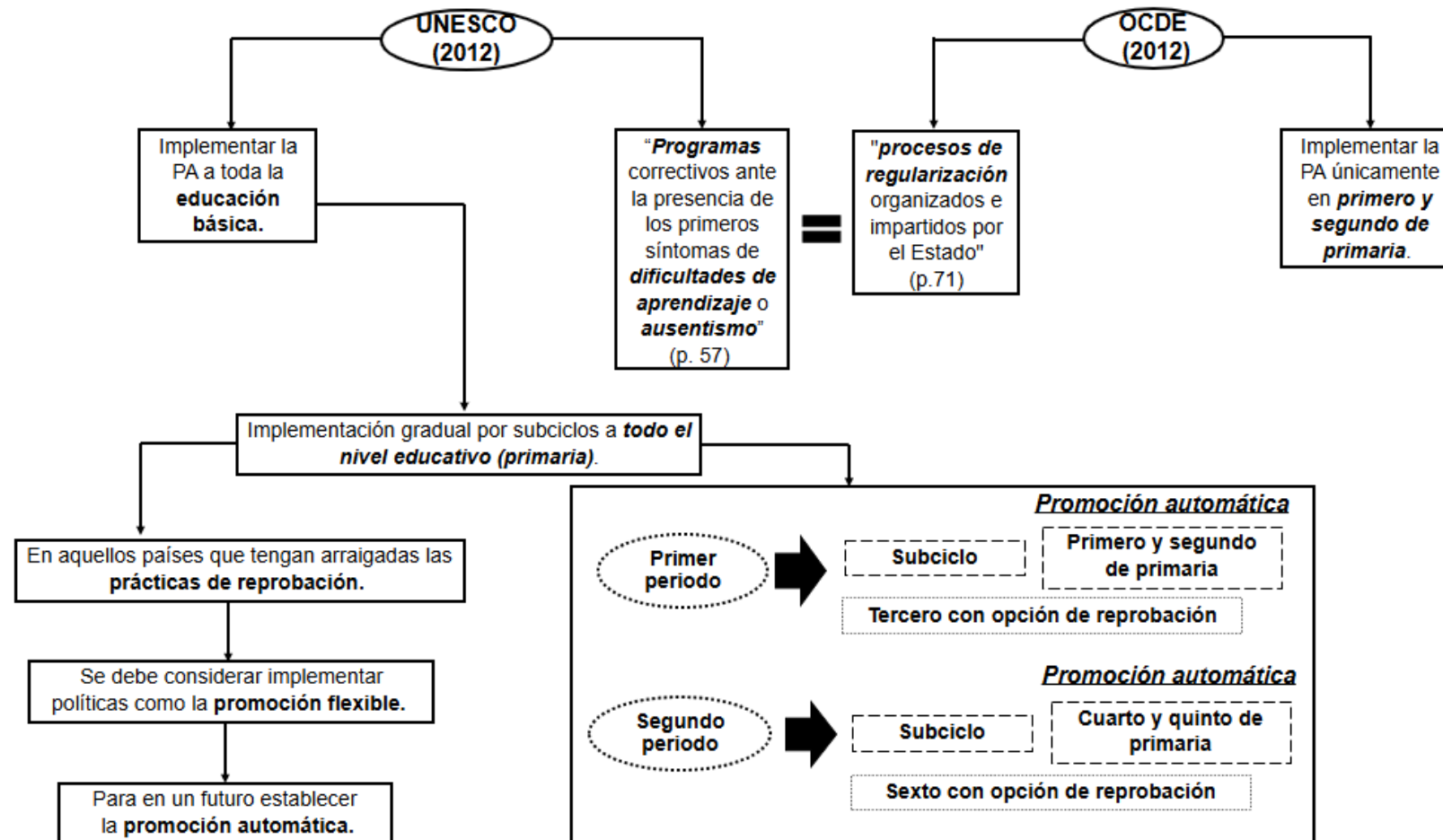
En este punto, resulta pertinente interrogar —a la luz de Flamand, Arriaga y Santizo (2020)— si las evaluaciones nacionales han problematizado de manera explícita la relación entre repetición, promoción y sus efectos en términos de equidad. La evidencia sugiere que este análisis ha sido limitado, lo que indica que la política operó sin un examen sistemático de sus implicaciones distributivas y, por tanto, con escasa incidencia en la reducción del rezago escolar y la promoción de la igualdad de oportunidades.

Esta omisión se inscribe en una coyuntura más amplia: tras la reforma educativa de 2011, la discusión en México se desplazó hacia la evaluación docente. Como señalan Cuevas Cajiga y Moreno Olivos (2016) y Gutiérrez Lozano (2020), la reforma privilegió la evaluación docente con fines de rendición de cuentas, en detrimento de una atención sustantiva a la formación y al acompañamiento pedagógico necesarios para abatir el rezago educativo. En consecuencia, el debate sobre la promoción o retención de grado, aun cuando se formalizó en 2013, quedó en un segundo plano.

En este contexto, la promoción automática en México plantea un problema que trasciende la discusión sobre el acceso, la transición escolar o los costos de la repitencia. A pesar de la evidencia internacional disponible y de las recomendaciones de distintos organismos, la política se implementó de manera inmediata en 2013 y se ha mantenido a lo largo de sucesivas reformas educativas, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 1

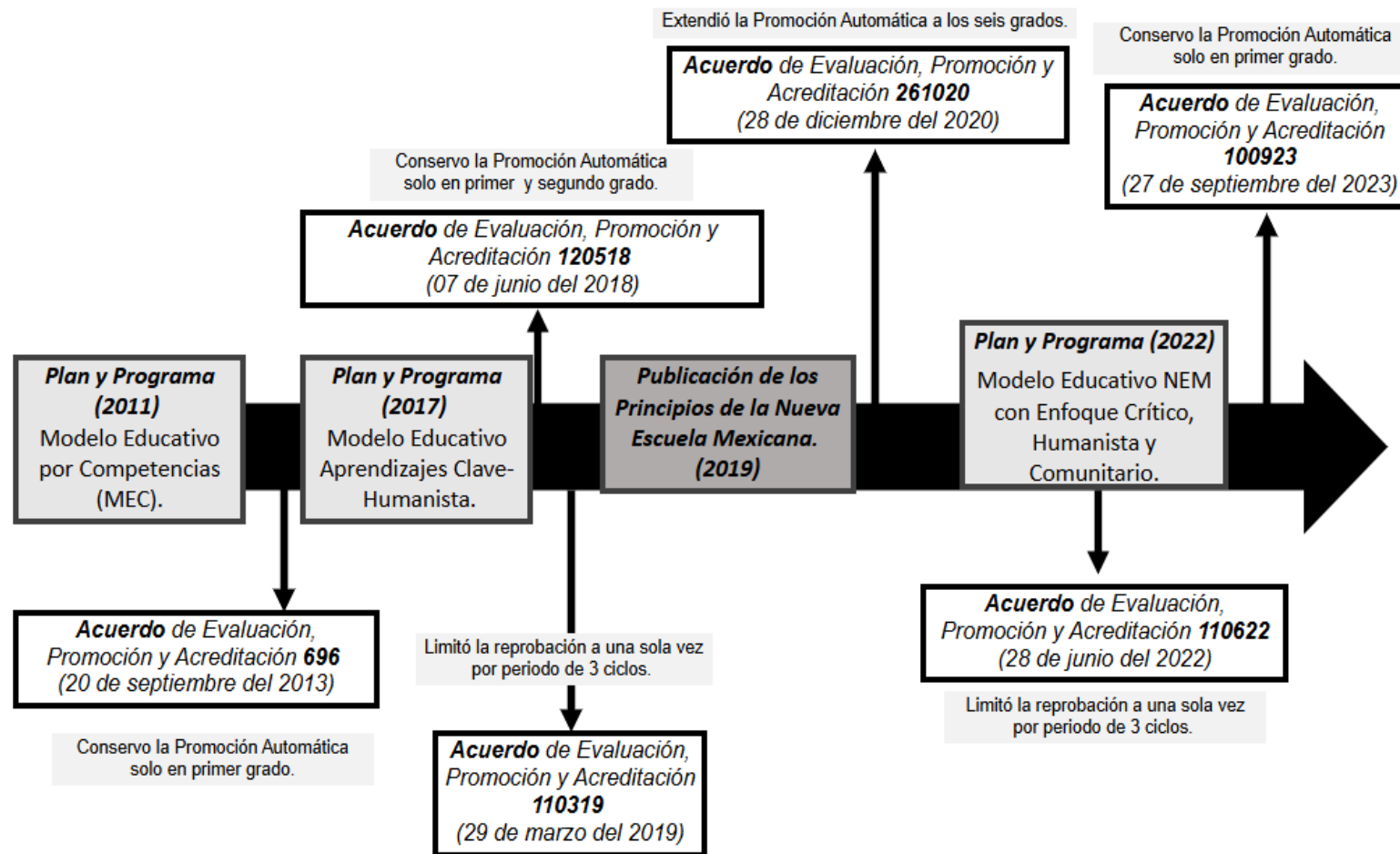
Sugerencias de la UNESCO y la OCDE durante la etapa previa a la implementación de la promoción automática en México



