



Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades

DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

La formación profesional con relación a las prácticas educativas de docentes de Telesecundaria de Hidalgo, por medio de comparación de perfiles académicos, para mejorar la enseñanza.

Para obtener el grado de Doctor en Docencia

PRESENTA

Mtra. Tania Saaraim Zaleta Ramos

Director:

Dr. Octaviano García Robelo

Co-tutor:

Dra. Frida Díaz Barriga

Comité tutorial:

Dra. Maricela Zúñiga Rodríguez

Dra. Rosmary Selene Lara Villanueva

Dra. María Guadalupe Veytia Bucheli

Pachuca de Soto, Hgo., México, noviembre, 2022

**A mis hijos
Sarita y Richi**

*“Cuando el oído es capaz de oír,
entonces vienen los labios que
han de llenarlos con sabiduría”*

E.K.

Agradecimientos

Agradezco el apoyo y comprensión de mis padres gratitud les doy por su acompañamiento, a mis hermanos por su nobleza y consejos, al Mtro. Héctor Pérez por su apoyo para ingresar al campo para desarrollar esta investigación, por sus asesorías en estadística, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XV y a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo por el permiso otorgado para hacer el Doctorado, al Dr. Octaviano García Robelo por su acompañamiento durante toda la investigación, al Dr. Javier Moreno Tapia por su tiempo y apoyo, a la Dra. Frida Díaz Barriga por aceptar participar en esta tesis, a las doctoras Maricela Zúñiga, Rosamary Selene Lara y María Guadalupe Veytia por compartir sus conocimientos y experiencia, al Dr. José Luis Ramírez Romero por sus consejos y al Mtro. José Luis Sosa por su apoyo.

Índice

Capítulo 1. Planteamiento del Problema	18
Marco contextual	18
<i>Antecedentes</i>	18
<i>Educación rural en México.....</i>	19
<i>La casa del pueblo</i>	21
<i>Metamorfosis de la educación rural a Telesecundaria</i>	22
Objetivos de investigación.....	39
<i>Objetivo general.....</i>	39
<i>Objetivos específicos:</i>	39
Pregunta de investigación.....	39
<i>Preguntas específicas:</i>	39
Justificación	39
<i>Aporte Social.....</i>	40
<i>Aporte teórico</i>	42
<i>Aporte metodológico.....</i>	43
Capítulo 2. Estado del Conocimiento de Formación Profesional y Práctica Educativa.	44
Formación profesional.....	45
Formación inicial del docente.....	45
Formación continua	53
Práctica educativa del docente.....	60
Conexión entre práctica educativa y formación docente	69
Rupturas y tensiones en la práctica educativa y formación docente.....	70
Capítulo 3. Marco Teórico de Formación Profesional y Práctica Educativa	79
Fundamentos epistemológicos de formación	79
Práctica educativa	82
Etimología de práctica	82
Aportes teóricos de Dewey en la actualidad	84
Experiencia educativa.....	87
Todo es Social.....	92
La escuela democrática.....	93

Ideal democrático.....	94
Educación progresista	95
Ontología.....	98
Epistemología	98
Marco conceptual.....	99
a) Formación profesional.	99
b) Práctica educativa	99
Algunas reflexiones sobre el marco teórico	100
Capítulo 4. Metodología.....	102
Postura paradigmática.	102
Diseño de investigación.....	103
Especificación de variables.....	104
<i>Hipótesis</i>	105
<i>Técnicas e instrumentos</i>	105
Enfoque cualitativo	105
Enfoque cuantitativo	106
<i>Criterios de sistematización de la información</i>	111
Procedimiento para la recolección de la información.....	111
Procedimiento para la recolección de la información cualitativa	112
Entrevistas semiestructuradas	112
Documental.....	113
<i>Procedimiento para la recolección de la información cuantitativa</i>	113
Construcción de los instrumentos de medición y evaluación	113
<i>Procedimiento para la sistematización y articulación cuantitativa y cualitativa.</i>	115
Contexto	117
<i>Muestra</i>	118
<i>Escuelas participantes</i>	118
<i>Docentes participantes:</i>	119
Capítulo 5. Resultados.	121
Categoría: Formación profesional.....	121
<i>Formación inicial</i>	121

Descripción de la Formación inicial de Telesecundaria de la zona 02, de Telesecundaria en el estado de Hidalgo.	122
Formación continua de docentes de la zona 02 de telesecundaria, Hidalgo	127
Caracterización de la formación continua de la zona 02 de Telesecundaria en el Estado de Hidalgo.....	129
Tensión de la formación continua que recibe el docente de la zona 02 de Telesecundaria, Hidalgo.....	140
Vacíos de la formación continua.....	144
Cursos de formación continua emergentes en 2020.	147
Categoría: Prácticas educativas de docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hidalgo.	149
<i>Prácticas emergentes</i>	150
Descripción de las prácticas emergentes.....	150
Desigualdades escolares por desconexión	152
Tensión ante la educación a distancia	158
Retos de la práctica educativa.....	161
Selección de las materias de estudio	161
Motivación al alumno y desinterés de los padres de familia	163
<i>Conexión entre práctica educativa y formación profesional</i>	167
Conclusiones	172
Sugerencias y propuestas para futuras líneas de investigación	178
Referencias	181
Anexo 1. Diseño de entrevista semiestructurada.	197
Anexo 2. Red de ejes.	199
Anexo 3. Ítems de escala Likert de formación continua	200
Anexo 4. Escala Likert de práctica educativa	210

Índice de tablas

Tabla 1 Educación secundaria a nivel nacional por modelo educativo 2016-2017	31
Tabla 2 Perfil docente o distinto a la docencia en secundaria en Latinoamérica de 2011	48
Tabla 3 Formación Profesional	107
Tabla 4 Práctica Educativa.....	108
Tabla 5 Categorías y dimensiones	114
Tabla 6 Tipo de telesecundaria	119
Tabla 7 Modalidad de telesecundaria.....	119
Tabla 8 <i>Funciones desempeñadas</i>	120
Tabla 9 Grado(s) escolar que atiende.....	120
Tabla 10 Alumnos que atiende el docente	120
Tabla 11 Formación inicial de la totalidad de sujetos que integran la zona 02 de Telesecundaria del Estado de Hidalgo	123
Tabla 12 Formación inicial de los participantes de las entrevistas semiestructuradas.	125
Tabla 13 Formación profesional de los sujetos que integran la zona 02 de Telesecundaria del estado de Hidalgo.....	129
Tabla 14 Formación continua de los Docentes que respondieron la escala Likert de Telesecundaria de la Zona 02 del Estado de Hidalgo.	131
Tabla 15 Formación profesional de los participantes de las entrevistas semiestructuradas	132
Tabla 16 Es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración.....	136
Tabla 17 En su formación continua recibe orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes.....	137
Tabla 18 En su formación continua es orientado hacia una toma de decisiones reflexivas	139
Tabla 19 En su formación continua ha adquirido conocimientos para el empleo de medios tecnológicos	142
Tabla 20 Habla con sus alumnos para encontrar una estrategia para facilitar el aprendizaje....	154
Tabla 21 Emplea la televisión como medio de enseñanza.....	155
Tabla 22 Considera que la educación a distancia cubre las necesidades de enseñanza.....	158
Tabla 23 Considera la democracia como medio para proponer soluciones. La democracia entendida como la acción de resolver toda necesidad de acuerdo con el contexto y características internas del grupo y no impuestas por el exterior, bajo una comunicación.	160

Tabla 24 Relaciona todos los contenidos curriculares entre sí	162
Tabla 25 Toma en cuenta los gustos de sus alumnos para realizar su práctica.....	165
Tabla 26 Por iniciativa propia realiza búsquedas de información novedosa para su práctica educativa	169

Índice de figuras

Figura 1 Alumnos inscritos en las escuelas normales de educación secundaria por especialidades de 2015-2016 a 2017-2018	50
Figura 2 Institución formadora	125
Figura 3 Formación continua los docentes de la zona 02 de Telesecundaria municipio del estado de Hidalgo	130
Figura 4 Comparación del nivel e intensidad de la participación en actividades de desarrollo profesional (2007-2008).....	135

Resumen

El presente trabajo se planteó como objetivo analizar la relación entre la formación profesional de los docentes de telesecundaria y su práctica educativa. De acuerdo con la revisión documental se identificaron elementos que persisten desde la fundación de la telesecundaria en 1968 los cuales contribuyeron a la formulación del planteamiento del problema y del estado del conocimiento, tales como: planes y programas de estudio desfasados, ausencia de formación docente de calidad, falta de personal docente para atender las zonas más alejadas, escasez de materiales impresos como libros de texto del docente y del alumno, así como persistencia de prácticas tradicionales.

La investigación se desarrolló con el paradigma pragmático sustentado en los planteamientos epistemológicos de John Dewey, de quien se retomó la experiencia educativa, la educación progresista y la escuela democrática. La recolección de los datos se realizó desde una perspectiva mixta que combinó el uso de entrevistas semiestructuradas y cuestionarios en escala Likert a dos grupos de docentes de la zona 02 de telesecundaria del estado de Hidalgo: uno con grado de licenciatura y otro con posgrado.

Para la sistematización y análisis de los datos se utilizaron los programas Atlas-ti (para los datos cualitativos) y SPSS versión 27 (para los datos cuantitativos). Entre los principales resultados destacan los siguientes: se detectaron diferencias estadísticamente significativas entre los profesores con grado de licenciatura y aquellos que cuentan con posgrado; se encontró que la formación continua aún está lejos de ser de calidad; y se detectó que los docentes muestran interés por seguir formándose aún y cuando el presupuesto oficial se redujo, los docentes han tenido que enfrentar una serie de retos para realizar sus prácticas educativas conforme a lo estipulado en el programa oficial porque la práctica educativa, en el contexto de la contingencia sanitaria ocasionada por el COVID-19, pasó de presencial a distancia y los alumnos no cuentan con los medios necesarios para participar de forma virtual.

Para futuras investigaciones se sugiere ampliar el número de la muestra de la escala Likert y una línea de investigación sobre el empleo de las tecnologías en zonas vulnerables.

Palabras clave: formación profesional, formación inicial, formación continua y práctica educativa.

Abstract

The objective of this dissertation was to analyze the relationship between the professional training of telesecundaria teachers and their teaching practices. According to the preliminary literary review, there are several problems which contributed to the formulation of the problem statement and the state of knowledge of this project that exist since 1968 when the *telesecundaria* program was first implemented, such as: outdated curriculum; low-quality teacher training; lack of teaching staff to serve the most remote areas; scarcity of printed materials such as textbooks for teachers and students; and the persistence of traditional practices. The study was developed within the pragmatic paradigm supported by the epistemological approaches of John Dewey, and his ideas related to educational experience, progressive education and democratic schools. The data collection was carried out from a mixed perspective that combined the conduction of semi-structured interviews and application of structured questionnaires to two groups of teachers from zone 02 of telesecundaria in the state of Hidalgo: one group who held a bachelor's degree and other with a graduate degree.

For information systematization and analysis, the programs Atlas-ti (for qualitative data) and SPSS version 27 (for quantitative data) were used. The main results were the following: statistically significant differences were detected between teachers with a bachelor's degree and those with a graduate degree; in-service teachers' training is of low quality; and teachers are interested in receive further training but the official budget was reduced. It was also found that teachers have had to face some challenges to carry out their teaching practices as stipulated in the official program because the educational practice, in the context of the health contingency caused by COVID-19, went from face-to-face to distance and students do not have the necessary means to participate virtually.

For future research, it is suggested to expand the sample number of the Likert scale and a line of research on the use of technologies in vulnerable areas.

Key words: professional training, initial training, continuing training and educational practice

Introducción

El siguiente trabajo muestra un estudio sobre la formación profesional y las prácticas educativas de los docentes de la zona 02 ubicada en el estado de Hidalgo del subsistema educativo de telesecundaria, el planteamiento del problema: el subtítulo de antecedentes se desarrolló bajo una lógica de recuperar sucesos históricos que dieron pauta al origen del subsistema educativo de telesecundaria, para ello se recuperaron sucesos históricos con 10 años de antigüedad, se realizó una búsqueda a modo de línea de tiempo con los aportes por sexenio presidencial para contextualizar el planteamiento de las escuelas telesecundarias.

Al respecto uno de los sucesos históricos que trascendió fue la política pública de José Vasconcelos para alfabetizar a toda la nación fue uno de los acontecimientos más relevantes porque fue necesaria la contratación masiva de personas quienes contaban incluso sólo con primaria, como medida el gobierno impartió cursos masivos de nivelación, se enviaron misioneros a las comunidades más lejanas del país para impartir arte, cultura, higiene, tal es el valor social que tuvo el misionero que llegó a tener gran influencia en la comunidad por la relación estrecha con los habitantes.

Los antecedentes contextualizan la problematización en donde se plantea que derivado de la revisión se encontró que existen menos producciones científicas de telesecundaria con relación a otros niveles educativos como lo son secundaria general y técnica; los docentes se basan exclusivamente en los libros de texto; a pesar de que el nivel de telesecundaria desde su diseño cuenta con medios tecnológicos como la televisión, debido a la falta de actualización de los programas adecúan los contenidos; de acuerdo a la formación la problemática que se plantea es que los cursos que reciben carecen de calidad educativa, no responde a las necesidades sociales de la época; la práctica educativa del docente ha sido categorizada como tradicional por la falta de innovación por parte de los docentes, quienes aplican las mismas técnicas con las que ellos fueron formados en la secundaria.