Nota. Adaptado de Sandoval-Gayosso, B. A., & Escalante Ferrer, A. E. (2025). La Promoción Automática: entre el Maquillaje de Cifras y las Vivencias del Profesorado. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 9423-9437. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16564

Figura 2

Configuración de la promoción automática en educación primaria: Modelos educativos y acuerdos de evaluación en México (2013–2023)



Nota. Elaborado a partir de Sandoval-Gayosso, B. A. (2024). *Promoción automática y función docente en la educación primaria en México: Un análisis desde la perspectiva del magisterio* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio Institucional de Acceso Abierto UAEM. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/4820>

Como se observa en la Figura 2, la regulación de la acreditación en educación primaria entre 2013 y 2023 revela una tensión significativa: mientras los modelos educativos transitan de un enfoque por competencias hacia propuestas con énfasis crítico, humanista y comunitario, los criterios de acreditación mantienen una lógica centrada en la regulación del tránsito escolar, entendida fundamentalmente en términos administrativos.

Asimismo, la ausencia, desde 2013, de dispositivos sistemáticos de intervención o regularización para el estudiantado que no alcanza los aprendizajes fundamentales evidencia un vacío pedagógico en la política: se garantiza la progresión escolar, pero no las condiciones para el logro de aprendizajes. Esta omisión contrasta con las recomendaciones internacionales que subrayan la necesidad de articular la promoción automática con apoyos pedagógicos sostenidos (UNESCO, 2012).

Esta disociación entre cambio discursivo y continuidad normativa sugiere que las transformaciones en el plano curricular no necesariamente se traducen en modificaciones sustantivas para la acreditación. En este contexto, emerge una interrogante central: ¿las decisiones educativas responden a procesos de análisis y planificación estratégica, o se sostienen por una inercia administrativa que prioriza la eficiencia terminal sobre la coherencia pedagógica y la atención efectiva al estudiantado?

Entre lo Prescrito y lo Vivido: Una Distinción Teórica entre la Función y la Práctica Docente

En el contexto nacional, las funciones del profesorado y las prácticas docentes coexisten sin una correspondencia lineal, generando tensiones entre lo prescrito por la política educativa y su concreción en el aula. Esta disociación exige precisar analíticamente la diferencia entre función y práctica docente, no como categorías abstractas, sino como dimensiones que permiten comprender la toma de decisiones en contextos específicos.

La función docente, según Espinoza (2020), refiere al conjunto de acciones formalmente asignadas al profesorado dentro del sistema educativo, definidas por la normativa y los lineamientos oficiales. En contraste, la práctica docente alude a la manera en que dichas funciones se materializan en la cotidianeidad escolar, mediadas por condiciones institucionales, recursos disponibles y necesidades del estudiantado (Fierro y Contreras, 2003; Fierro et al., 1999).

Desde esta perspectiva, la función docente no se agota en su dimensión normativa, sino que oscila entre lo institucional —lo prescrito— y lo pedagógico —lo que el profesorado efectivamente despliega en su intervención— (Núñez, 2004). En esta línea, diversos autores coinciden en que la función docente implica un conjunto de responsabilidades académico-administrativas que trascienden el aula y se inscriben en un marco institucional más amplio (Díaz y Rigo, 2003; Duarte, 2007; Vecina-Merchante y San Román-Gago, 2021). Como señala Duarte (2007), estas funciones describen las acciones necesarias para el ejercicio docente y se desarrollan en un contexto que excede el espacio áulico (p. 33).

En esta línea, Gómez et al. (2019) amplían la conceptualización de la función docente al situarla como un rol estrechamente vinculado a la estructura institucional, que integra tanto procesos de gestión como expectativas normativas sobre el profesorado. De este modo, la función docente se configura como un entramado de obligaciones y significados que articula la normativa, el contexto institucional y el ejercicio profesional, condicionando las formas en que el profesorado ajusta su actuación para responder a los requerimientos del sistema educativo.

Desde esta perspectiva, la literatura sobre el quehacer docente muestra que, cuando el profesorado se posiciona principalmente como ejecutor, predomina una dimensión funcionaria de la

labor docente, centrada en el cumplimiento de lo prescrito. Este énfasis se acentúa en escenarios como el de la promoción automática, donde la política educativa tiende a priorizar requisitos administrativos sobre los procesos de aprendizaje. En consecuencia, se configura una tensión sostenida entre el deber normativo y las posibilidades reales de intervención pedagógica, que obliga al profesorado a conciliar la gestión administrativa, el cumplimiento curricular y la atención a las necesidades del estudiantado, frecuentemente en detrimento de esta última.

En este marco, la distinción entre *sujeto* y *ejecutor* propuesta por Díaz e Inclán (2001) permite comprender la posición del profesorado frente a estas exigencias. Por un lado, se le interpela como ejecutor de lineamientos institucionales; por otro, conserva márgenes de agencia como sujeto pedagógico, cuya práctica se sustenta en saberes profesionales que exceden la prescripción normativa (Tardif, 2010).

Si bien la función docente, en su dimensión pedagógica—sin reducirse únicamente a ella—, se inscribe en los planes y programas de estudio, la práctica constituye un espacio de agencia donde el profesorado puede ejercer autonomía crítica frente a las estructuras normativas (Giroux, 1990). Desde esta perspectiva, la práctica adquiere un carácter situado, configurado en entramados culturales, históricos y comunitarios, y se expresa como un ejercicio de deliberación pedagógica que trasciende la mera ejecución (Geertz, 2003; Heras, 2015; Schön, 1992).

En este marco, la distinción entre función y práctica docente no es dicotómica, sino relacional. La función organiza los marcos normativos, las responsabilidades y las exigencias institucionales que regulan el ejercicio profesional (Izarra-Vielma 2019), mientras que la práctica se configura en la interacción, a partir de procesos de ajuste, negociación y saberes construidos en la experiencia. Esta distinción permite identificar qué dimensiones del quehacer docente responden a mandatos externos y cuáles emergen desde la agencia profesional, sin asumir una separación rígida entre ambas.

La tensión entre lo prescrito y lo vivido se expresa, así, en la relación entre el currículum formal—que define objetivos, contenidos y responsabilidades en función de los proyectos político-educativos— y la práctica docente, que se construye en contextos específicos y se orienta por las necesidades reales de aprendizaje del estudiantado (Gimeno Sacristán, 1991, citado en Osorio, 2017). En este sentido, la Figura 3 ilustra la coexistencia de la función docente con los distintos niveles curriculares, mostrando que lo normativo no determina de manera absoluta lo vivido a través de la práctica docente, sino que interactúa en un entramado de tensiones, reinterpretaciones y resignificaciones.