De acuerdo con el planteamiento del problema surge el objetivo general de investigación el cual es “analizar la formación profesional con relación a la práctica educativa de los docentes en la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo, por medio de grupos de contraste de perfiles académicos de licenciatura y posgrado, para que contribuya a la mejora de la enseñanza”. Los objetivos específicos que se emplean son: “caracterizar la formación inicial de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo”; “analizar la formación continua de los

docentes de la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo” y comprender la relación que existe entre la formación profesional inicial y continua con las prácticas educativas de los docentes de Telesecundaria de la zona 02 de en el estado de Hidalgo”.

En el planteamiento del problema surge la pregunta general de investigación: ¿cómo es la relación entre la formación profesional con relación a la práctica educativa de los docentes de la Telesecundaria de la zona 02, en el estado de Hidalgo, por medio de la comparación de perfiles académicos? Las preguntas específicas son: ¿cuál es la formación inicial de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria en el estado de Hidalgo?; ¿cómo es la formación continua de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria en el estado de Hidalgo?; ¿cuáles son las diferencias entre los docentes con licenciatura y de posgrado con relación a sus prácticas educativas de Telesecundarias de la zona 02 en el estado de Hidalgo?

La investigación se justifica con las respuestas a las preguntas ¿por qué investigar la formación profesional y las prácticas educativas de los docentes de telesecundaria? y ¿para qué estudiar la formación y las prácticas?, las cuales se desarrollan en el aporte social, teórico y metodológico. En el aporte social los docentes se encuentran en un constante cambio, enfrentan nuevos desafíos derivado de la modificación a los planes y programas de estudio; el desarrollo de esta investigación se vio marcada por la pandemia caracterizada por un problema respiratorio de nombre SARS- COVID -19.

La importancia de esta investigación es considerar que los docentes requieren una formación permanente que permita la transformación de las prácticas que den respuesta a las necesidades que se presenten día a día; el aporte teórico es un posicionamiento de práctica educativa y formación profesional, para su construcción se revisaron diversas producciones científicas y como resultado es una construcción híbrida de ambos términos, así como los fundamentos teóricos para la elaboración de los instrumentos;

En el aporte metodológico se emplea el paradigma pragmático, por sus atribuciones permite una metodología mixta; así, el enfoque cualitativo para entrevistas semiestructuradas como para la revisión documental y el enfoque cuantitativo en la elaboración de tres escalas Likert de formación inicial, formación continua y práctica educativa.

Además, la pertinencia de este estudio es que se realiza el aporte de los instrumentos de escala Likert los cuales tienen alto grado de confianza, pueden replicarse tomando en consideración el ámbito y las condiciones en que se aplicaron.

El Estado del Conocimiento de formación profesional y práctica educativa su desarrollo fue medular debido a que derivado de la búsqueda y revisión de producciones científicas permitió la delimitación del planteamiento del problema. Se desarrolló con ejes de búsqueda en revistas especializadas, tesis de maestría y doctorado, los ejes o motores de búsqueda fueron formación profesional y práctica educativa, después se realizó una selección de investigaciones de acuerdo a la antigüedad, relevancia e interés, se desarrolló en una plataforma especializada para la clasificación y agrupación de la información Atlas-ti, al agrupar la información se realizó una red de ejes que después se retomó para la escritura y análisis de resultados. El estado del conocimiento dio pie a la identificación y desarrollo del estudiado sobre la formación profesional que engloba la formación inicial y continua. En la formación inicial se identificó que el perfil del docente de telesecundaria puede ser distinto a la docencia y que además quienes cuentan con el perfil son egresados de la escuela formadora de docentes Escuela Normal Superior de la Universidad Pedagógica Nacional o bien de Instituciones de Educación Superior. La formación continua son los cursos de formación permanente que realiza el docente a lo largo de su práctica educativa, así como los estudios de posgrado.

La práctica educativa del docente se desarrolla en colaboración y acercamiento a la noción de practica educativa, pero se identifica que el docente sigue trabajando de forma aislada aunque existen recomendaciones sobre la efectividad del trabajo en colaboración, no es una acción que se lleve a cabo entre los docentes. Como parte de este proceso de búsqueda, se analizaron diferentes teóricas y conceptuales sobre práctica educativa para identificar las variaciones del término entre un autor y otro, este apartado estableció las bases para posicionarse teóricamente. En la lectura y exploración de las investigaciones se identificó por medio de la codificación de la información en Atlas-ti que existe una conexión entre práctica educativa y formación profesional, es por ello por lo que se desarrolló un apartado que aborda principalmente que la formación del docente incide de forma directa en las acciones que realiza en el aula con los alumnos y con el rendimiento escolar. El último apartado del estado del conocimiento lleva como título rupturas y tensiones en la práctica educativa y formación docente que son todas aquellas vicisitudes que vive el docente como las reformas educativas la falta de formación oportuna de calidad para darle respuesta a las necesidades que se presentan día a día.

El marco teórico de formación profesional y práctica educativa se incorpora la construcción híbrida de diversos teóricos, cabe señalar que el desarrollo de los capítulos

anteriores fueron elementales para la elaboración de este capítulo porque la revisión de lo que se ha entendido por práctica educativa sentó las bases para un posicionamiento, al referirse a la práctica, existen diversas posturas como práctica docente, práctica profesional, práctica educativa, se realizó un ejercicio de búsqueda de información en donde se escribieron algunas definiciones y se identificó que existe un punto en donde coinciden que es la acción que realiza el docente para el aprendizaje del alumno, al término del ejercicio se tomó la decisión de trabajar con práctica educativa porque las acciones que realiza el docente va más allá del aula, engloba otros escenarios educativos.

En un segundo momento la teoría se empleó para la elaboración de los instrumentos que se desarrollaron en la metodología, para ello se retomaron los planteamientos de experiencia educativa, escuela democrática y educación progresista del teórico y filosófico de John Dewey la cual se presenta en una tabla para cada categoría de formación profesional y práctica educativa, para la categoría de práctica educativa en la dimensión experiencia educativa, alguno de ellos son los propósitos que responden al qué y cómo enseñar no es limitativa porque se adapta a diversas situaciones está abierto a nuevas experiencias; el docente ve las conexiones con otros contenidos reflexiona sobre su propia práctica educativa por medio de la escucha de sus colegas sobre las acciones que realiza; un docente que investiga; en la sub-dimensión de educación progresista alguno de los elementos que integran el instrumento es un docente artista porque no es rutinario, es dinámico y reflexivo, es democrática su práctica porque atiende las necesidades de los alumnos.

La sub-dimensión de democracia alguno de los elementos que integran los instrumentos es la intervención que realiza el docente antes, durante y después de forma democrática la cual se ve reflejada en un alumno que aprende propiciando su transformación constante porque el conocimiento está sometido al cambio mediante la toma de decisiones interna de acuerdo con las necesidades de los alumnos y no externa impuesta. Y en un tercer momento la teoría para la triangulación de la información para el análisis que se presenta en los resultados de la investigación.

La metodología de investigación que se empleó que es el pragmático, el cual es considerado como el esqueleto de la investigación debido a que guía todo el proceso de construcción, dicho paradigma, permite el empleo de herramientas como medio para atender las necesidades del ser humano de forma tal que el análisis de líneas de acción para comprender el

comportamiento de los sujetos así como qué lo origina para crear elementos de conexión que lo expliquen encaminado a la ética del cuidado y a la búsqueda del conocimiento.

En esta investigación se empleó un enfoque metodológico mixto por complementariedad lo cuantitativo y cualitativo para tener un panorama más amplio del objeto de estudio y para darles validez se triangula con la teoría. La muestra fue no probabilística y la selección de los participantes por bola de nieve. Los instrumentos cualitativos que se emplearon fueron entrevistas semiestructuradas mediante el diseño de un cuestionario. Con relación al instrumento cuantitativo se diseñaron tres escalas Likert de formación inicial, formación continua y de práctica educativa, cada uno de los instrumentos se validó por medio de jueces expertos, se obtuvieron instrumentos altamente confiables para ser replicados tomando en consideración las características y condiciones en las que se emplearon en este estudio. Los resultados cuantitativos sirvieron para la descripción y para la comparación entre perfiles con el empleo de la prueba U de Mann-Whitney se realizó la prueba paramétrica entre variables de práctica educativa y formación profesional.

Los resultados de investigación se organizaron de acuerdo a las categorías y dimensiones de análisis de formación profesional que comprende la inicial y continua y práctica educativa; entre los resultados se tiene que existen diferencias estadísticamente significativas en la variable “realizó estudios de posgrado”, en donde los docentes con “formación distinta fue mayor a diferencia de los maestros con formación para la docencia”; así como si el docente recibe orientación para el trabajo en colaboración, en donde las puntuaciones de los maestros con “formación distinta para la docencia fue mayor al grupo con formación docente”.

Con relación a la práctica educativa entre los resultados de las variables, los docentes al preguntarles si relaciona todos los contenidos curriculares las puntuaciones de los maestros con estudios de posgrado fue mayor que los docentes con licenciatura; mientras que para la planeación se toma en cuenta sólo los contenidos de los libros, los docentes con estudios de posgrado fueron mayor que los docentes con licenciatura. El último apartado de resultados se desarrolló el punto de conexión entre ambas categorías de formación profesional y práctica educativa el cual es la formación que recibe el docente para la mejora de la enseñanza sea mediante la reflexión y que no hubo una formación oportuna por parte del gobierno para atender una práctica pertinente de acuerdo con la situación sanitaria que se vivió.

Para darle respuesta al título de la investigación de la mejora de la enseñanza se integran criterios centrados en la formación que recibe el docente sea bajo el marco de la reflexión, democrática para la mejora de la enseñanza.

En el apartado de conclusiones se dan respuesta a las preguntas de investigación y se tiene que la formación de los docentes debe ser orientada a que sea capaz de responder a las necesidades del mundo globalizado, los docentes deben contar con el conocimiento para atender cambios emergentes, que el docente sea formado con una cultura de la reflexión y de la colaboración. Por la pandemia el docente se enfrentó a escenarios en los que no recibió formación oportuna de calidad lo que lo orilló a buscar formación por su cuenta, fue hasta meses después que organismos nacionales como internacionales impartieron una serie de cursos emergentes sobre el empleo de herramientas tecnológicas para que el docente enfrente la educación en casa, sin embargo, los alumnos no cuentan con internet, es un obstáculo para que puedan llevarlo a la práctica.

Finalmente, se sugiere que se deben seguir desarrollando y aplicando programas para la actualización docente, así como recomendar a las instituciones responsables que busquen que su personal docente tenga la posibilidad de realizar y seguir estudios de posgrado y/o de especialización, con la finalidad de que mejoren sus conocimientos y prácticas educativas de mayor y mejor calidad. Para la metodología se recomienda complementar estudios con más técnicas e instrumentos de medición y evaluación, así como realizar los estudios directamente in situ, lo que permitirá observar más de cerca el objeto de estudio y comprender con más precisión su comportamiento.

Como complemento a esta tesis doctoral, se adjuntan las referencias que sustentan esta investigación, así como se numeran y muestran los anexos referidos en el contenido de este trabajo.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Marco contextual

Antecedentes

En este capítulo se incorporan datos que marcan el proceso histórico del sistema de Telesecundaria en México, se considera pertinente mencionar algunos sucesos relevantes que dan cuenta del origen y desarrollo de las escuelas Telesecundarias. Se aborda desde una mirada macro donde se identificaron los lineamientos internacionales como la universalidad de la educación, para comprender dónde surgen los lineamientos que se suscitaron en México.

De los encuentros internacionales destacan los siguientes: la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de aprendizaje iniciado en 1989 y concluido en 1990 en donde se plantea la necesidad de cubrir el acceso universal a la educación para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de cada individuo, ya sean niños, jóvenes o adultos, así como un compromiso de acceso universal cubierto en todos los países, también refleja la preocupación general por las insuficiencias de los sistemas de educación de todo el mundo y el creciente reconocimiento de la vital importancia de la educación básica para el progreso social (*Educación Para Todos: Finalidad y Contexto - UNESCO Biblioteca Digital*, 1992).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos ha demostrado ser una guía útil para la toma de decisiones en los gobiernos, organizaciones internacionales, y para educadores “hace más de cuarenta años, las naciones de la tierra afirmaron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que toda persona tiene derecho a la educación” (Humanium, 1990 p. 1), sin embargo por diversos motivos se han tenido obstáculos en el mundo para cumplirlo tales como: el endeudamiento económico, el rápido crecimiento de la población, las diferencias crecientes entre naciones, la guerra, la violencia criminal, así como la degradación del medio ambiente, (Humanium, 1990).

Otro suceso de importancia fue la Comisión Internacional sobre la Educación del siglo XXI (1996), presidida por Delors en la UNESCO donde se planteó la necesidad de que todo el mundo debería de recibir educación, es decir aquellos sin escolaridad, años después en 2000 se llevó a cabo el Foro Mundial sobre Educación donde se reafirmó el compromiso de asegurar el acceso a la educación y además se hizo énfasis en que esta fuese de calidad, en ese mismo año en Nueva York en la Cumbre del Milenio celebrada en la ONU se asumieron compromisos de lograr

la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre géneros, este último se refiere a que se debe eliminar la desigualdad entre los géneros en primaria y secundaria, meta que debía ser cumplida para el año 2015. En la actualidad los preceptos de Delors (1996) siguen vigentes y fueron las bases para desarrollar *competencias* como es expresado en los cuatro pilares de la educación que en cierto sentido son los pilares del conocimiento:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors, 1996, p. 1).