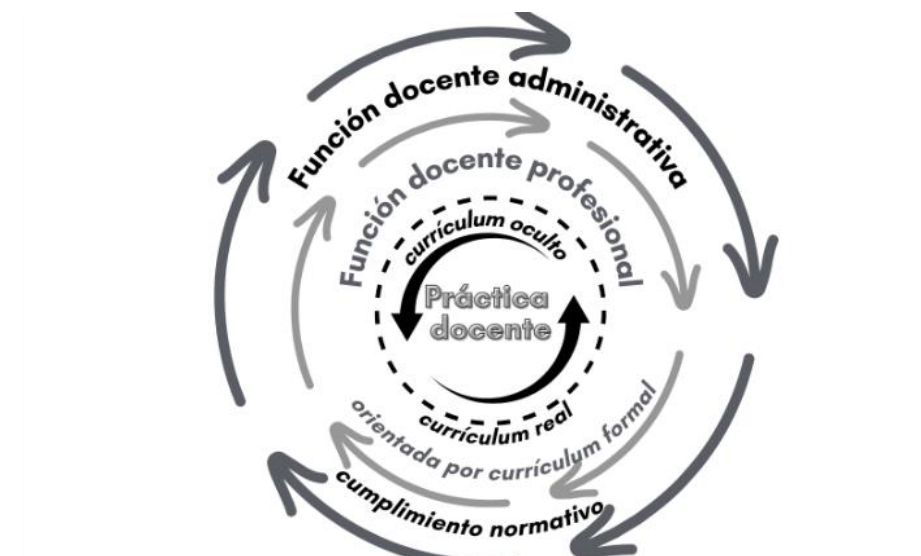
En la Figura 3, se observa que, si bien el cumplimiento normativo orienta gran parte de las tareas del profesorado desde una dimensión administrativa, la experiencia educativa cotidiana se reconfigura al articularse con el currículum real, producto de negociaciones, selecciones e incluso improvisaciones que responden a las condiciones del aula. Análogamente, el currículum oculto, conformado por valores, disposiciones y significados implícitos, confiere a la práctica docente un carácter simbólico y comunitario (Hernández e Hidalgo, 2017).

En resumen, la revisión de la literatura pone de manifiesto que, si bien el marco normativo establece expectativas, la práctica docente se configura en un terreno de tensiones y resignificaciones, donde lo real no siempre coincide con lo ideal. En consecuencia, resulta necesario reconocer que la función docente no puede analizarse de manera aislada de los planes y programas de estudio—inscritos en los distintos modelos educativos vigentes—, en tanto estos no solo prescriben la acción educativa, sino que también inciden en su reconfiguración en la práctica.

Esta distinción adquiere relevancia en el análisis de la promoción automática, al permitir problematizar cómo las disposiciones sobre acreditación se traducen—o no— en decisiones docentes situadas, en un contexto donde la evaluación de los aprendizajes tiende a diluirse en el cumplimiento administrativo de la acreditación.

Figura 3

La función docente como texto normativo y la práctica como interpretación



Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo, orientado a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los actores (Denzin & Lincoln, 2018). En coherencia, se adoptó una estrategia metodológica híbrida que articula la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005; Gadamer, 1993) con procedimientos inductivos de la teoría fundamentada (Charmaz, 2006; Corbin & Strauss, 2008), en función de la pregunta que guía la investigación: identificar los retos e implicaciones que enfrenta el magisterio de educación primaria ante la política de promoción automática en México.

El objeto de estudio —el quehacer docente— se concibe como la articulación entre funciones institucionalmente prescritas y prácticas pedagógicas situadas. Su análisis exige atender la interacción entre marcos normativos, experiencias escolares y significados construidos por el profesorado. En este sentido, la comprensión del fenómeno requiere un abordaje metodológico que integre interpretación y sistematización analítica, evitando reducirlo a dimensiones técnicas o descripciones fragmentadas.

En este marco, la hermenéutica analógica (Beuchot, 2005) orienta la construcción de interpretaciones proporcionales entre la univocidad de la norma y la equivocidad de las prácticas, reconociendo la pluralidad de significados sin diluirlos en el relativismo. Desde la perspectiva gadameriana (1993), el quehacer docente se comprende en su historicidad, como resultado del entrelazamiento entre experiencias situadas y marcos institucionales en constante resignificación. Por su parte, la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2008) aporta el rigor sistemático para la generación inductiva de categorías. La articulación de ambas tradiciones permite no sólo describir el fenómeno, sino interpretarlo en su densidad.

La articulación entre hermenéutica y teoría fundamentada no parte de una compatibilidad dada, sino de un punto de convergencia metodológico: ambas tradiciones comparten un interés por la construcción e interpretación del sentido en contextos situados, aunque desde fundamentos epistemológicos distintos. Diversos trabajos han mostrado que esta integración es viable cuando se

delimita su nivel de articulación: la hermenéutica orienta la comprensión del significado, mientras que la teoría fundamentada aporta procedimientos sistemáticos para su análisis.

En esta línea, Rennie (2000) sostiene que la teoría fundamentada puede comprenderse como una extensión inductiva de la hermenéutica, al articular interpretación y generación conceptual. Asimismo, Wilson y Hutchinson (1991) y Annells (2006) plantean que la combinación de enfoques cualitativos es metodológicamente pertinente cuando se preserva la coherencia con el problema de investigación y la integridad de cada tradición, evitando su fusión acrítica.

En el campo educativo, esta articulación encuentra respaldo en el giro hacia enfoques interpretativos dentro de la teoría fundamentada. Estudios recientes evidencian una creciente adopción de variantes constructivistas, particularmente la propuesta de Charmaz (2006), así como el uso de la teoría fundamentada como estrategia analítica más que como diseño cerrado (Stough y Lee 2021). Este desplazamiento metodológico aproxima la teoría fundamentada a tradiciones interpretativas, abriendo un espacio de diálogo con la hermenéutica. A su vez, trabajos como los de Folgueiras-Bertomeu y Sandín-Esteban (2023) muestran que, incluso sin una integración explícita, existe un campo de convergencia teórica entre enfoques hermenéuticos y procedimientos inductivos en investigación educativa.

Desde esta perspectiva, la presente investigación no busca resolver la tensión epistemológica entre ambas tradiciones, sino operativizarla: la hermenéutica analógica orienta la interpretación de los significados, mientras que la teoría fundamentada estructura el proceso de codificación para el análisis, en coherencia con un objeto de estudio configurado por prácticas y sentidos situados. Esta articulación metodológica permitió no solo identificar, sino problematizar los significados implícitos en el corpus de datos —aquellos que, sin ser plenamente verbalizados, inciden de manera decisiva en las prácticas docentes y en las interacciones escolares—, fortaleciendo la profundidad interpretativa y la consistencia en la construcción categorial.

En este sentido, la pertinencia del enfoque híbrido radica en su capacidad para articular interpretación e inducción analítica sin subsumir una lógica en la otra, lo que resulta especialmente relevante en el estudio de fenómenos educativos atravesados por dimensiones normativas y experienciales. Este proceder permitió no solo captar los significados explícitos e implícitos que configuran la función y la práctica docente, sino también construir un modelo conceptual que da cuenta de las tensiones entre lo administrativo, lo pedagógico y lo institucional en el marco de la política de promoción automática.

La integración entre hermenéutica analógica y teoría fundamentada sostuvo, así, la densidad interpretativa de los discursos y la consistencia analítica de las categorías emergentes: la primera amplió el horizonte cultural de la interpretación, mientras que la segunda aportó procedimientos para sistematizar y transparentar la construcción teórica (Glaser, 2007). En este proceso, el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, 2003) operó como un recurso interpretativo para identificar los supuestos no explicitados que orientan las concepciones docentes, permitiendo acceder a los sentidos subyacentes que estructuran sus posicionamientos frente a la evaluación, la inclusión y la acreditación.

El análisis se configuró como un engranaje de dimensiones complementarias: lo empírico recuperó los fragmentos del discurso docente como expresiones de experiencias situadas; lo hermenéutico, desde la analogicidad (Beuchot, 2005) y la fusión de horizontes (Gadamer, 1993), posibilitó su interpretación en contextos históricos y normativos; y la teoría fundamentada (Corbin & Strauss, 2008) aseguró la sistematización mediante codificación abierta y axial, generando categorías inductivas y trazables que articularon las experiencias del profesorado con los marcos de política educativa.