Al respecto Dewey sustenta el pilar que hace referencia a aprender hacer, propone que se aprende haciendo, propone un aula como un laboratorio basado en la *experiencia* (Montenegro, 2014), esta base representa un sustento para que el alumno pueda alcanzar las competencias del futuro, otro aspecto importante que se señala en Delors, (1996), es que establece que el ser humano ha de “adaptarse a un mundo en permanente cambio” (p.1) en este sentido, el paradigma pragmático propuesto por Pierce (1872) sustenta que el ser humano a lo largo de su vida se verá afectado por su entorno, en donde la afectación significa que es para una transformación de forma constante y que responden de igual manera a una solución a una necesidad de ese momento, y que tal conocimiento que se adquiriera en la afectación será tal que se pueda adaptarse de forma permanente a un cambio (Pierce, 1872, citado en Dewey, 2004).

Los acuerdos internacionales en el contexto mexicano formaron parte de la agenda política, en este sentido se contextualiza el objeto de estudio desde un enfoque histórico como es la especificación del origen de la escuela Telesecundaria, el cual permitirá realizar redes que darán luz a la identificación de los elementos que persisten y de los que se han cambiado o transformado con el paso del tiempo.

Educación rural en México

La educación en México en el nivel de educación básica comprende preescolar, primaria y secundaria, los tres niveles pueden ser públicos y privados. La educación pública el servicio es otorgado por el Estado, en el nivel de secundaria las modalidades que se ofertan son secundaria técnica, secundaria general y secundaria Telesecundaria; particularmente interesa el nivel de secundaria en modalidad Telesecundaria.

En el contexto mexicano para dar cumplimiento a los acuerdos internacionales se comenzó a atender la educación en zonas rurales y el documento que le dio sustento legal fue la promulgación del artículo tercero constitucional, así como, la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el 3 de octubre de 1921, un dato importante es que este hecho se llevó a cabo después de la revolución mexicana cuyos fundadores fueron José Vasconcelos y Álvaro Obregón, con la intención de impulsar la educación con la creación de escuelas rurales, bibliotecas, y ediciones de libros de literatura universal, una de las grandes secuelas de la revolución mexicana fue que en el ámbito educativo existió un gran rezago y abandono escolar, este hecho histórico marca que el 80 por ciento de la población en México era analfabeta, y que el 85 por ciento de la población mexicana habitaba en el medio rural donde existía la escasez de servicios básicos, así como el acceso era aún más complicado (López, 2013).

Otro de los motivos del desabasto educativo es porque no había un organismo que regulara el rezago y que priorizara a las zonas rurales, es por ello por lo que se creó la Secretaría de Educación Pública el 3 de octubre de 1921 y primer titular José Vasconcelos, como Secretario de Educación realizó una serie de acciones donde antepuso la atención a las zonas más desfavorecidas. Las acciones que llevó a cabo José Vasconcelos se centraron en: una gran campaña contra el analfabetismo, apoyo a la educación rural, difusión de bibliotecas, difusión en artes, fomento a la investigación científica y el intercambio cultural con otros países. El proyecto de Vasconcelos englobaba el interés de abolir las inequidades raciales y lingüísticas con la castellanización en donde se les enseñara a leer y a escribir en lengua castellana y a la vez con un fomento al campo, para ello se enviaron misioneros para enseñar a leer y a escribir, los cuales surgieron bajo la figura de maestros rurales como un medio para implementar una educación laica en las zonas más apartadas. Un antecedente de los misioneros es que fue una herencia española los cuales eran un grupo de personas que acudían con los maestros rurales para la instrucción en la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética, historia y geografía con elementos también de higiene, medicina y fomento a la artesanía (Aboites, 2012).

Desde sus inicios a los docentes se les encomendaron funciones adicionales al currículo oficial, fueron grandes impulsores en los labores del campo, hasta finales de los años 20 la escuela rural fue el único medio de desarrollo social en el campo porque se le asignó al docente la encomienda de impulsar el medio rural, la promoción de la industria en la región y de procurar la comunicación entre los poblados, así como también el vigilante en el ejercicio de la justicia y

defensor de los derechos del pueblo, realizaban no sólo labores de enseñanza del aprendizaje, sino que hicieron frente a múltiples problemáticas que se vivían en las comunidades como: la castellanización, la lucha contra los altos índices de alcoholismo de los habitantes, la falta de higiene tanto de los pobladores como de la zona, y vigilar la limpieza de las calles, (Ramírez, 1985). Ante este lazo de relaciones del docente con la comunidad es que la escuela rural se considera como una institución importante debido al estrecho vínculo que se configuró a partir de las diversas acciones del docente con la comunidad.

José Vasconcelos al promulgar que en todas las comunidades debiera contar con la presencia de docentes rurales, realizó una contratación masiva, sin embargo éstos sólo tenían como máximo grado de estudios la primaria, para ello se tomaron medidas como cursos, congresos regionales, difusión de diversas publicaciones especializadas en educación rural (Raby, 1968), y con la influencia de los evangelizadores españoles al heredar la figura de los misioneros es que surgieron los maestros rurales como un medio para implementar una educación laica y que además se impartiera en las zonas más apartadas para enseñar a leer y escribir, los misioneros eran un grupo de personas que acudían con los maestros rurales para la instrucción en la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética, historia y geografía con elementos también de higiene, medicina y fomento a la artesanía (Aboites, 2012). Los docentes contratados se enviaron a regiones lejanas a comunidades rurales y como una forma de apoyo al docente el gobierno implementó *la casa del pueblo*.

La casa del pueblo

Desde la figura de la casa del pueblo en 1921 fueron estructuras muy importantes para los habitantes y para los docentes, ya que 85% de la población habitaba en medios rurales y gran parte era indígena, al respecto eran espacios que concentraban a maestros rurales, maestros misioneros, estudiantes, campesinos y a comunidad en general. La casa del pueblo combina las características de la escuela rural con las de la alfabetización indígena, o como decía el propio Vasconcelos, la castellanización de la población rural. La diferencia entre maestros rurales y el maestro misionero consiste en que eran los habitantes indígenas de ese tiempo quienes eran considerados como los maestros rurales fijos y con experiencia y conocimiento de la comunidad la cual era aún mayor la aportación por conocer el contexto, (Gobierno de México, 2017).

La educación en México a finales de 1934 en la época del expresidente Lázaro Cárdenas era considerada como socialista debido a que la cultura del trabajo era un deber social, alejado de

la idea de lo individual, pero además contradictoria porque tiene como objetivo aumentar la riqueza del país. La figura del docente era la del promotor y guía social con un arduo valor en la lucha social por defender los intereses colectivos y no individuales de cada docente, era social porque contaba con la encomienda de fomentar al campesino el amor por el campo de forma organizada desde la figura de obrero también porque el país necesitaba una educación que pudiera servir de base para la revolución social y política (Gobierno de México, 2017).

La educación socialista se fundamentó en la constitución en el artículo tercero “(...) deberá basarse en las orientaciones y postulados de la doctrina socialista que la Revolución Mexicana sustenta” (p.8), de forma tal que el gobierno tomó la decisión de redefinir las instituciones en socialistas fue por medio del aparato ideológico de la educación, por lo que en la exposición de motivos que se presentó fue a partir de edificar un sistema educación técnica paralelo a la universidad para el desarrollo tecnológico para aprovechar los recursos naturales para lograr un crecimiento económico y competitivo (Ducoing, 2018), estas decisiones políticas surgieron al margen de los organismos internacionales como nacionales que apuntaban hacia un crecimiento. La educación en México ha vivido diversos cambios en especial el nivel de telesecundaria, estas transformaciones involucran a sujetos y a diseños curriculares, los cuales han sido como medida para lograr la alfabetización.

Metamorfosis de la educación rural a Telesecundaria

El sistema de Telesecundaria ha pasado por distintos cambios y transformaciones, pero también hay elementos que han perdurado debido a las necesidades de la época, en la década de los sesenta surge la Telesecundaria bajo la premisa de que la educación debía llegar a todos los rincones de la República Mexicana, se estableció en zonas rurales e indígenas, por el difícil acceso de zona geográfica y bajo desarrollo económico. Cabe mencionar que en sus inicios tenía el nombre de Secundaria por televisión, posteriormente se optó por el de tele-aula y actualmente Telesecundaria (Jiménez, Martínez, y García, 2010). El nombre de Telesecundaria se comenzó a emplear a partir de que la escuela ya contaba con edificios construidos para las funciones docentes y administrativas. Desde su origen hubo una gran participación ciudadana tanto para la apertura como para el mantenimiento de los inmuebles por parte de los habitantes de la comunidad, situación que puede ser cuestionada hoy en día. De acuerdo a la denominación de Telesecundaria, es un subsistema que forma parte de la educación secundaria en México la cual surgió para ser implementada en zonas rurales con no más de 2,500 habitantes, bajo un sistema

de enseñanza por medio del uso de tecnologías tales como las tele-aulas que eran espacios que contaban con una televisión donde los alumnos recibían por medio de una señal de EDUSAT transmisiones de las distintas asignaturas, las clases eran impartidas por especialistas en la materia por lo que el papel del docente era el de un facilitador (García, 2010).

Los años 60 y 70 fueron considerados como la década del desarrollo y en ese contexto se consideró viable que en la política social de México reconociera que la educación era el medio para lograr un desarrollo social, por lo que se vio la posibilidad de emplear recursos tales como la radio, televisión y el cine para llegar a zonas donde la educación no llegaba por la lejanía, por lo que se estableció la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE), adscrita a la Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación bajo la Secretaría de Educación Pública, (SEP, 2018).

Fue entonces que el expresidente Díaz Ordaz durante su sexenio de 1964-1970 se apoyó con la tecnología para llevar una señal televisada, dando así el origen de la secundaria por televisión en 1965 (SEP, 2018), con el proyecto de transmisión en señal abierta dio pauta para ser reconocido oficialmente como el modelo educativo de Telesecundaria. El aporte del expresidente fue tal que su discurso se basaba en reducir drásticamente el número de analfabetas con el empleo de tecnologías como la radio y la televisión bajo la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEAVI), con la perspectiva del ex Secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el Lic. Álvaro Gálvez y Fuentes, en 1965 con un plan sistemático para el uso de la televisión como medio de alfabetización creó el Servicio Nacional de Educación por Televisión con un sistema pedagógico instalado en: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y en aquel entonces el que era el Distrito Federal, (Calixto y Rebollar, 2008).

La función era ofrecer a la población un servicio educativo que soporta medios electrónicos de comunicación social y materiales impresos para el proceso de enseñanza; es entonces que la televisión juega un papel importante porque es el elemento central para reducir el índice de analfabetismo el cual se transmite por la Red Satelital de Televisión Educativa, (EDUSAT). Desde 1990, la señal es recibida en toda la República Mexicana y durante el año 1996 se transmitió simultáneamente a través del canal 9 de la empresa TELEVISIA para el área metropolitana de la Ciudad de México, también por el canal 11 de la Red EDUSAT del satélite Solidaridad en todo el país y además en América Latina. También se realizó una colaboración con la ONU con el convenio del Memorándum de Entendimiento en Educación firmado por los

titulares de la Secretaría de Educación de México y los Estados Unidos de América el cual consiste en un Programa Binacional de Educación Migrante, el cual apoya principios de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y en la Declaración de los Derechos del niño promulgados por la ONU, (Calixto y Rebollar, 2008); uno de los principales objetivos del programa es que se ofrezcan las mismas oportunidades de acceso a la educación y proporcionar a los maestros que son bilingües apoyos alternativos para estudiantes de origen latinoamericano y que no dominan el inglés.

Cabe señalar que con la Modernización Educativa dio al subsistema de Telesecundaria elementos que le permitiese acceder al resultado global y dialéctico, donde el éxito del servicio tiene que ver con la capacidad de adaptación a las características específicas de las comunidades. Así mismo la escuela Telesecundaria establece que como objetivo original la atención de un carácter formativo para los adolescentes para que puedan resolver situaciones, tomar decisiones personales y de carácter familiar o comunitario como producto de un aprendizaje significativo como construcción del conocimiento, cabe señalar que estos objetivos se mantuvieron aún con la modificación de los contenidos de las asignaturas que tuvieron lugar de 1992 a 1993, (Calixto y Rebollar, 2008).

Respecto a la capacitación de los coordinadores y los maestros, se elaboró una guía para la planeación y el desarrollo de los cursos de actualización de español por medio de la red EDUSAT en donde se transmitieron los correspondientes talleres, así mismo se consideró necesario el énfasis para el aprovechamiento de los medios de comunicación. En enero de 1964, con la acción del secretario de Comunicaciones y Transportes el Ing. José Antonio Segura incentivó el proyecto de televisión educativa para el centro del país con seis estaciones transmisoras y repetidoras, así mismo el apoyo de la Dirección General de Educación Audiovisual de SEP fue importante para que el proyecto empezara a desarrollarse junto con el apoyo de Telesistema Mexicano, (INEE, 2005). El proyecto de Telesecundaria tuvo gran apoyo por parte de las instituciones dado que además de ser un mandato presidencial, la oferta de llevar educación a todos los rincones del país se volvió un eje central en estos años, este proyecto de educación Telesecundaria que a modo de experimento comenzó a desarrollarse basada en la tecnología, (Dirección General de Materiales Educativos, 2010).