En correspondencia con este enfoque metodológico, la recolección de datos se realizó mediante la técnica de grupos focales, desarrollados en seis sesiones que reunieron a 40 docentes de

educación primaria provenientes de dos entidades federativas: Veracruz y Morelos. Esta técnica permitió generar un espacio dialógico para explorar las percepciones y experiencias en torno a la política de promoción automática desde la voz colectiva del magisterio. Como criterio de inclusión, se seleccionó a docentes con plaza definitiva adscritos a escuelas urbanas, lo que garantizó condiciones institucionales comparables y facilitó el análisis intergrupar entre ambas entidades.

La elección de grupos focales, en lugar de entrevistas semiestructuradas, se sustentó en la necesidad de captar no solo relatos individuales, sino las interacciones y resonancias que emergen en el diálogo colectivo. Esta dinámica permitió observar cómo las narrativas docentes se entrelazan, tensionan y complementan, configurando significados compartidos difícilmente accesibles en formatos unipersonales. De este modo, la técnica no solo recuperó experiencias particulares, sino que permitió acceder a una comprensión situada en la dimensión intersubjetiva del magisterio, clave para interpretar los significados implícitos que atraviesan el quehacer docente.

La interpretación de los testimonios docentes se desarrolló de manera iterativa en tres momentos articulados. En una primera fase, se realizaron lecturas hermenéuticas de las transcripciones, incorporando el enfoque de las teorías implícitas (Pozo, 2003) para identificar los supuestos no explicitados que orientan las percepciones del profesorado sobre evaluación, inclusión, equidad y calidad. Este enfoque permitió distinguir entre significados explícitos —lo verbalizado en torno a sus experiencias— y significados implícitos —las creencias y valores que estructuran su quehacer—, accediendo a los sentidos subyacentes del discurso más allá de su formulación manifiesta.

Por su parte, el proceso de codificación se desarrolló de manera progresiva mediante las fases abierta y axial con el propósito de transparentar la construcción categorial. En la codificación abierta, realizada en ATLAS. Ti, se identificaron 110 códigos iniciales a partir de segmentos significativos del discurso docente, entendidos como unidades interpretativas que condensan uno o varios sentidos relevantes.

Posteriormente, mediante un proceso de depuración analítica, los códigos fueron revisados, comparados y reorganizados, lo que permitió reducirlos a 65 códigos sustantivos, eliminando redundancias, fusionando aquellos con alta proximidad semántica y afinando su delimitación conceptual.

Estos códigos se agruparon en tres categorías analíticas: evaluación (promoción/reprobación), quehacer docente (función, práctica e identidad) y prescripciones del Sistema Educativo Nacional. En la fase de codificación axial, dichas categorías se articularon mediante relaciones de causalidad, asociación y tensión, lo que permitió identificar patrones en torno a la implementación de la promoción automática y sus efectos en la práctica docente, como se muestra en la Tabla 1. En este nivel de análisis, las relaciones axiales no se restringen a vínculos funcionales entre códigos, sino que configuran estructuras de sentido en las que convergen significados explícitos e implícitos (Pozo, 2003), haciendo visible la dimensión interpretativa del fenómeno estudiado.

La saturación teórica se determinó a partir de un criterio de redundancia analítica, entendida como el punto en que los datos dejaron de aportar propiedades nuevas a las categorías construidas o generar nuevas categorías. Este proceso se apoyó en *memos analíticos* elaborados durante la fase axial y la revisión comparativa del corpus, en los que se registraron patrones emergentes, dudas interpretativas, decisiones de ajuste categorial y vínculos preliminares con referentes teóricos para su posterior triangulación. En términos operativos, se consideró alcanzada la saturación cuando, en los grupos focales subsecuentes, no emergieron códigos nuevos y los *memos* comenzaron a reiterar patrones y relaciones previamente identificados, evidenciando la estabilización del sistema categorial.

Tabla 1*Sistema de codificación y organización categorial*

Categoría	Subcategoría	Código	Frecuencia	Relaciones axiales identificadas en el corpus de datos
Prescripciones del sistema educativo nacional	marco normativo	lineamientos operativos	14	orienta a la (función docente)
		modelos educativos	10	está asociado con (profesores como actores)
		criterios de la educación	16	orienta a (evaluación educativa); está asociado con (calidad educativa); (excelencia en la educación); (educación inclusiva); (equidad educativa); deriva en (lineamientos operativos)
	enfoques educativos	aprendizaje para la vida	18	está asociado con (modelos educativos)
		desarrollo integral	18	está asociado con (modelos educativos); se relaciona con (criterios de la educación)
		educandos como sujetos eje	12	orienta a la (función docente); está asociado con (educación inclusiva)
	indicadores internacionales	calidad educativa	20	está asociado con (excelencia en la educación); es parte de los (lineamientos operativos)
		excelencia en la educación	14	es parte de los (lineamientos operativos)
		evaluación educativa	30	está asociado con (repitencia de grado); está relacionado con (calidad educativa)
		educación inclusiva	52	parte de (lineamientos operativos); está asociado con (función docente); contradice (exclusión educativa); está asociado con (equidad educativa)
		equidad educativa	22	está asociado con (educación inclusiva); orienta a (lineamientos operativos); deriva en (criterios de atención)
	rol docente en la política	profesores como actores	9	está asociado con (lineamientos operativos); relacionado con los (modelos educativos); orienta a (evaluación educativa)
		profesores como agentes	9	orienta a (práctica docente); está asociado con (lineamientos operativos)

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Relaciones axiales identificadas en el corpus de datos</i>
Quehacer docente (función, práctica e identidad)	función docente	función docente	40	está asociado con (lineamientos operativos); es parte de (quehacer docente)
		adaptación a la normativa	34	está asociado con (evaluación educativa)
	práctica docente	adaptación al entorno laboral	20	está asociado con (antigüedad en el servicio docente)
		antigüedad en el servicio docente	12	orienta la (práctica docente)
		práctica docente	44	está asociado con (condiciones laborales); se relaciona con la (antigüedad en el servicio docente)
		retos para el quehacer docente	36	está asociado con (crítica al trabajo docente), (inconformidad respecto a los lineamientos operativos), (limitantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje)
		limitantes del profesorado	32	está asociado con (lineamientos operativos), (Actitudes de padres y madres de familia)
		actitud hacia el trabajo	22	está asociado con (antigüedad en el servicio docente); relacionado con la (identidad docente)
	condiciones estructurales	crítica al Estado	26	se opone a (modelos educativos), (lineamientos operativos); está asociado con (condiciones laborales)
		crítica al trabajo docente	18	está asociado con (rezago en los aprendizajes), (habilidades de lectoescritura limitadas); es parte de las (actitudes de padres y madres de familia)
		condiciones laborales	8	transiciona a (<i>crítica al Estado</i>); conlleva a (retos para el quehacer docente); genera (inconformidad respecto a los lineamientos operativos)
	Identidad docente	identidad docente vulnerada	38	está asociado con (condiciones laborales); deriva de la (antigüedad en el servicio docente)
		identidad docente empoderada	16	se opone a (identidad vulnerada); deriva de la (antigüedad en el servicio docente); genera (crítica al Estado)

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Relaciones axiales identificadas en el corpus de datos</i>
Evaluación (promoción/reprobación)	promoción automática	promoción automática (PA)	52	deriva en (rezago en los aprendizajes); está asociado con (lineamientos operativos); se opone a la (repitencia de grado)
		promoción flexible	10	está asociado con (promoción automática); deriva en (tránsito escolar regulado), (lineamientos operativos)
		efectos de la promoción automática	36	deriva en (rezago en los aprendizajes); genera (ausentismo escolar); transiciona en (barreras para el aprendizaje y la participación); conlleva a la (exclusión educativa)
	reprobación y rezago	repitencia de grado	18	se opone a (promoción automática); está asociado con (evaluación educativa)
		rezago en los aprendizajes	22	deriva en (barreras para el aprendizaje y la participación); está asociado con (habilidades de lectoescritura limitadas); genera (baja autoestima en los alumnos)
		habilidades de lectoescritura limitadas,	22	está asociado con (rezago en los aprendizajes); deriva en (barreras para el aprendizaje y la participación); genera (exclusión educativa)
	actores educativos	actitudes del profesorado hacia la (PA)	22	se opone a (promoción automática); está asociado con (práctica docente); genera (inconformidad con respecto a los lineamientos operativos)
		actitudes del alumnado hacia la (PA)	18	está asociado con (promoción automática); genera (limitantes en el proceso de enseñanza)
		actitudes de padres y madres de familia	16	está asociado con (crítica al trabajo docente); genera (limitantes en el proceso de enseñanza)
	Condiciones asociadas a la promoción automática.	ausentismo escolar	14	está asociado con (rezago en los aprendizajes); es causa de (habilidades de lectoescritura limitadas); genera (barreras para el aprendizaje y la participación)
		baja autoestima en los alumnos	12	está asociado con (rezago en los aprendizajes)
		barreras para el aprendizaje y la participación	20	está asociado con (habilidades de lectoescritura limitadas); genera (rezago en los aprendizajes) (exclusión educativa)