La Telesecundaria que se instauró en México, se retomó de otros países en especial de Italia de *telescuola italiana*, con apoyo de especialistas de Telesistema Mexicano Héctor Cervera

de producción de canal 5 y de Bernard Queenam del Center for Educational Televisión for Overseas (BBC), el proyecto inició con la capacitación de 33 docentes de secundaria de acuerdo por su competencia profesional, sus habilidades en telecomunicación y por su facilidad de expresarse, con estos maestros se empezaron a grabar los programas con los contenidos de secundaria, los cuales se transmitieron de forma piloto a alumnos de diversas edades el día 2 de septiembre de 1966.

El Consejo de la Federación de Colonias Populares del D. F., aportaron 50 tele-aulas en beneficio de dos millones de habitantes de las colonias colindantes, en este marco, el Secretario Agustín Yáñez expresó que los resultados de la enseñanza justifican la expansión del proyecto, por lo que expidió un acuerdo para que el sistema de Telesecundaria formara parte del sistema educativo nacional y que los estudios tendrían validez oficial al igual que los realizados en un plantel convencional (SEP, 1989). Las transmisiones iniciaron el 21 de enero de 1968 con un total de 300 tele-aulas ubicadas en ocho entidades de la república: Hidalgo, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y Distrito Federal (actual Ciudad México) ((Jiménez, Martínez, y García, 2010; INEE, 2005). Las primeras proyecciones fueron temas de primer grado y conforme se acabó el ciclo escolar se fueron implementando las de los años subsecuentes.

Cuando se inició con la transmisión, los alumnos aún no contaban con escuelas propias, recibían la instrucción en espacios acondicionados como la sacristía de un pueblo, un comercio, salón de juntas de la comunidad, o bien desde la habitación de un hogar (SEP, 1989), un dato importante es que las transmisiones eran en vivo y la SEP cubría los gastos de las guías de estudio, de coordinadores y las de teleclases. En primera instancia, el sistema se dirigió a jóvenes y a adultos quienes estudiaban por su cuenta y podían acreditar la secundaria mediante la aprobación de un examen ante la autoridad educativa correspondiente (INEE, 2005). Con la proyección de las transmisiones es que la educación comenzó a abarcar no sólo jóvenes en edad escolar sino al público en general quien así lo decidiera, una de las características de la educación Telesecundaria es que no existe una edad reglamentaria para estudiarla, es decir es extra-edad.

Dado al éxito que estaban teniendo los teleclases, se expandió el proyecto a Sonora en 1969 con el uso de videocintas y en 1970 a Jalisco, Nuevo León, Coahuila, Tamaulipas, Chiapas y Baja California. Al terminar el sexenio de Díaz Ordaz y comenzar el ciclo escolar 1970-71 el número de alumnos regulares de la Telesecundaria llegaba a 29 mil 316 en 571 planteles, de los

cuales 249 contaban con edificio propio (INEE, 2005). En el sexenio de Luis Echeverría de 1970-1976 las autoridades dieron cuenta de que tenían mayor calidad educativa, así como mayores índices de estudios concluidos frente a otros modos de enseñanza; sin embargo, si se comparan los niveles de aprovechamiento escolar, se puede observar una gran desventaja de la escuela Telesecundaria frente a otras modalidades (Jiménez, Martínez, y García, 2010). En este sexenio surgieron descontentos administrativos y laborales porque los coordinadores de grupos de Telesecundaria no contaban con contratos de trabajo de base, y en múltiples casos eran docentes de primaria y secundaria quienes recibían una compensación, y en otros casos eran personas con formación distinta o sin ella, quienes de igual manera recibían una remuneración (INEE, 2005).

Otro de los cambios que se suscitaron es que las tele-aulas comenzaron a tener locales diseñados por el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), dicha institución fue encomendada para la construcción de aulas con especificaciones de seguridad dado que albergaba a jóvenes, y bajo las especificaciones edilicias establecidas por CAPFCE es que hoy en día se siguen construyendo las escuelas Telesecundarias; con esto se eliminó el concepto de alumno libre al dar pie al alumno escolarizado (Jiménez, Martínez, y García, 2010).

En 1972, la Universidad de Stanford realizó una evaluación al sistema de Telesecundaria de México y al salir airosos en los resultados es que se decidió continuar con el programa, ese mismo estudio reflejó que los costos de las telesecundarias pagan un 25% menos que las escuelas secundarias técnicas y generales, lo que demuestra que los docentes a distancia utilizan métodos de enseñanza similares a los de cualquier otro docente donde predominó la acción expositiva pero con menos participación de los alumnos y también se dio la recomendación de actualizar los equipos.

Para 1974 la Telesecundaria vivió una complejidad por la reforma educativa donde el plan de estudios por materias pasó a ser por áreas, en este sentido los docentes no contaron con los materiales suficientes porque la guía de estudio ahora está desactualizada e inutilizable para el nuevo programa, ante esta situación los docentes los adquirieron por su cuenta, pero con escasa calidad (INEE, 2005). En 1975, a partir de un conflicto laboral es que se comenzó a instruir con capacitaciones y por medio de una licenciatura para maestros coordinadores de Telesecundarias, a la par se fueron instaurando plazas de directivos, docentes y de supervisor de Telesecundaria, por lo que de 1970-1971, al inicio del año escolar, al finalizar el sexenio de Díaz Ordaz, había

29,316 alumnos en 571 escuelas del sistema Telesecundarias; seis años después, 1976-1977, al finalizar el sexenio de Luis Echeverría, el número de alumnos llegaba a 51.802, pero el número de escuelas era solo de 556 (INEE, 2005).

En el sexenio de José López Portillo de 1976-1982 la Telesecundaria continuó con su desarrollo, pero con una reestructuración porque se volvió a integrar la educación para adultos con educación no escolarizada, como había ocurrido en los inicios del sistema, pero en 1981 se creó la unidad de Telesecundaria para administrar un sistema distinto al de educación de adultos. Ante la complejidad de hacer las transmisiones en vivo es que se decidió la grabación de las sesiones de blanco y negro a color, cabe señalar que las mismas fueron grabadas en el ciclo escolar de 1980 a 1981 las cuales estuvieron a cargo de la nueva Dirección de Televisión Educativa (INEE, 2005), durante este sexenio de igual manera fueron creciendo el número de planteles y de alumnos, pasó de 74 mil 314 alumnos en el ciclo 1980-1981 a más del doble, 155 mil 413 en el ciclo escolar de 1981-1982.

El fenómeno del crecimiento del subsistema se siguió dando durante el sexenio de Miguel de la Madrid de 1982 a 1988, conforme aumentaba el número de niños que terminaban la primaria, la demanda de secundaria crecía y se extendía a las poblaciones, para el inicio del ciclo escolar 1988-89 el número de alumnos del subsistema llegaba ya a 447 mil 599 en 7 mil 995 planteles. Debido al crecimiento se incorporaron nuevos docentes sin contar con la preparación necesaria y deseable y como medida para contrarrestarlo se ofrecieron programas de capacitación, sin embargo, no dieron los resultados deseados, también se establecieron estaciones retransmisoras, gracias a las cuales, la señal de Telesecundaria llegaba a múltiples comunidades para lo cual se tomó la decisión de la publicación de textos específicos para alumnos de Telesecundaria (INEE, 2005).

Años después en los sexenios de Salinas (1988-1994) y Zedillo (1994-2000) el subsistema de Telesecundaria siguió creciendo en cuanto a su matrícula, alcanzó la cifra de 4 millones 355 mil 334 alumnos en el ciclo escolar de 1988-1989, lo notable es que el alumnado de la Telesecundaria no dejó de aumentar ya que durante 1994-1995 pasó a 618 mil 600 estudiantes, una explicación al crecimiento es porque en 1993 se estableció como obligatoria la educación secundaria en la Ley General de Educación donde además incluía la descentralización de la educación mexicana, el rediseño del currículum, la profesionalización del magisterio y la participación social (Hernández, 2012).

En la profesionalización del magisterio en 1994 se presenta el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros en Servicio en Educación Básica (PRONAP), el eje principal de este programa fue la actualización y formación continua del magisterio con la creación de Centros de Maestros distribuidos en toda la República Mexicana. Uno de los rasgos de este programa es que, si bien se abrieron espacios para la actualización docente eran carentes de calidad, (Hernández, 2012).

Durante el sexenio de Vicente Fox de 2000 a 2006; existió un crecimiento en el número de alumnos y escuelas en todos los modelos educativos de secundarias y, en particular, en el subsistema de Telesecundarias, también es necesario considerar que a lo largo de los años ha existido un aumento de población en zonas rurales factor que se ha reflejado en la matrícula de las escuelas Telesecundarias, se tiene una proyección de que en el año 2020 la población de edad escolar de secundaria que va de 13 a 15 años será de 5,496,157 y por el contrario para el año 2050 será de 4,473,210 (Conapo 2000-2050), como consecuencia se estima que menos alumnos se integren en los distintos niveles de educación secundaria.

En 2002 el costo por alumno de Telesecundaria se estima que fue de la mitad del costo de un estudiante de secundaria general o técnica: 6 mil 811 pesos frente a 12 mil 460 y 14 mil 572 pesos respectivamente (Noriega y Santos, 2004: 249), sin embargo, las “Telesecundarias situadas en regiones pobres tienen carencias significativas como la ausencia de biblioteca escolar, mala recepción de la señal satelital, inexistencia de energía eléctrica o no disponibilidad de receptor de televisión, e insuficiencia de materiales impresos para los alumnos existentes” (INEE, 2005, p.17).

La educación del subsistema de Telesecundaria ha jugado un papel importante en la evolución del sistema educativo mexicano, en los inicios de su instauración estaban ubicados en pequeños pueblos y zonas rurales, lo que va en línea con la idea de brindar acceso a los servicios educativos a las personas que viven en lugares donde no se pueden establecer escuelas tradicionales pero, hoy en día hay escuelas situadas en zonas urbanas, una explicación a este fenómeno es que en el pasado probablemente reunían las características para el establecimiento de una Telesecundaria, así como por aumento de la inmigración a las zonas urbanas y desarrollo de las líneas de comunicación (INEE, 2005).

En cuanto a los resultados de aprendizaje de los egresados de Telesecundaria que realizaron el examen EXANI-I, sus resultados de aprendizaje fueron inferiores en comparación

con otras modalidades , pero además son pocos los estudiantes quienes deciden realizar esta prueba, no son una población representativa quienes aspiran a una carrera de nivel superior en una institución que aplica las pruebas del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval), la cual es una selección rigurosa, (Santos, 2004). Datos de INEE y SEP, muestran que los resultados de aprovechamiento escolar de alumnos de Telesecundarias son inferiores a los de los estudiantes de otras modalidades educativas, una explicación son las condiciones desfavorables de los familiares y sociales que inciden en el aprendizaje, adicionalmente por deficiencias del propio subsistema.

En el año 2007 se llevó a cabo con Microsoft, por medio del programa de Alianza por la Educación, en el Estado de México, para participar docentes y alumnos, ya que la intención era el uso de las tecnologías de la información como medio para la educación por medio del programa “Educando Contigo”. La capacitación era de tres módulos de 40 horas cada uno con el fin de que los profesores desarrollen sus habilidades informáticas, aplicaciones de escritorio y proyectos de aprendizaje. Los proyectos de aprendizaje enriquecen el contenido de los cursos al fomentar el empleo de las habilidades de información y comunicación, así como la especificación de los distintos caminos en que el uso de la tecnología puede ser un gran aporte para la labor educativa.

Con la revolución tecnológica, acuerdos internacionales, así como por la sociedad del conocimiento, es que en el marco de la Estrategia Digital Nacional se establece la estrategia 3.5 que a la letra dice: “posibilitar el acceso universal a la cultura mediante el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y el establecimiento de una Agenda Digital de Cultura” (Dirección General de Televisión Educativa, 2018, p. 7), en ese mismo tenor, el Plan Sectorial de Educación (PSE) de 2013-2018 manifiesta que se “debe establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación, utilizando como herramienta fundamental la televisión vía satélite, a través de la Red Edusat” (Dirección General de Televisión Educativa, 2018, p. 7).

La función primordial de la DGTVE es apoyar al sistema educativo nacional por medio de la producción, difusión y distribución de contenidos audiovisuales, a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para fortalecer la enseñanza a distancia, ayudar a aumentar la escolaridad de los mexicanos, así como en pro de la calidad e inclusión, (Manual de Organización de la Dirección General de Televisión Educativa, 2018). Por medio de la Red Edusat es que se pretende cubrir las demandas educativas a través de los canales de

Telesecundaria que además de ser transmitido en las escuelas se transmite por Canal 11 de Red Edusat, Capacita TV por el canal 12 de Red Edusat, Ingenio TV por el Canal 14 de Red Edusat, Aprende TV en el Canal 24.

El referente histórico permite contextualizar el subsistema de Telesecundaria en México para reflexionar sobre cómo ha sido el tránsito propio del sistema lo que llevó a entender el presente, es decir con el conjunto de información que se ha generado y por la era global así como por el intercambio social, es que hoy en día lo que se esperaría de Telesecundaria es que se exijan cambios sustanciales en: lo que se esperaría que aprendan los alumnos, en la forma que se aprende, así como el uso de la tecnología para promover el conocimiento.