<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Código</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Relaciones axiales identificadas en el corpus de datos</i>
		exclusión educativa	18	se opone a (educación inclusiva); está asociado con (rezago en los aprendizajes)
		inconformidad respecto a los lineamientos operativos	14	está asociada con la (promoción automática)
		limitantes en el proceso de enseñanza	20	está asociado con (ausentismo escolar), (actitudes del alumnado hacia la PA), (actitudes de padres y madres de familia); deriva en (rezago en los aprendizajes)

Nota. La selección de relaciones en la columna de codificación axial se realizó a partir de un análisis semántico —lo que permitió delimitar con mayor precisión el tipo de conexión analítica entre los códigos— orientado a precisar la naturaleza del vínculo entre categorías. Se distinguió “en relación con” para indicar asociaciones de carácter causal, mientras que “asociado con” se empleó para referir vinculaciones no causales, de tipo contextual. Esta diferenciación fortaleció la consistencia en la definición de las relaciones analíticas.

Un ejemplo de este proceso se observó en la categoría “Evaluación (promoción/reprobación)”, cuya densificación inició desde el segundo grupo focal, donde emergieron percepciones sobre la no reprobación asociadas a implicaciones en el aprendizaje, las actitudes del alumnado y las dinámicas escolares. En los grupos posteriores, estos elementos no introdujeron propiedades nuevas, sino que reforzaron relaciones ya identificadas —como su vínculo con habilidades de lectoescritura limitadas, baja autoestima y barreras para el aprendizaje y la participación—, lo que permitió considerar la categoría como teóricamente saturada.

Finalmente, la saturación se robusteció mediante triangulación interpretativa, entendida no sólo como contraste de fuentes, sino como un proceso de validación analítica. Esta se realizó a través de la articulación entre los testimonios del profesorado, el análisis de documentos normativos (lineamientos, acuerdos, planes y programas, legislación) y la literatura especializada, lo que permitió contrastar la recurrencia empírica con los marcos prescriptivos y conceptuales que estructuran la política de promoción automática.

Asimismo, se incorporó una comparación intergrupal entre las entidades participantes (Veracruz y Morelos), con el propósito de identificar convergencias y variaciones en las categorías construidas. Este análisis se complementó mediante revisión entre pares al interior del equipo de investigación, orientada a evaluar la consistencia interpretativa y la pertinencia de las relaciones categoriales. La Tabla 2 presenta una selección de 28 testimonios representativos de un corpus de 678 citas codificadas en ATLAS. Ti.

La articulación entre evidencia empírica y categorías analíticas permite interpretar a la promoción automática mexicana como un fenómeno configurado por tensiones entre la prescripción normativa y la vivencia docente. A partir de ello, la interpretación se organizó en cuatro núcleos: la dislocación entre acreditación y aprendizaje, la reconfiguración de la identidad docente, la dilución de la corresponsabilidad y el desplazamiento del control educativo, y el rezago con la heterogeneidad que fractura el proceso pedagógico.

Tabla 2*Matriz de evidencia empírica agrupada por entidad federativa y número de grupo focal*

Categoría	Entidad/Grupo Focal (GF)	Testimonio
Quehacer docente (función, práctica e identidad)	Veracruz (GF-1)	“Adaptamos el currículo al contexto porque eso es lo único que realmente sostiene nuestra labor, no lo que dictan los programas.”
	Morelos (GF-5)	“Somos camaleones: nos adaptamos a cada reforma, aunque eso implique rehacer nuestra práctica una y otra vez.”
	Veracruz (GF-3)	“El docente solo cumple y reproduce; no se le permite responder a los problemas reales del aula.”
	Morelos (GF-6)	“Nos ponen límites desde hace años; cada vez decidimos menos sobre lo que pasa en el aula.”
	Veracruz (GF-2)	“Aunque evalúe con todo rigor, el sistema promueve igual; mi trabajo queda anulado.”
	Morelos (GF-4)	“El seguimiento es solo administrativo; se llena en papel, pero no incide en la promoción.”
	Veracruz (GF-1)	“Nos juzgan por resultados que no controlamos; si el alumno no aprende, la culpa recae totalmente en nosotros.”
	Morelos (GF-4)	“Nos adaptamos a todo, pero con nuestro sueldo no podemos formarnos; el sistema debería costear nuestra formación para atender estas nuevas realidades que nos están sobrepasando.”
	Morelos (GF-6)	“Si no nos importara, dejaríamos que todo ocurra, pero nos afecta porque sí creemos en lo que hacemos.”
	Veracruz (GF-1)	“Seguimos enseñando pese a todo; esa es nuestra resistencia.”
	Morelos (GF-4)	“La sociedad nos ha quitado valor; hoy el docente tiene menos autoridad que antes y por lo mismo cada vez la educación recae más.”
	Veracruz (GF-3)	“Trabajamos con las manos atadas; sabemos lo que habría que hacer, pero no podemos hacerlo.”
	Veracruz (GF-2)	“Promueven alumnos que no saben leer; el sistema los avanza, aunque no tengan lo básico.”
	Morelos (GF-5)	“No deberíamos pasar a estudiantes con aprendizajes deficientes, pero la norma nos obliga.”
	Veracruz (GF-1)	“La promoción automática nos está lesionando; rompe la secuencia lógica del aprendizaje. Los niños saben que no los puedes reprobar de ahí se están agarrando para dejar de cumplir con las actividades.”
	Morelos (GF-6)	“Los alumnos pasan, pero el rezago se acumula y se vuelve más difícil de atender. Uno busca actividades para alfabetizarlos, cuadernillos y así, es más trabajo, trabajo que no me corresponde porque tengo sexto grado, no debería estarle enseñando a leer a un tercio de mi grupo, el resto no avanza

Categoría	Entidad/Grupo Focal (GF)	Testimonio
Evaluación (promoción/reprobación)		en los contenidos que tengo que ver para la olimpiada del conocimiento, pareciera que trabajo en multigrado, y los papás bien gracias, no hay apoyo en casa, y así piden calidad educativa”
	Veracruz (GF-2)	“Llegan a cuarto sin leer; terminamos enseñando contenidos de grados anteriores. La autoridad debería ver que llegar a un grado en el que ellos no saben absolutamente nada hace que se sientan mucho menos que todos los demás niños.”
	Morelos (GF-4)	“El sistema prioriza estadísticas de aprobación, no aprendizajes reales ... yo tenía un alumno que me decía: “mi mamá me dice que no me pueden reprobar.” A lo que yo le respondía: "Perfecto campeón". Yo trato de motivarle, de realizar actividades diferentes pero muchísimas veces eso no basta.”
	Veracruz (GF-2)	“Evaluar deja de tener sentido si la decisión final no depende del desempeño... Antes uno reprobaba y eso daba cierto respeto, ahora parece que cualquiera puede decirnos cómo trabajar”
	Morelos (GF-5)	“La política no ayuda a los niños; los perjudica, aunque diga lo contrario.”
	Veracruz (GF-1)	“Las decisiones vienen de arriba; no se construyen desde la realidad del aula.”
Prescripciones del sistema educativo nacional	Morelos (GF-4)	“Nos cambian el programa antes de adaptarnos al anterior.”
	Veracruz (GF-2)	“La inclusión se dice en el discurso, pero en la práctica seguimos segregando porque esos niños no pueden integrarse al trabajo que marcan los contenidos del programa del grado en el que están, porque no saben leer”
	Morelos (GF-5)	“Integran a todos, pero sin condiciones; eso no es inclusión, es simulación.”
	Veracruz (GF-3)	“El sistema reporta calidad e inclusión, pero la realidad en el aula es otra, para afrontar las ausencias y el rezago consecuencia de esto mismo [se refiere a la promoción automática], se requiere de un trabajo extra-clase, apoyo de los padres que en realidad no tenemos y de la autoridad escolar, tiempo es lo que nos falta.”
	Morelos (GF-4)	“Los padres ya saben que van a pasar; eso reduce su involucramiento... lo vemos día a día en los pases de lista, llegan a asistir una vez a la semana, uno que quiere transformar la educación y no se puede construir con ellos...”
	Veracruz (GF-2)	“El ausentismo crece porque saben que no hay consecuencias... Los niños saben; si voy o no voy, no pasará nada, aprenda o no, me va a pasar el maestro, me lo ha dicho mi madre”. Todo esto gracias a que la educación de nuestro sistema ha hecho del conocimiento para todos los padres de familia que no se puede reprobar”
	Morelos (GF-4)	“El alumno te dice: ‘no me pueden reprobar’; la autoridad se desplaza del docente a la norma.”

La promoción automática mexicana configura una separación entre el logro de aprendizajes y el tránsito escolar, al sostener la acreditación en una lógica normativa. Testimonios como “promueven alumnos que no saben leer, el sistema los avanza, aunque no tengan lo básico.” (Veracruz GF-2), “no deberíamos pasar a estudiantes con aprendizajes deficientes, pero la norma nos obliga” (Morelos GF-5) o “el sistema prioriza estadísticas de aprobación, no aprendizajes reales...” (Morelos GF-4); permiten evidenciar la ruptura entre evaluar para aprender y acreditar para sostener indicadores.

En este marco, la evaluación pierde su función formativa y se reduce a un procedimiento administrativo, de modo que la promoción en México opera como certificación del tránsito escolar más que como una política educativa en favor del progreso educativo. La implementación de la política no se limita a su dimensión formal, sino que se desdobra en su operación cotidiana. La evidencia empírica indica que la promoción automática no solo opera desde lo prescrito, sino también mediante prácticas que normalizan la promoción como desenlace esperado. En este marco, algunos testimonios señalan que autoridades escolares, particularmente directores y supervisores, orientan a no reprobar al estudiantado incluso en casos donde la normativa lo permite.

Los efectos se expresan en la acumulación progresiva del rezago en los aprendizajes fundamentales, tal como señala este testimonio;

Los alumnos pasan, pero el rezago se acumula y se vuelve más difícil de atender. Uno busca actividades para alfabetizarlos, cuadernillos y así, es más trabajo, trabajo que no me corresponde porque tengo sexto grado, no debería estarle enseñando a leer a un tercio de mi grupo, el resto no avanza en los contenidos que tengo que ver para la olimpiada del conocimiento, pareciera que trabajo en multigrado, y los papás bien gracias, no hay apoyo en casa, y así piden calidad educativa (Morelos GF-6)

La evidencia empírica sostiene que el alumnado llega a cuarto, quinto y sexto —e incluso a secundaria— sin saber leer, lo que obliga a atender contenidos de niveles previos en espacios donde se presuponen adquiridos. Esta situación fractura la secuencia del aprendizaje y configura el aula como un espacio de temporalidades dispares que dificulta la continuidad formativa.

En este contexto, la heterogeneidad deja de ser una condición pedagógica manejable y se convierte en una desigualdad estructural, obligando al personal docente a operar bajo esquemas de enseñanza simultánea y fragmentada. Así, la atención a la diversidad se desplaza de una práctica pedagógica planificada a una estrategia de contención frente al desfase acumulado.

La evidencia empírica, ilustrada en la tabla 2, muestra que el aula se configura como un espacio de realidades pedagógicas múltiples y desiguales, donde la improvisación en las prácticas docentes se torna casi inevitable para gestionar las desigualdades estructurales. La tensión entre cumplir con el currículo oficial y atender necesidades básicas de aprendizaje es manifiesta. Esta situación no sólo redefine las prácticas educativas, sino que también reconstruye las funciones del personal docente como mediador de aprendizajes fragmentados.

Asimismo, testimonios como “las decisiones vienen de arriba; no se construyen desde la realidad del aula” (Veracruz GF-1) sintetizan la subordinación del criterio docente a una racionalidad externa que prioriza la regulación del sistema por encima del aprendizaje. La dislocación entre la promoción automática y la garantía de los aprendizajes fundamentales no constituye un efecto colateral de la política, sino un principio estructurante que no sólo redefine la práctica docente y las funciones del profesorado sino también su identidad profesional.

En los testimonios emergen dos orientaciones identitarias contrastantes: por un lado, una *identidad empoderada*, sustentada en la capacidad de ejercer autoridad pedagógica y establecer límites frente a las decisiones institucionales, especialmente proponen reprobar cuando se considera que no se han alcanzado los aprendizajes esperados; y, por otro, una *identidad vulnerada*, que se percibe

desplazada ante la imposición de criterios administrativos que desdibujan su función formativa y la reducen a la mera certificación del tránsito escolar.

Esta ambivalencia refleja cómo la docencia se constituye en un espacio de tensión entre la autonomía profesional y la subordinación normativa. Desde una perspectiva hermenéutica, esta dualidad no se concibe como una contradicción, sino como una manifestación de la complejidad cultural que atraviesa al profesorado, fragmentado entre realidades pasadas —marcadas por una tradición de autoridad en el aula— y circunstancias presentes, determinadas por políticas que reconfiguran su margen de acción y decisión. En este sentido, las reflexiones de San Martín y Quilaqueo (2012) permiten comprender que la identidad profesional docente se configura a partir del *habitus* que la sostiene, entendido como un entramado de disposiciones, prácticas y significados socialmente compartidos.

Así, la tensión entre una identidad empoderada y una identidad vulnerada visibiliza diferencias generacionales en la vivencia del oficio docente. Mientras que los maestros con más de veinticinco años de servicio evocan un pasado en el que el respeto y la autoridad docente en el aula eran elementos constitutivos del quehacer docente —y, la reprobación funcionaba como un mecanismo legítimo de regulación pedagógica—, los docentes que se incorporaron a un sistema ya atravesado por políticas de promoción automática y discursos de no reprobación, han configurado formas de subjetivación profesional más condicionadas, prudentes y, en algunos casos, resignadas. Esta diferencia no solo describe una brecha generacional, sino que problematiza el modo en que las reformas educativas inciden en la transformación simbólica del quehacer de algunos docentes.

En esta línea, las condiciones que configuran el presente del magisterio contribuyen a comprender la tensión entre la identidad empoderada y la vulnerada. Factores como la disminución de la asistencia y la ausencia de la corresponsabilidad familiar, la atención a la diversidad, el desfase de los procesos de aprendizaje¹ y la desvalorización social del magisterio no constituyen fenómenos aislados, sino dimensiones interconectadas que inciden en la manera en que los docentes significan su práctica y su lugar en la institución escolar.

La vulnerabilidad situacional que permea en la identidad del magisterio se constituye parcialmente en lo declarado por el profesorado, sobre sentir frustración frente a la crítica social, por un desempeño deficiente: la percepción de que un número creciente de estudiantes egresa sin competencias básicas, particularmente en lectoescritura, genera una presión externa significativa. Sin embargo, los docentes reconocen que la posibilidad de regularizar o reforzar aprendizajes se encuentra limitada principalmente por la irregularidad en la asistencia, condición que impide sostener procesos de alfabetización esenciales.

A esta tensión se suma el desinterés de los estudiantes, quienes, según los testimonios docentes, expresan de manera explícita y en tono desafiante su percepción de la política de promoción automática, por ejemplo, cuando un estudiante encara al profesor con la frase: “mi mamá me dijo que no me puedes reprobar”. Este tipo de expresiones revela una fractura en la autoridad simbólica del profesorado, al situar su autoridad en aula bajo el escrutinio y la mediación de las familias.