El cambio y transformación de Telesecundaria tiene que ver con una eficacia de enseñanza basada en libros de texto con procedimientos obsoletos, profesores sin conocimientos, algunos desmotivados, clases limitadas de equipo, tal es el caso de los laboratorios de ciencias, y la gestión del centro escolar.

Debido a las reformas educativas y con ello los cambios en los planes y programas de estudio los docentes tienden a realizar una serie de acciones para llevar a cabo dichos mandamientos de ley, como todo cambio conlleva tiempo el cual llega a estar en contra de las reformas educativas ya que los libros de texto no llegaron a las escuelas, por lo que el docente usaba los libros y materiales del anterior plan de estudio.

1.2 Problematicación

En México la educación pública es impartida por el Estado, existen tres ofertas educativas para el nivel de secundaria Técnica, General y Telesecundaria, el estudio que se presenta se desarrolla en el subsistema de educación Telesecundaria. En cuanto a sus orígenes el programa de Telesecundaria inició para dar cobertura educativa a toda la República Mexicana en 1968 principalmente a las zonas rurales con no más de 2,500 habitantes; para la enseñanza el docente tenía herramientas electrónicas como reproductor de audios; el elemento principal por el que recibe su nombre televisión; materiales audiovisuales; libros de texto por asignatura del alumno y del maestro, así como de biblioteca del aula. Una de las características de Telesecundaria es que el ingreso estudiantil puede ser de distinta edad; un docente para todas las asignaturas, aunque también existen escuelas multigrado cuando es un docente para atender a todos los alumnos de distintos grados.

Para contextualizar la situación que vive en cuanto a su expansión por el número de estudiantes que lo hace aún más importante el nivel de Telesecundaria en el estado de Hidalgo

ubicado en la República Mexicana, a partir de la revisión documental, se encontró que, según con datos del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), del periodo 2006 a 2007 se tiene registro que existieron 61, 673 alumnos, con 760 escuelas, las cuales representan el 37.9 % de alumnos respecto al total de estudiantes de secundaria, y al 67. 8% al total de escuelas. Los estados de Zacatecas, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Guanajuato y Puebla: dos de cada tres escuelas secundarias pertenecen a la modalidad de Telesecundaria, mientras que, en Coahuila, Baja California, Nuevo León y lo que antes era el Distrito Federal, El número de telesecundarias es pequeño: no ganan más del 4% del registro total de estas unidades (Leyva y Guerra, (2019).

De acuerdo con el INEE el número de escuelas telesecundarias han aumentado, y seguirá en aumento debido a que se estima que el 18% del país (poco más de 34.000) brinda educación primaria, pero no secundaria, como en los estados de Tabasco, Hidalgo y Guerrero, donde la proporción de zonas rurales es bastante alta: 40,8%, 33,8% y 30,5 % (Leyva, y Guerra, 2019).

Los datos que se presentan dan cuenta de la importancia en la proyección de la escuela Telesecundaria sobre todo en las zonas más desfavorecidas, los estados que más concentran Telesecundarias son Veracruz, Puebla, Guanajuato, Estado de México, Oaxaca, Chiapas, San Luis Potosí y Tabasco, los cuales representan el 66.23% de la matrícula nacional.

Tabla 1

Educación secundaria a nivel nacional por modelo educativo 2016-2017

Modalidad educativa	Alumnos	Docentes	Escuelas
General	3, 393, 524	228, 495	12, 227
Técnica	1, 820, 794	101, 035	4, 711
Telesecundaria	1, 433, 688	73, 063	18, 754

**Fuente:* Leyva, y Guerra, (2019).

De acuerdo a la tabla 1 las cifras de educación básica en educación secundaria, específicamente en el subsistema de Telesecundaria ocupa el tercer lugar en número de alumnos, docentes y escuelas lo que significa que se estima un crecimiento potencial de esta modalidad sobre todo en las zonas rurales, (Leyva y Guerra, 2019), desde su fundación en el 68 de 6569 alumnos pasó a 23762 en sólo dos años, por lo que, es una propuesta educativa que ha resultado

para el proceso de cobertura y a su vez, como una de las vías para la calidad educativa, así como el crecimiento del empleo de capital humano y medios tecnológicos.

La proyección de la escuela telesecundaria se acompaña de los cambios políticos y sociales como la expansión de la mancha urbana, actualmente existen escuelas en zonas con más de 2,500 habitantes como es el caso de Pachuca, Hidalgo, en el ciclo escolar 2018-2019 hay 769 escuelas Telesecundarias, 3249 docentes, 17 sectores y 64 zonas escolares; además que en la página oficial de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), en el 2020, está estipulado en su marco legal que este subsistema de enseñanza se encuentra regulado por los planteamientos de la Reforma a la Educación Secundaria de 2006 y en el Plan de Estudios de 2011, también en la misma página web de la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo, (SEPH), señala en su marco social la escuela Telesecundaria es para brindar educación a las personas que no tienen fácil acceso a la educación de los jóvenes debido a su lugar de residencia o comunidad local para completar la educación básica para continuar su educación y mejorar sus condiciones de vida, (SEPH, 2020); sin embargo estos datos no están actualizados porque hoy en día las escuelas Telesecundarias han dejado atrás el plan de estudios 2011 debido a las reformas educativas, si bien los docentes lo seguían empleando debido a que no contaban con los nuevos libros de texto acordes con el plan y programa de estudio 2017 y porque no fueron formados de forma oportuna para ello por cuestiones de planificación de las autoridades educativas.

Cabe señalar que a 52 años de creada la escuela Telesecundaria aún no se ha logrado la calidad educativa porque persisten necesidades como la formación profesional del docente; la práctica educativa; tampoco se ha logrado una cobertura, no todas las comunidades rurales cuentan con una Telesecundaria; las escuelas carecen de medios tecnológicos, ni con electricidad para reproducir las transmisiones educativas por televisión y en los lugares que si hay, el programa de la transmisión no coincide con el nuevo programa educativo; falta de material pedagógico en los tres grados, como libros de texto y libros de biblioteca para el aula; los libros de texto del alumno y docente no estaban acorde al programa como consecuencia de la reforma educativa de 2013 en donde uno de los cambios fue la modificación a los planes y programas de estudio de secundaria, afectando así el proceso de enseñanza (Calixto y Rebollar, 2008; Santos, 2004).

Las problemáticas que tiene el sistema de Telesecundaria también se ve representada por los bajos resultados académicos derivado de las pruebas nacionales, las áreas que más se han visto afectadas son comprensión lectora y habilidades de razonamiento matemático, así como el bajo rendimiento en el Examen de Ingreso a la Educación Media Superior (EXANI-I), lo que da cuenta de que los estudiantes no aprenden en este modelo y pocos son los que logran un nivel de éxito académico, una de las razones por las que se tienen estos resultados es que el modelo original de Telesecundaria no opera como fue diseñado, (Vázquez, 2019).

En México no es el único país donde existen telesecundarias también en países de América Latina como Brasil, Colombia, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Chile, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Nicaragua, las cuales fueron creadas en la década de los 70 para alfabetizar a los jóvenes en vulnerabilidad, algunos países ofrecen esta alternativa de estudio, habría que reflexionar sobre el contexto actual por la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han dado la posibilidad de nuevos escenarios de aprendizaje, un claro ejemplo es la ubicuidad de conocimientos que hay, ahora un joven aprende desde cualquier espacio geográfico, está dispuesto a recibir cantidades exorbitantes de información por medio de las redes sociales siendo el canal de comunicación un teléfono inteligente o bien por señales televisivas en canales especializados para ello (Calixto, 2008).

Se revisó el currículum nacional de secundaria y uno de los aspectos de perfil de egreso es lograr que el alumno pueda emplear el lenguaje para comunicarse, tener un pensamiento crítico que le ayude a la resolución de problemas, para que el alumno pueda desenvolverse en la vida cotidiana, así como laboral, es fundamental que el estudiante adquiera dichos conocimientos porque forma parte del repertorio básico que todo ciudadano debe aprovechar para desenvolverse en la vida cotidiana (SEP, 2017), pero ¿cómo se lleva a cabo cuando en México tenemos como problemática que se encuentra por debajo de la media en el rendimiento PISA 2015?

Investigaciones hasta el momento muestran que los factores que generan este bajo rendimiento son multifactoriales como: las condiciones económicas de los alumnos (Treviño y González, 2019); el fallido intento de cobertura por parte del gobierno, la infraestructura de las escuelas, los materiales pertinentes y suficientes, el poco o nulo apoyo de los padres de familia hacia sus hijos, (Ducoing 2018); el contexto familiar; así como las prácticas educativas de los docentes, (Becerra, y Reyes, 2017; Bailey y Flores 2015); el desfase de los materiales en el nivel de telesecundaria, los docentes laboran con planes y programas de estudio de 2006 y con una

reforma educativa de 2017, (Ayala, 2018); la pobre calidad de los servicios educativos del medio rural mexicano, (Muñoz, 1979; García 1979; Latapí, 1995); también existen vacíos en temas enfocados en la planeación didáctica; el diseño y prueba de materiales de instrucción; estrategias de capacitación; seguimiento de profesores; el mantenimiento y actualización permanente de los equipos con los que se instruyen las materias (Ávila, 2016), también una tarea pendiente es profundizar en la evaluación, así como el estudio de los procesos de enseñanza y los aprendizajes logrados en las telesecundarias.

Para efectos de este estudio se enfocó en las prácticas educativas de los docentes y en la formación profesional; de acuerdo con la revisión las prácticas educativas son acciones que realiza el docente tienen que ver con: evaluación docente (Moreno, 2016); trabajo colaborativo (comunidad de práctica), (Vescio et al. 2008; Salomón, 2001; Fullan y Hargreaves, 2000; Cerroni, 2018); con la formación docente inicial y continua, (Bazán, et al 2010; Arnaut, 2004; Ornelas, 2017; Cuevas y Moreno, 2016; Rivera, 2019; Feregrino, 2011; Montenegro, 2011; Ponte, 2012); creencias (García y Navarro, 2001); planeación y evaluación (Coll y Solé, 2002; Schoenfeld, 1998); actitudes, valores; así como experiencias (Schoenfeld, 1998); materiales didácticos especializados e infraestructura de las escuelas, (Bailey y Flores, 2015).

Los estudios antes referidos muestran que la práctica educativa es importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento en los alumnos, existe una relación entre el docente y alumno mediado por el conocimiento, así como la formación que reciben los docentes es importante ya que las competencias dependen de manera esencial de la formación didáctica de los profesores, (Godino, Giacomone, Batanero y Font, 2017); sin embargo la práctica educativa del docente en el nivel de telesecundaria se desarrolla en aislado, con carencia de recursos, sobrecarga de trabajo y con indiferencia de las autoridades (Bailey y Flores, 2015).

Hasta ahora el docente ha demostrado tener dificultad en el dominio de contenidos de cada grado, así como el mal empleo de la televisión que provoca que los medios tecnológicos no se implementen de forma correcta (Santos, 2004; Contreras, 2014). Desde hace 30 años la telesecundaria ha sido una de las innovaciones más significativas del país tanto académica como económicamente, es completamente diferente al modelo que opera en otras escuelas secundarias donde no hay docentes especializados, en cambio EDUSAT cubre todos los programas de televisión nacional, guías de estudio y docentes, libros que hasta cierto punto asegura la coherencia del plan de estudios. (Bailey y Flores, 2015).

En cuanto al personal en el subsistema de telesecundaria, una de las características es el perfil docente, los cuales pueden ser egresados de Universidad Pedagógica Nacional, de Escuela Normal, alguna licenciatura en torno a la pedagogía y también hay licenciados o especialistas en otras temáticas y que por diversas razones son quienes imparten la clase en este nivel, es decir se cuenta con multiplicidad de perfil en telesecundaria; a diferencia de las demás modalidades de secundaria como técnicas y generales cuentan con un docente para cada materia y hay docentes especialistas en la materia que imparte, a diferencia de telesecundaria es el mismo docente para todas las asignaturas, y en ocasiones dada la situación es el mismo docente para los tres grados de telesecundaria, es decir, maestro multigrado, de acuerdo al número de alumnos es el número de maestros y en ocasiones la contratación depende de recursos humanos, es por ello que hay escuelas unitarias y bi-docentes lo que genera una problemática para el docente frente al número de labores administrativas (Ducoing, 2018).

Respecto a la formación, se han detectado dos categorías de análisis: formación inicial y continua; la formación continua se entiende que es para toda la vida profesional del ser humano y la inicial es la apertura a una serie de conocimientos que son transformados y re transformados en la continua (Alberto, 2015), la formación inicial y continua se sugieren como parte de la transformación de la educación, pero ¿quién los forma? Son instituciones públicas o privadas que ofertan esta profesión, la escuela normal era la principal institución encargada de la formación de docentes de educación básica, sin embargo, la expansión, cambio curricular y demandas del propio sistema educativo es que la oferta y demanda cambió, como consecuencia la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), y otras instituciones de educación superior han ganado terreno y presencia en las escuelas de educación básica.