En este escenario, los docentes con trayectorias prolongadas —aquellos que forjaron su identidad en contextos donde la autoridad del maestro constituía un eje estructurante del orden escolar— experimentan un profundo desfase entre el reconocimiento que legitimaba sus funciones y las condiciones actuales que restringen su margen de acción. Su empoderamiento histórico se convierte, así, en una fuente de tensión: un legado de autoridad que choca con una realidad que ya no lo sostiene. Por su parte, los docentes de incorporación reciente reconocen que ejercen su labor en un escenario de vulnerabilidad estructural, en el que la política de promoción automática no solo

¹ Entendido por el conjunto docente como *rezago educativo*.

normaliza la pérdida del control evaluativo, sino que también despoja al profesorado de su autoridad simbólica dentro del aula.

En conjunto, ambos grupos encarnan una identidad profesional en reconfiguración constante, marcada por la disonancia entre lo que fueron y lo que son. La imposibilidad de establecer límites desde criterios académicos legítimos produce un vacío de poder pedagógico que desdibuja el vínculo formativo y socava la legitimidad de las funciones que le son asignadas al profesorado. Si bien, en ideas de Dubet (2002), el docente mantiene su autoridad no sólo por mandato institucional, sino por el reconocimiento simbólico de su capacidad de evaluar, sancionar y orientar. Cuando ese reconocimiento se desvanece —como sucede con la promoción automática—, se produce una crisis de legitimidad de las funciones asignadas al docente, que afecta tanto el vínculo educativo como la identidad profesional.

El análisis evidencia que la corresponsabilidad familiar, entendida como el compromiso activo de madres y padres en la educación de sus hijos, se encuentra progresivamente debilitada. La política de promoción automática ha generado un efecto estructural negativo: la certeza de que el alumnado avanzará de grado independientemente de su asistencia y desempeño ha reducido el seguimiento familiar del trabajo escolar. Esta ausencia de presión sobre la asistencia y el aprendizaje refuerza un patrón de desentendimiento, en el que el hogar deja de funcionar como espacio de apoyo educativo, erosionando la corresponsabilidad que la Ley General de Educación (2019) establece tanto como obligación de los tutores (Art. 128, Título IX, Capítulo II) como, principio rector del proceso formativo (Art. 15, fracción II).

Este desinterés familiar no solo repercute en la consolidación de los aprendizajes, sino que transforma la experiencia escolar en un trámite burocrático: la certificación se percibe como el objetivo final, mientras que el aprendizaje se devalúa. La dilución de la corresponsabilidad actúa, así, como catalizador de la desvalorización social de la escuela: la institución pierde relevancia como garante del aprendizaje y los docentes quedan atrapados en un escenario donde su capacidad de sostener vínculos educativos se ve limitada por la falta de compromiso familiar.

En términos hermenéuticos, esta situación revela una paradoja normativa y social: mientras el marco legal promueve la corresponsabilidad y la participación activa del hogar, la política de promoción automática induce comportamientos contrarios a estos principios, consolidando un patrón de inasistencia y de aprendizaje fragmentado. La interpretación de este fenómeno subraya que la corresponsabilidad no es solo un mandato legal, sino una construcción social que requiere reconocimiento, compromiso y seguimiento; su debilitamiento afecta directamente la calidad educativa y, en última instancia, el derecho a la educación del estudiantado a educación de calidad.

Los y las estudiantes que, incluso en grados avanzados, no alcanzan competencias básicas —como leer adecuadamente— evidencian la crudeza de la política de promoción automática. Mientras algunos padres priorizan únicamente que sus hijos acrediten, dejando de lado el aprendizaje, los docentes se enfrentan a una desigualdad educativa sistemática que cuestiona tanto la legitimidad de la escuela como su autoridad en el aula. Esta pérdida de legitimidad —interpretada a través de la hermenéutica analógica— refleja la tensión entre la autonomía profesional y la imposición normativa, mostrando cómo las expectativas sociales y familiares, junto con la promoción automática, erosionan la legitimidad tanto del docente como de la escuela.

Discusiones Finales

El caso de la promoción automática en México, implementada de manera ininterrumpida durante más de una década, actúa como catalizador de tensiones históricas y estructurales previamente encubiertas en el sistema educativo. La política amplifica problemáticas persistentes:

inasistencia crónica, heterogeneidad extrema de los grupos escolares, rezago acumulado de aprendizajes y dilución de la corresponsabilidad familiar, erosionando de manera progresiva tanto la autoridad docente como el valor social de la escuela.

Su principal fallo radica en priorizar la eficiencia administrativa —la reducción de la repetición y la extensión de cobertura— por encima de apoyos pedagógicos sistemáticos que garanticen aprendizajes mínimos. Este escenario confirma patrones identificados en experiencias internacionales, particularmente en contextos de África y América Latina como Namibia, Ghana, Etiopía y Brasil, donde la promoción automática, sin acompañamiento académico, genera prácticas heterogéneas, rezago diferido y desmotivación estudiantil (Ahmed & Mihiretie, 2015; Andrade & Clementino, 2020; Chataa & Nkengbeza, 2019; Demie, 2021; Leighton et al., 2019; N'tchougan-Sonou, 2001).

La evidencia obtenida en este estudio, en diálogo con la literatura internacional, muestra que la eficacia de estas políticas depende de intervenciones integrales que articulen aprendizaje, recursos docentes y participación familiar. En ausencia de estos elementos, las medidas tienden a reproducir desigualdades estructurales y a trasladar los problemas hacia grados superiores.

En este sentido, la literatura sugiere que la implementación de programas sistemáticos de recuperación de aprendizajes, el fortalecimiento del marco legal para atender el ausentismo y las brechas de aprendizaje, así como la mediación activa de la participación familiar mediante dispositivos institucionales, constituyen condiciones necesarias para mitigar los efectos adversos de la promoción automática (Leighton et al., 2019; Rodríguez & Campos, 2014; UNESCO, 2012). De no atenderse estas dimensiones, la continuidad de la política en su forma actual podría profundizar el rezago, intensificar la desmotivación estudiantil y debilitar la autoridad profesional del magisterio, comprometiendo la equidad y la calidad educativa a mediano y largo plazo.

Otro aporte de esta investigación consiste en la contribución al debate teórico al dilucidar la distinción entre función y práctica: la función se refiere a los mandatos normativos y contractuales que establecen responsabilidades, mientras que la práctica constituye las acciones situadas mediante las cuales el profesorado enfrenta la diversidad, el rezago y las demandas emergentes del aula. La convergencia entre función y práctica configura el quehacer docente, evidenciando cómo la política de promoción automática amplifica la tensión entre obligaciones formales y estrategias improvisadas.

De modo que esta investigación distingue dos configuraciones de identidad docente que ponen en evidencia la brecha generacional en el magisterio. Por un lado, el profesorado con trayectorias prolongadas, cuya identidad se consolidó en contextos donde la autoridad docente constituía un pilar del orden escolar, enfrenta un desajuste entre el reconocimiento histórico que legitimaba sus funciones y las condiciones actuales que limitan su margen de acción. Este capital simbólico heredado se transforma en fuente de tensión al confrontar un ejercicio pedagógico que ya no encuentra respaldo pleno en el sistema educativo.

Por otro lado, el profesorado de incorporación reciente configura una identidad profesional vulnerable, cuya socialización se produce bajo marcos normativos que restringen su autoridad. Esta condición no refleja pasividad, sino una inserción sin los recursos simbólicos que históricamente legitimaban la autoridad en el aula, lo que sitúa su práctica en un escenario de precariedad estructural desde el inicio.

Referencias

- Abarca Rodríguez, A., & Picado Campos, A. C. (2014). La política pública en promoción y repitencia en la educación secundaria, Costa Rica. *Anuario Centro de Investigación y Estudios Políticos*, 5(1), 1–30. <https://doi.org/10.15517/aciep.v0i3.14644>

- Ahmed, A. Y., & Mihiretie, D. M. (2015). Primary school teachers and parents' views on automatic promotion practices and its implications for education quality. *International Journal of Educational Development*, 45, 91–102. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.003>
- Andrade Oliveira, D., & Clementino, A. M. (2020). Las políticas de evaluación y responsabilización en Brasil: un análisis de la Educación Básica en los estados de la región Nordeste. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 143–162. <https://doi.org/10.35362/rie8313877>
- Anells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: Hermeneutic phenomenology and grounded theory. *Journal of Advanced Nursing*, 56(1), 55–61. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03979.x>
- Beuchot, M. (2005). Hermenéutica analógica y política. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 26(93), 3–15. <https://doi.org/10.15332/25005375/2335>
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. Sage.
- Chataa, B. M., & Nkengbeza, D. (2019). Challenges faced by primary school teachers in implementing the automatic promotion policy. *Creative Education*, 10(9), 1999–2016. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.107123>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research* (3rd ed.). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781452230153>
- Cuevas Cajiga, Y. M., & Moreno Olivos, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE. *Education Policy Analysis Archives*, 24(104), 1–28. ISSN-e 1068-2341
- Demie, A. (2021). *Primary school students in Bale Zone* (study report). GRIN.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed.). Sage.
- Díaz Barriga, Á., y Inclán Espinosa, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 1–17. <https://doi.org/10.35362/rie250986>
- Díaz Barriga, F., y Rigo, M. A. (2003). Realidades y paradigmas de la función docente: Implicaciones sobre la evaluación magisterial en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 32(127), 53–61. <http://publicaciones.anuies.mx/acervo/revsup/127/02c.html>
- Duarte Cristancho, J. (2007). *Formación permanente de docentes en servicio, alternativa para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita en la educación básica integral* [Tesis doctoral]. Universitat Rovira i Virgili. <http://www.tdx.cat/TDX-1231107-141254>
- Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, 42. <https://doi.org/10.17227/01203916.5485>
- Espinoza Freire, E. E. (2020). Características de los docentes en educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292–310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200292&lng=es&tlng=es
- Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. Paidós.
- Flamand, Laura, Arriaga, Rafael, & Santizo, Claudia. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional*, 60(2), 717–753. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>
- Folgueiras-Bertomeu, P., y Sandín-Esteban, M. (2023). La pregunta de investigación. *The Qualitative Report*, 28(5), 1452–1472. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.5715>
- Gadamer, H.-G. (1993). *Verdad y método* (5.ª ed.). Sígueme.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Glaser, B. G. (2007). All is data. *The Grounded Theory Review*, 6(2), 1–22. <https://groundedtheoryreview.org/index.php/gtr/article/view/353>

- Gómez Vahos, L. E., Muriel Muñoz, L. E., & Londoño-Vásquez, D. A. (2019). Teacher's role in the meaningful learning achievement based on ICT. *Encuentros*, 17(2), 118–131. ISSN-e 2216-135X
- Gutiérrez Lozano, A. (2020). Saldos de la reforma educativa. *Education Policy Analysis Archives*, 28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4140>
- Heras, A. I. (2015). Práctica cotidiana escolar. *Education Policy Analysis Archives*, 23(98). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2033>
- Hernández, E. R., & Hidalgo, B. (2017). Currículum oculto y la dimensión crítica de las prácticas escolares. *Alquimia Educativa*, IV, 1–2 ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pttd/V2y>
- Izarra-Vielma, D. A. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183–196. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Leighton, M., Souza, P., & Stephane, S. (2019). Social promotion in primary school. *Brazilian Review of Econometrics*, 39(1). <https://doi.org/10.12660/bre.v39n12019.78513>
- Ley General de Educación. [LGE]. Reformada, Diario Oficial de la Federación, 30 de septiembre de 2019 (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_30sep19.pdf
- Livingston, D. R., & Livingston, S. M. (2002). Failing Georgia. *Education Policy Analysis Archives*, 10(49), 1–31. <https://doi.org/10.14507/epaa.v10n49.2002>
- N'tchougan-Sonou, C. H. (2001). Automatic promotion or large-scale repetition — which path to quality? *International Journal of Educational Development*, 21(2), 149–162. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(00\)00016-X](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(00)00016-X)
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, (23), 65–75. <https://identidadocente.uc.cl/documentos/6-nunez-2004/file>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2012). *Resultados de PISA 2012 en Foco: Lo que los alumnos saben a los 15 años de edad y lo que pueden hacer con lo que saben*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2012/pisa-2012-in-focus/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- OCDE. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Mexico 2012*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2012/pisa-2012-in-focus/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf
- Osorio, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140–151. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Pérez, H. (2017). *Percepción docente sobre los criterios de acreditación y promoción de los alumnos de Educación Primaria*. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de Yucatán]. Repositorio de trabajos de titulación de la Facultad de Educación. <http://tesis.educacion.uady.mx/>
- Pozo, J. I. (2003). *Adquisición de conocimiento: Cuando la carne se hace verbo*. Morata.
- Rennie, D. (2000). Grounded theory as hermeneutics. *Theory & Psychology*, 10, 481–502. <https://doi.org/10.1177/0959354300104003>
- Rodríguez-Segura, D. (2020). Strengthening early literacy skills. *International Journal of Educational Development*, 78, 102254. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102243>
- San Martín Cantero, D., y Quilaqueo Rapimán, D. (2012). Habitus profesional. *Perfiles Educativos*, 34(136), 63–78.
- Sandoval-Gayosso, B. A. (2024). *Promoción automática y función docente en la educación primaria en México* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/handle/20.500.12055/4820>

- Sandoval-Gayosso, B. A., y Escalante Ferrer, A. E. (2025). La promoción automática. *Ciencia Latina*, 9(1), 9423–9437. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16564
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Stough, L. M., & Lee, S. (2021). Grounded theory in education. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211052203>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente*. Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, 21, 135–144. ISSN 0252-0257
- UNESCO. (2012). *Compendio mundial de la educación 2012*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219108>
- Vecina-Merchante, C., & San Román-Gago, S. (2021). Función docente ideal/real. *Magis*, 14(1). <https://doi.org/10.11144/javeriana.m14.fdir>
- Wilson, H. S., & Hutchinson, S. A. (1991). Triangulation of qualitative methods: Heideggerian hermeneutics and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 1(2), 263–276. <https://doi.org/10.1177/104973239100100206>

Sobre los Autores

Barbara Alejandra Sandoval-Gayosso

Secretaría de Educación del Estado de Veracruz

Sandoval.gayosso@gmail.com

Licenciada en Educación Primaria, Maestra en Innovación Educativa y Maestra en Investigación Educativa; se desempeña como docente frente a grupo adscrita a la Secretaría de Educación Pública en el estado de Veracruz (México). Su trayectoria articula el trabajo en aula con la investigación educativa, con énfasis en el análisis crítico de políticas educativas y sus implicaciones en los procesos de escolarización, particularmente en la evaluación educativa, la promoción escolar, las trayectorias educativas y las desigualdades estructurales que atraviesan el sistema. Su producción se inscribe en la problematización del derecho a la educación como categoría analítica y normativa, desde la cual examina tensiones entre cobertura, permanencia y aprendizaje efectivo. Desarrolla propuestas metodológicas que articulan la innovación con la investigación, entendiendo la primera como un recurso para ampliar las posibilidades de indagación y profundizar en la comprensión de fenómenos educativos complejos.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0121-5200>

Ana Esther Escalante Ferrer

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

anaescalante7@hotmail.com

Psicóloga, Maestra en Administración y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, donde se desempeña como Profesora investigadora titular “C” en el Centro de Investigación Interdisciplinar para el Desarrollo Universitario; desarrolla docencia en licenciatura y posgrado en el Instituto de Ciencias de la Educación, el propio centro y la Facultad de Diseño, integra el Cuerpo Académico Consolidado Seguridad Social Multidisciplinaria y Desarrollo Social y funge como Ombudsperson en la administración central y en la Facultad de Ciencias Químicas; es integrante del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Consejo Consultivo), de la Red Nacional de Investigadores en Educación y Valores, Investigadora Nacional nivel 2 del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y miembro de la Academia de Ciencias Sociales y Humanidades del Estado de Morelos; su

investigación se inscribe en el campo educativo y social, con énfasis en representaciones sociales y perspectiva de género, y desarrolla las líneas “Ética, política y diversidad en las organizaciones, los procesos y actores educativos” y “Grupos vulnerables y políticas públicas”.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2005-3436>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 34 Número 66

28 de julio 2026

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos

Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara de Mexico*. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a ssmcb@asu.edu