Cabe señalar que la formación inicial y la continua deben de realizarse bajo el marco de la reflexión, con un desarrollo de competencias, que se define como el conocimiento, las habilidades, los valores y las actitudes, que permiten a los estudiantes hacer frente a la complejidad e incertidumbre (Olmedo, y Farrerons, 2014). La formación de maestros a nivel internacional y de manera muy particular en el ámbito Latinoamericano se refiere a un campo problemático porque los programas y las instituciones de formación están fallando en su labor ya que hoy en día los maestros han tenido diversas dificultades para responder a las necesidades educativas actuales, si bien se cuenta con la intencionalidad de formar a los docentes para que

sean reflexivos muchas de las veces se queda en el plano de la intención (Lozano y Mercado, 2011; Lozano, 2006).

La principal problemática que enfrentan los docentes en su etapa de formación profesional es a la exigencia que les demanda la escuela en todos los sentidos por los cambios tecnológicos, a las competencias que deben tener para transmitir su conocimiento en el mundo globalizado en donde el alumno egresado no cuenta con una sólida comprensión como educador, esto se debe en parte a las débiles bases epistemológicas de los planes de estudio los cuales no cumplen su propósito, así como también se deja de lado la investigación desde su formación, factor importante para despertar la inquietud en el educador la cual puede ser transmitida al alumno (Avalos, et al., 2010; 2016; Salazar y Tobón, 2018; Dussel, et. al, 2010).

También los docentes han vivido tensiones y rupturas derivadas del Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación a partir de reformas educativas que propusieron estrategias de acción como el ingreso, fortalecimiento de la formación inicial y continua, contratación docente, inducción y evaluación para nuevos docentes; pero sin recibir la formación y capacitación necesaria para llevarlo a la práctica, (Lozano y Mercado, 2011), en este sentido se teje un puente entre la formación y la práctica educativa que realiza el docente en el papel protagónico del profesor como mediador entre el conocimiento y las intervenciones que realiza con los alumnos para que los estudiantes aprendan. Artigue (2004), señala que las prácticas docentes se ven afectadas por las reformas educativas y que generan distancias excesivas entre la acción de los docentes y lo que se introduce como innovación, así mismo las reformas educativas han mostrado su limitado y desigual impacto en las prácticas.

En el sector rural como es el caso de las telesecundarias, se tiene hasta ahora que existe un descuido desmedido por parte de las autoridades en aspectos como la infraestructura, la poca calidad del proceso de transmisión de contenidos de maestros a alumnos se debe a que los docentes no cuentan con el material indispensable para llevar a cabo la práctica educativa (Latapí, 1995; Bailey y Flores 2015), en este sentido surgen interrogantes, se desea saber cómo son las prácticas educativas de los docentes con relación a la formación, ¿influye la formación inicial?, ¿influyen los cursos de formación continua en sus prácticas?, ¿las prácticas están determinadas por la formación de los docentes?, ¿las prácticas son a partir de lo que el sistema demanda? A manera de supuesto se considera que la diversidad en su formación inicial de los maestros de

telesecundaria matiza sus prácticas educativas, las cuales pueden caracterizar diferencias en el aprendizaje de los alumnos, es decir los profesores normalistas pueden tener la didáctica, pero no el dominio del tema, y viceversa, existen otros profesores que no fueron formados en las escuelas normales, pero tienen un amplio dominio de los contenidos temáticos.

El planteamiento se centra en profundizar en el análisis de la formación profesional desde la práctica educativa como estrategia teórica y metodología, el estudio de la práctica educativa permite analizar cómo se materializan dichos procesos formativos, y cuáles son las formas que asume la actividad conjunta desarrollada por los docentes en las materias, ya que con el tiempo las sociedades cambian, se desarrollan y en consecuencia las necesidades también. La formación del docente es un tema ya muy abordado por la comunidad científica, pero es vigente porque existen nuevas necesidades sociales y demandas políticas, así como la transformación y retransformación de la sociedad del conocimiento, se considera necesario investigar para analizar los elementos que ponen en juego los docentes en su práctica educativa de hoy en día, ya que es donde manifiestan y exteriorizan los conocimientos obtenidos en la formación, además, el docente se encuentra descontextualizado producto de las reformas que se están viviendo con respecto a su formación y a la Nueva Escuela Mexicana.

Con relación a la Nueva Escuela Mexicana los docentes no recibieron orientación oportuna, cuando se publicó la reforma se les exigió su implementación en las aulas, porque encuentran dificultades para cumplir con las funciones que les asigna el nuevo marco legal y los programas de reforma educativa. La política tiende a sufrir cambios significativos encaminados a modificar el contexto organizativo que determina el trabajo y los perfiles profesionales del profesorado. Como parte del problema, las políticas de reforma educativa afectan directamente el trabajo diario de la mayoría de los docentes, cómo hacen su trabajo diario y las cosas en el aula, y dónde brindan servicios, (Tenti, et al., 2010).

Como parte del proceso de reflexión surge otra interrogante: ante estos cambios, ¿qué pasará con la profesión docente? Otro elemento de la calidad es la calidad de las oportunidades educativas, que se sabe que varían en otros países. También se vuelve más complicado porque a pesar de que tienes sólidos conocimientos y una clara capacidad para analizar y decidir qué es lo mejor, hay factores que no siempre te permiten avanzar en esa dirección. (Avalos, et al., 2010).

Como consecuencia de las nuevas reformas educativas, la formación docente está todavía en construcción por las oportunidades educativas siguen siendo insatisfactorias y las

voces de los docentes rara vez se escuchan debido a la burocracia., y condiciones de trabajo insuficientes (como producto de la pobreza de los países); lo anterior no sólo en México, sino en países latinoamericanos, los cambios a los que se está sometido los docentes viven al mismo tiempo una desprofesionalización (Tenti, et al., 2010; Avalos, et al., 2010).

Derivado de lo anterior por medio del análisis acerca de lo que se enfrenta hoy en día el docente en su práctica con relación en sus procesos de formación inicial y continua dejan ver problemáticas de las que hace frente en su práctica educativa, por lo que surgen inquietudes que son aterrizadas en interrogantes como la que se menciona a continuación:

Objetivos de investigación

Como parte de la delimitación de la investigación es que se plantea en este orden objetivo general, objetivos específicos, pregunta de investigación y preguntas específicas.

Objetivo general

Analizar la formación profesional con relación a la práctica educativa de los docentes en la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo, por medio de grupos de contraste de perfiles académicos de licenciatura y posgrado.

Objetivos específicos:

1. Caracterizar la formación inicial de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo.
2. Analizar la formación continua de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo.
3. Comprender la relación que existe entre la formación profesional inicial y continua con las prácticas educativas de los docentes de Telesecundaria de la zona 02 de en el estado de Hidalgo.

Pregunta de investigación

¿Cómo es la relación entre la formación profesional con relación a la práctica educativa de los docentes de la Telesecundaria de la zona 02, en el estado de Hidalgo, por medio de la comparación de perfiles académicos?

Preguntas específicas:

1. ¿Cuál es la formación inicial de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria en el estado de Hidalgo?
2. ¿Cómo es la formación continua de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria en el estado de Hidalgo?
3. ¿Cuáles son las diferencias entre los docentes con licenciatura y de posgrado con relación a sus prácticas educativas de Telesecundarias de la zona 02 en el estado de Hidalgo?

Justificación

En este apartado se abordan específicamente respuestas a las preguntas básicas que argumentan la justificación: ¿por qué? y ¿para qué? de la investigación, el cual se divide en tres sub-apartados, social, teórico y metodológico como se desarrolla a continuación.

Aporte Social.

Socialmente se justifica este estudio porque en un mundo en continuo movimiento, la educación y los maestros enfrentan nuevos desafíos; el sistema educativo mexicano se encuentra en un proceso coyuntural de transformación ya que para dar respuesta a ese mundo globalizado se han planteado retos del siglo XXI como la formación inicial y formación permanente o continua, y de acuerdo con la agenda 2030 está el empleo de la tecnología como medio de enseñanza para potenciar el aprendizaje del alumno. Como tendencia global los conocimientos y competencias internacionales en el empleo de las tecnologías ya no son un lujo sino un elemento básico para todos los estudiantes, se espera que los alumnos tengan un cúmulo de competencias, que estén preparados para competir, conectarse y cooperar con sus compañeros y con sujetos de todo el mundo; aunque muchos estudiantes corren el riesgo de no cubrir las demandas y las oportunidades de esta era global (Cruz, 2019).

En este sentido se requieren de nuevas y mejores competencias, una de las tareas más complejas para la sociedad del nuevo siglo es la formación de docentes, el cual es un gran reto que la educación tiene en la actualidad, así como para el futuro inminente que enfrenta y enfrentará el ser humano ante los cambios sociales, políticos, económicos, culturales, tecnológicos que surgen día a día; en este sentido la preparación de los profesores requiere una doble atención para formarlos con las herramientas físicas y mentales necesarias para su ejercicio profesional (Ruiz y Dávila, 2014; Cruz, 2019). Uno de los retos para la mejora de la educación es aumentar la formación de los docentes (Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2005) que implica desarrollar un mayor y más profundo saber teórico, técnico y ético (Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2005).

El propósito es generar conocimiento social sobre las prácticas educativas de los profesores de Telesecundaria para que el alumno al egresar pueda desarrollarse en un mundo laboral (Leyva y Guerra, 2019), además de ser evaluada a nivel nacional por el Examen de Calidad y Logro Educativo (EXCALE), Sistema de Alerta Temprana (SISAT), e internacional por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), se considera que las competencias son fundamentales porque forman parte del repertorio básico que todo ciudadano debe aprovechar para desenvolverse en la vida al ser capaz de resolver problemas mediante la aplicación de algoritmos, proceso lógico, crítico, reflexivo para la toma de decisiones, entre otros. De esta manera se asume que las competencias son una forma de comunicación, tal como lo es el

lenguaje, que sirve para interpretar el mundo, saber representar, explicar y predecir fenómenos, en suma, es una forma de pensamiento ordenado y lógico que potencia el desarrollo individual y el desarrollo científico (Zambrano, 2007).

A partir de la lectura especializada también se considera importante conocer las prácticas educativas de los docentes para saber cómo es que inciden, influyen, orientan y deciden las acciones de la docencia en Telesecundaria ya que el momento histórico en que se desarrolla esta investigación ha sido marcada por una pandemia que causa un síndrome respiratorio agudo severo de nombre SARS- COVID -19, el aporte de esta investigación es considerar que no sólo se tiene que incentivar la economía del docente, sino que se brinde la posibilidad de una formación permanente que permita la transformación de las prácticas para responder a las necesidades que se presenten día con día, por lo tanto es importante replantear el quehacer educativo a fin de potenciar la autorreflexión, la formación continua, creatividad en el trabajo colectivo como individual (Bazán, et al, 2010).

SARS- COVID-19 forzó que el proceso de enseñanza se lleve a cabo de manera virtual, ha generado sin duda un cambio drástico en el cómo y qué herramientas emplea el docente para su práctica, por lo que esta pandemia ha dejado al descubierto que hace falta mayor formación docente en el uso de las tecnologías, también se identificó que existe un vacío en investigaciones enfocadas en el uso de las tecnologías como medio para potenciar el aprendizaje de los alumnos, (COMIE, 2011). Esta investigación dará referentes a futuras generaciones sobre cómo es que los docentes de Telesecundaria llevaron a cabo su práctica educativa frente a este nuevo reto de enseñanza a distancia con el empleo de recursos tecnológicos.

La comprensión de la práctica educativa del docente de Telesecundaria permitirá recuperar información relevante acerca de qué es lo que ha sido funcional, útil y de igual forma se considera que la información y conocimiento que se logre recabar de estos resultados pueda ser utilizado para comprender otros casos, así como también puedan ser útiles para elaborar propuestas que contribuyan a mejorar la práctica educativa del docente de otras Telesecundarias.

Se considera necesario dar un referente que ilumine, oriente y justifique determinadas prácticas, esto permitirá aportar, así como dar respuestas contextualizadas y pertinentes a la particular realidad de lo que sucede en las prácticas educativas con relación a la formación del docente, así como revisar, sistematizar y comprender cuáles son los recorridos y opciones que caracterizan y las distinguen en el nivel de Telesecundaria. También es pertinente su estudio

porque se verá la práctica de los docentes ante los cambios sugeridos desde las políticas ya que se pueden presentar alcances y limitaciones en cada centro escolar, en este sentido el docente encuentra dificultad para producir comprensión para evitar lo memorístico, así como la reproducción, Avalos, et al., (2010).

Para el XXI con la implementación del Modelo Educativo de SEP México, se destaca el punto de que la formación es considerada para la transformación de las prácticas; así como la importancia de la formación didáctica en disciplinas específicas (SEP, 2017). La pertinencia de este estudio dará referentes sobre cómo es el proceso por el que están pasando los docentes. El sector de Telesecundaria está prácticamente abandonado por la comunidad científica, esta es además una tarea más para la agenda de investigación del siglo XXI, por lo que son necesarias más y profundas reflexiones sobre el papel que desarrolla el docente en la enseñanza en el nivel de Telesecundaria.

La formación inicial y continua es un tema vigente de investigación ya que como seres sociales estamos en constante interacción con diversos entornos que generan cambios como las políticas, las reformas educativas, cambios sociales y de salud tal es el caso de la pandemia que se vive actualmente y las reformas educativas; analizar lo que está sucediendo, qué, cómo, en dónde en el aquí y ahora como una justificación más.

Aporte teórico

A partir de la recuperación de elementos de la cartografía conceptual tales como: autor, año, definición, coincidencias, diferencias; es que se llevó a cabo una revisión epistemológica de práctica educativa y formación docente con la intención de un posicionamiento teórico y como aporte a otras investigaciones.

La revisión de práctica educativa y formación docente dio como resultado un posicionamiento teórico a partir de una construcción híbrida de varios autores. Para definir y entender la práctica educativa se retoma la epistemología de: Shulman, (1986); Sacristan, (1998); Colomina, Onrubia y Rochera, (2001); Villadares, (2017); Schoenfeld, (1998); Dewey (2004) y Zabala, (2002) Para el referente de formación profesional se retoman los aportes epistemológicos de (Dewey, 2004; Olmedo, y Farrerons, 2014 y Padierna, 2016).

Así mismo el aporte teórico versa en la recuperación de los aportes teóricos y epistemológicos de Dewey sobre la experiencia educativa, práctica progresista, así como formación democrática, sirvieron para la realización de los instrumentos cuantitativos la escala

Likert de práctica educativa y formación profesional. Se considera relevante la recuperación y revisión de diversos teóricos para orientar la presente y futuras investigaciones.

Aporte metodológico

El estudio se desarrolla de acuerdo con los lineamientos del paradigma pragmático el cual de acuerdo con su naturaleza es un estudio mixto. El enfoque cualitativo se basa en entrevistas semiestructuradas e investigación documental ya que los estudios que se analizaron tienen una tendencia al enfoque cualitativo en el empleo de un paradigma hermenéutico, el cual da un referente al conocimiento de lo que sucede en la práctica educativa con relación a la formación que reciben los docentes; y además una mirada mixta proporciona la amplitud del análisis dada la naturaleza del paradigma.

La pertinencia de la presente investigación versa sobre los instrumentos que se emplean en el enfoque cuantitativo, que de acuerdo con el alto grado de confianza pueden replicarse tomando en consideración el ámbito y las condiciones en que se aplicaron, mismos que tributan de igual manera a la comunidad científica y al público en general; la escala Likert de formación profesional inicial y continua, así como el de práctica educativa. Derivado de la creación del estado del conocimiento la factibilidad del estudio se justifica también debido a que es en su minoría las producciones desde un enfoque mixto, se ha privilegiado sólo a la interpretación hermenéutica.

Se presenta a continuación el estado de la cuestión, el cual contribuyó a la construcción del problema de investigación, para ello se indagó y se clasificó la información en dos categorías que influyen en la calidad educativa y que también son retos y desafíos en la sociedad del conocimiento: formación docente y práctica educativa. El proceso sigue la lógica del método comparativo de Bereday (1968); la primera etapa está constituida por la descripción de los hallazgos obtenidos realizada en Atlas-ti y esquemas; la segunda es la relativa a la interpretación, el análisis constituido en este escrito; para la tercera etapa se realizó un ejercicio de yuxtaposición de la cual se obtuvieron la identificación de diversos elementos teóricos de la práctica educativa y formación profesional; punto de conexión entre formación inicial y continua y práctica educativa. Finalmente, en la cuarta etapa la comparación sirvió para identificar los vacíos, y tensiones frente a estudios nacionales e internacionales. Cabe señalar que, aunque se mencionan como etapas sólo es por señalar el proceso que se siguió, ya que la interpretación, el análisis se ha llevado a cabo durante todo el desarrollo y no es exclusivo de una segunda etapa.

Capítulo 2. Estado del Conocimiento de Formación Profesional y Práctica Educativa.

Se orienta al lector a imaginar un universo conformado por diversas piezas como rompecabezas, donde la suma de estas formas son la totalidad de un ente, pero estas mismas piezas no pueden ser resumidas, reducidas a la suma de sus partes porque existe un universo infinito. Desde el pensamiento complejo para determinar el contexto se incluyen elementos que conforman parte de ese todo que son los antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos de investigación, el estado de la cuestión, la metodología, así como los elementos teóricos y el paradigma que al conjuntarlos dan como resultado el contexto de investigación. De acuerdo con la filosofía de la complejidad, existen tejidos que forman parte del camino que disuelven la complejidad con una explicación (paradigma). “La explicación puede tener lugar sin que el conjunto o las partes que lo componen se vean afectados por la descomposición a la que están sometidos” (Gembillo y Anselmo, 2018, p.18), es decir, que en el curso de la investigación las piezas del rompecabezas que son recortes de la realidad no se altera su orden y se da una explicación y comprensión del problema que se estudia.

Entonces como parte del contexto se toma la pieza del estado del conocimiento, (o como el investigador decida llamarle en función del objeto de estudio, estado de la cuestión, del arte...) el cual se ha considerado como interminable ya sea por los continuos estudios, o por las diversas vías que existen para construir un objeto, por lo que se hace un recorte de la realidad para así delimitar en tiempo y espacio, también se considera como continuo el estado de la cuestión porque durante todo el proceso se investiga, en resumen las fuentes consultadas fueron 10 capítulos de libros nacionales, 5 internacionales, 5 tesis y 85 revistas de alto impacto, en total 105.

Con la revisión del estado del conocimiento del COMIE las producciones científicas de 2002 al 2011, se encuentra que los estudios son desde su dimensión subjetiva y responden a la pregunta de ¿cómo se han modificado las formas de ser y de hacer docencia en función de las prácticas de formación y su vínculo con las prácticas docentes?

Con la revisión de libros, capítulos de libros, artículos en revistas indexadas y especializadas en el área de educación, así como bibliotecas virtuales es que se logró a la recopilación de información. Los temas consultados a través de ejes o motores de búsqueda se centraron en: prácticas educativas, formación docente y Telesecundaria principalmente que al ingresarlos en el buscador arrojó un gran número de información para lo cual se fueron

descartando por temas de interés, así como el área disciplinar y año. Para la obtención de la información del primer apartado de esta tesis que son los antecedentes de Telesecundaria, se recurrieron a documentos publicados con más de 10 años anteriores debido a la naturaleza histórica era relevante retomarlo como parte de la construcción del contexto educativo de Telesecundaria actual.

En la biblioteca digital de universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) al ingresar en los motores de búsqueda prácticas educativa y prácticas educativas de docentes en educación básica, con un filtro de año de 2015 a 2019 arrojó investigaciones enfocadas principalmente a procesos cognitivos, lectura pedagógica sobre violencia simbólica y la práctica docente, práctica de espacio para la cultura ambiental, análisis comparativo de la práctica educativa gubernamental, práctica educativa constructivista en una escuela primaria con un modelo basado en la indagación, práctica clínica de vigilancia prenatal, funciones profesionales de los estudiantes en la práctica de psicología educativa, intervención educativa para el apego, organización de materiales didácticos de lecto-escritura y matemáticas para la práctica supervisada en psicología educativa, función del orientador y su práctica educativa en educación media superior.

En la biblioteca digital de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) al ingresar en el buscador “práctica educativa” da como resultado investigaciones centradas más en la pedagogía, no se mencionarán todos, ya que arrojó una producción de 17, 986 resultados; de los cuales se rescatan inicialmente los que son abordados en escuelas rurales, el impacto de la práctica docente, aspectos de la práctica educativa como la acción, la reflexión, el conocimiento y el uso de las tecnologías.

Al realizar una lectura y relectura de los hallazgos se consideraron algunos ejes de análisis a fin de agrupar la información en formación inicial del docente, formación normalista, formación continua, práctica educativa, colaboración docente, acercamiento a la noción de práctica educativa, conexión entre la práctica y formación y rupturas y tensiones en la formación y en la práctica como se menciona a continuación.

Formación profesional

Formación inicial del docente.

La formación inicial se refiere a la orientación donde se adquieren conocimientos, habilidades y competencias pedagógicas, el cual es el inicio del camino de la formación

profesional, y de esta forma los docentes adquieren medios teóricos y metodológicos para desarrollar su práctica a través de la educación formal. Históricamente, la formación docente en México comenzó con la iniciativa de alfabetización de José Vasconcelos en la primera mitad del siglo XX y se basó principalmente en las zonas rurales. Los maestros en ese momento estaban todos capacitados en los grados tercero y cuarto. Para mejorar esta situación, se creó el Instituto Nacional de Formación Docente bajo el liderazgo de Torres Bodet para promover el desarrollo profesional de los docentes. De acuerdo con esta propuesta, se estableció una escuela normal. Ha habido una tendencia hacia la especialización, que inicialmente fue responsable de la preparación de los maestros de la escuela primaria (Sánchez, 2013).

En México la formación inicial del profesorado puede ser ofertada por la Escuela Normal Superior Pública, Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras Instituciones de Educación Superior; sin embargo, la escuela normal fue durante varios años la institución encargada de formar a los docentes, (Leyva y Guerra, 2019). Después de la introducción de la educación obligatoria en la educación primaria en 1993, la demanda de escuelas Normales fue alta, esto ocasionó que otras escuelas formadoras comenzaran a tener participación en la formación docente, este hecho se repitió debido a una política pública implementada para dar cobertura a la educación básica, así la expansión y a la creación de nuevas escuelas con la iniciativa del expresidente Fox se realizó una contratación masiva de docentes con perfiles distintos como medio para cubrir la demanda, (Cejas y Guerrero, 2018), como consecuencia existe una pluralidad de profesiones de los docentes, quienes pueden ser egresados de las escuelas de UPN y de instituciones formadoras de docentes, así como profesionistas con formación inicial distinto a la docencia quienes también podían participar para el ingreso al sistema educativo (Leyva y Guerra, 2019), este referente muestra cómo es que se abre un abanico de posibilidades del perfil de los maestros quienes pueden estar frente a grupo.

Al respecto el perfil de egreso de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo en 2021 los docentes podrían ser Licenciado en: Biología; Matemáticas; Geografía; Ética y Ciudadanía; Telesecundaria; Historia e Inglés, a diferencia de la UPN el perfil de los docentes puede ser Licenciatura en Intervención Educativa en Educación Plan '94.

De acuerdo a lo anterior, los docentes en servicio no solamente son quienes tienen un perfil docente sino que, en el subsistema de Telesecundaria además pueden acceder licenciados egresados en otras ramas de las ciencias exactas, sociales y humanidades, (INEE,2019; Lozano,

2006; y Ducoing, 2018); es decir hay distintos perfiles académicos y el subsistema lo permite debido a que es un mismo docente quien imparte todas las materias, a diferencia de secundaria general y técnica que es un docente por cada asignatura (Ducoing, 2018).

Con relación a las distintas instituciones formadoras de docentes, de acuerdo con el formato 911 de la SEP en 2017-2018 en el año académico, de acuerdo con la Clasificación de Carreras Mexicanas de Estudios (CMPE), México contó con 233 carreras de grado para la formación docente desde primaria hasta secundaria, además de artes, educación física y educación; 436 escuelas normales abrieron 30 cursos de licenciatura; los departamentos y sucursales de la UPN ofrecían 21 y el IES ofrece 182 en 256 instituciones de educación superior, (INEE 2019); estas cifras muestran y avalan la importancia de las escuelas normales como elemento principal de la educación básica nacional en la formación docente; así mismo se puede ver la menor participación de las unidades y subsedes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), pero sí participan en formación continua y especialización de los docentes en formatos extracurriculares, a diferencia de otras instituciones de educación superior (IES), donde la formación docente se concentra en áreas donde la educación Normal no atiende, como la formación de profesores de arte, educación física y lenguas extranjeras, (Leyva y Guerra, 2019).

Las IES funcionan en diversas circunstancias en términos de recursos e infraestructura, estándares y resultados; instituciones que llevan a cabo dos de tres procesos para garantizar la preparación de los docentes mexicanos: 1) carrera, utilizando criterios como promedio de preparatoria y puntajes en exámenes de ingreso, concursos de selección para admisión y 2) cuidado y supervisión educativa de grupos de estudiantes seleccionados para graduación y bachillerato grados. El último proceso está en manos de las instituciones educativas: 3) disponibilidad de formación profesional, (Leyva y Guerra, 2019).

Si se considera que la formación inicial es un elemento fundamental de la práctica educativa, necesario para implementar en el salón de clases lo aprendido en la escuela formadora, y, o, bien para adecuar el aprendizaje en función de las necesidades del alumno, (Solar, Ortiz y Ulloa, 2016), entonces, ¿qué sucede en la práctica educativa de docentes egresados de otras IES ajenas a la docencia?

La pluralidad de perfiles docentes de secundaria no es un tema exclusivo de México, también se puede ver en países de Latinoamérica como Argentina, Brasil, Perú y Uruguay (Tabla 2), si bien la gran mayoría de los docentes son egresados de alguna institución formadora de

docentes, existe una minoría que no poseen una formación pedagógica, esto ocurre principalmente en México con 1 de cada 4 docentes, e incluso poco más del 10% no posee título, (Tenti y Steinberg, 2011).

Tabla 2

Perfil docente o distinto a la docencia en secundaria en Latinoamérica de 2011

	México	Argentina	Brasil	Perú	Uruguay
Título docente	57.4	77.5	88.3	90.3	62.4
Título universitario no docente	17.1	13.6	7.7	3.4	8.9
Otro título no docente*	3.1	8.0	no aplica	3.7	5.3
Sin título	22.4	-	2.8	2.6	23.2
N/c	-	0.9	1.2	-	0.2
Total	100.00	100.00	100.00	100.00	100.00

Nota: Otro título no docente* educación superior en otra profesión como título universitario no docente. Fuente: Tenti y Steinberg, (2011).

En México, en Telesecundaria al existir una pluralidad de perfiles en la formación inicial se determina que las prácticas educativas son aún diversas, entre las que destacan las prácticas en aislado, en lo individual y que los futuros maestros que se gradúan de una institución educativa deben "egresar" con un conjunto de habilidades que demuestre su idoneidad para la enseñanza profesional y con un compromiso personal con la educación continua (Cejas y Guerrero, 2018 y Lozano, 2006), así como los docentes de nuevo ingreso con perfil distinto a la docencia muestran interés por mantenerse actualizados y con intenciones de acercarse a sus colegas quienes tienen una conducta de rechazo en la mayoría de las ocasiones por no ser egresado de la escuela Normal Superior, ya que para ellos es menester que el docente tenga las herramientas de conocimiento de la disciplina y de otros saberes psicopedagógicos (Lozano, 2006).

De acuerdo a la sociedad del conocimiento se propone que la formación del docente cubra una serie de elementos entre ellos que pueda ser capaz de mostrar en el contexto la utilidad de los conocimientos adquiridos exige también que el docente renueve su práctica y sea capaz de cambiar el proceso de aprendizaje de los alumnos, pero hoy en día carecen de las herramientas necesarias para realizarlo, en este sentido deben aprender, identificar debilidades y proponer

soluciones para superar las dificultades que puedan surgir en la práctica; por lo tanto, la formación docente es un factor importante ya que éstos deben ser capaces de afrontar nuevas tareas, como aprender a enseñar utilizando nuevos medios didácticos., (Olmedo, y Farrerons, 2014; Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Padierna, 2016; Salazar y Tobón, 2018), ya que la formación inicial del docente tiene un impacto directo en la práctica educativa y con ello en el aprendizaje del alumno, es una serie de sucesiones, uno influye en el otro porque epistemológicamente la formación inicial del docente las acciones que realice afectan al que aprende (Dewey, 2004; 2006).

Para que un docente innove su práctica, algunos estudios hasta ahora, han referido que se requiere de un docente que no se guíe por tradicionalismos, sino por el contrario que reflexione sobre sus propia práctica con un compromiso de formación continua, en este sentido en Venezuela se llevó a cabo una implementación educativa denominada “Escuela Nueva” (Narváez, 2006), para ello los aportes de Dewey dieron pie a la implementación de la creación de una escuela nueva desde un posicionamiento de una ruptura con la educación tradicional, como una renovación que valoraba la “autoformación y la actividad espontánea del niño” (Gadotti, 2000, p. 147;

Como se puede ver el perfil del docente es diverso tanto en México como internacional, hoy en día hay áreas de oportunidad para la formación inicial del docente debido a que esta incide de forma directa en el proceso de aprendizaje del alumno y la relación con su entorno. En México la institución que dominó la presencia del magisterio es la Escuela Normal Superior, por lo que la probabilidad de que un docente esté en servicio es más alta que otras instituciones, por ello en el apartado siguiente se mencionan algunos aspectos que continúan con el hilo de destacar las necesidades y aspectos que inciden en la formación y en la práctica.

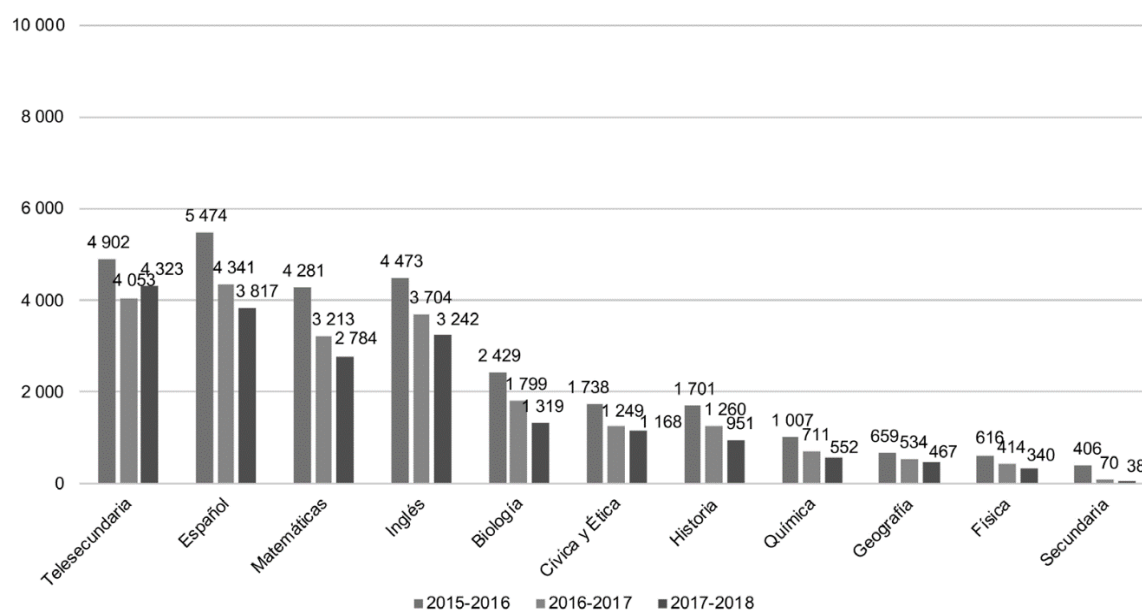
De las escuelas formadoras de docentes se aborda solamente a la escuela Normal Superior por ser la institución que más representatividad ha tenido en el magisterio. En el modelo normalista de formación de profesores de educación básica no se han registrado grandes cambios para responder a las necesidades propias de México ya que a partir de 1997 se implementó una reforma educativa con influencia del occidente, la cual ha sido calificada como imposición de una ideología dominante (Lozano y Mercado, 2011), además de que todas las etapas de las escuelas normales cuando cambiaron del nivel técnico al de licenciatura conservan las acciones sustantivas de la formación docente como en: práctica docente en condiciones reales de trabajo,

formación teórica y disciplinar para atender los cursos y asignaturas de educación básica, y la línea didáctica pedagógica, (Arnaut, 2004). Ante estos elementos, en la revisión de investigaciones especializadas se encuentra que existen creencias por parte de los docentes desde una dimensión individual y social sobre su trabajo enfocadas a una visión tradicional de su enseñanza y que promueven su aprendizaje en procesos memorísticos, así como las creencias en las implicaciones que tienen los docentes en el desarrollo de programas de formación (Dewey, 2004).

Las instituciones de Educación Normal seguirán guiando la formación de los futuros docentes, su importancia es tal que está cargada de una trayectoria y simbolismos frente a docentes de otras carreras, son mayormente aceptados los normalistas por la antigüedad de formación (Lozano, 2006). De acuerdo con los datos del INEE, los docentes normalistas tienen la opción de especializarse en distintas opciones como se indica a continuación (Figura 1):

Figura 1

Alumnos inscritos en las escuelas normales de educación secundaria por especialidades de 2015-2016 a 2017-2018



Fuente: INEE (2019), cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 (inicio de los ciclos escolares 2015-2016, 2016-2017 y 2017-2018), SEP-DGPPYEE.

La formación normalista en el ciclo escolar 2017-2018, de los estudiantes inscritos en la licenciatura en educación secundaria según su especialidad se reporta una inscripción:

En la especialización en Telesecundaria de 4 323 en el ciclo escolar 2017-2018, siendo esta la única que registró un incremento (270 estudiantes) respecto al ciclo 2016-2017. A estas cifras, le siguen en número las especialidades de Español, con 3 817 estudiantes, Inglés, con 3 242, y Matemáticas, con 2 784 alumnos. En contraparte, la menor matrícula fue la de aquellos que se formaban en enseñanza de la Física (340) y Geografía (467), (Leyva y Guerra, 2019, p. 39).

En México el número de docentes registrados en la especialidad en Telesecundaria es alto frente a otras como historia, química o física, sin embargo no todos se desempeñan en el nivel en que se especializaron, también se han intentado realizar reformas educativas en las escuelas normales pero no han sido de gran calado para transformar su modelo educativo, sino que solamente se han concentrado en reformas a los planes de estudios, al respecto Leyva y Guerra, (2019), comparó las reformas curriculares de la educación normal con el mito de Sísifo, donde el castigo consiste en que nunca se logrará subir la piedra de la cima de la montaña, porque siempre regresará al mismo lugar, la crítica que hace empieza en la transformación de técnicos a licenciados desde 1984, en esa etapa se implementó un modelo de licenciatura que culminaría con la elaboración de documentos de grado parecidos a los de los universitarios. Sin embargo, por la inercia de la institución, no había muchos licenciados preparando a los maestros normalistas.

El primer obstáculo fue transitar a los docentes de las escuelas Normales de la “normal elemental” a una licenciatura, la falta de dominio teórico y metodológico de lectura y escritura para que los alumnos realicen tesis o tesina, en este caso, se impulsó tanto la investigación educativa que se olvidaron de las funciones docentes. Finalmente, tuvieron que reducir las aspiraciones de investigación, y se reformularon los Planes de estudios para 1997 y 1999, de modo que no se aspiraba tanto a la investigación sino a la formación profesional de docentes. Se recortó el plan de estudios en aspectos de investigación (Arnaut, 2004). Para 2011 y 2012, se impulsó otra reforma para la formación de profesores de educación básica, y regresan las asignaturas de investigación, y se abren otra vez modalidades de tesis para titular a los maestros de educación básica y se agrega una competencia clara, abierta e institucional: los universitarios.

Si bien, habían estado presentes, con la creación de la Ley General del Servicio Profesional docente de 2013, se abrió la posibilidad del concurso de oposición. Se menciona a las escuelas normales dado que son las escuelas pioneras que formaban a los docentes de educación,

posteriormente se abre como un abanico a la gama de opciones y posibilidades de estudio, (Ley General del Servicio Profesional docente, 2013).

Esta política meritocrática, creó una prescripción desde la SEP donde se plantean las competencias necesarias para ser profesor de educación básica. Así surgió el documento: Perfiles, Parámetros e Indicadores, donde se empieza a quitar el monopolio a las escuelas normales, y todos los aspirantes de las instituciones formadoras independientemente de su “formación inicial”, pueden presentar su examen de oposición generando así una amplia gama de participación para una plaza independientemente de su perfil.

Por otro lado, Güemes (2002), argumenta que práctica formativa de las escuelas formadoras o en los roles que se desempeñan día a día de forma social e histórica hace sentir a los docentes que forman parte de una comunidad hacia la cual tienen un sentimiento de lealtad; este último a diferencia de Hernández, (2012) y Fuentes y Gonzáles, (2017). Güemes (2002), también hace un señalamiento en que los docentes normalistas hacen una lucha simbólica por conseguir reconocimiento de su formación; la cual comenta que ha sido criticada y señalada socialmente, así como la práctica educativa. De acuerdo con las consideraciones sociológicas en la práctica que realiza el docente existe una distancia entre la imagen ideal del deber ser docente versus con lo que se vive en el aula considerada como la realidad de su práctica la cual ha sido calificada socialmente como decepcionante, dado el estado de los alumnos y de la sociedad misma, así mismo existe una sensación de malestar en el cuerpo docente por no poder dar respuesta a los diversos retos y desafíos de la educación (Tenti, et. al., 2010).

Las transformaciones en los planes y programa de estudio del sistema de formación de maestros normalistas se ha modificado más veces que el de educación básica; este último ha vivido solo dos reformas en los últimos 30 años, mientras que el de educación normal 7, en donde no solo se ha modificado los programas de estudio sino también aspectos como estructura, el número de años de estudio, la separación de los estudios de secundaria porque podían obtener al mismo tiempo el título de profesor de educación primaria junto con el certificado de bachillerato, posteriormente con la modificación en 1969 era requisito indispensable contar con el título de bachillerato para ingresar al magisterio.

Como se ha referido la formación inicial del docente en Telesecundaria puede ser con un perfil normalista, UPN, o bien otras IES, y que además después de esta formación inicial está la continua, y para fines de este estudio se nombrará profesionalización, cuando los docentes han

obtenido la educación básica y ya están en la práctica, la formación docente es un proceso dinámico, actual, continuo desde la educación básica hasta la educación superior (Salazar y Tobón, 2018). La comunidad del conocimiento cree que a medida que los docentes transitan por estas etapas educativas, necesitan adquirir competencias profesionales a nivel emocional y social; en este sentido, la socioformación juega un papel importante ya que impulsa la formación integral de los ciudadanos a partir de la comprensión de los problemas del contexto, solución que se desarrolla en un ambiente de trabajo colaborativo donde la interacción se incorpora a la construcción del conocimiento, es decir la formación de los individuos debe superar los conocimientos cognitivos, afectivos y conductuales. (Tobón, 2017).

Como parte de la formación del docente además de la formación inicial está la formación continua, la cual es la que recibe el profesor a lo largo de su práctica como docente, misma que es indispensable para que adquiera nuevos conocimientos, así como para la formación de sujetos para enfrentar los retos y desafíos que se presentan en una sociedad cambiante.

Formación continua

La formación continua o permanente es modificada por las políticas educativas de cada país Rivera, et al. (2019), para el caso de México los docentes al Servicio de la Educación básica la formación continua es ofertada a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en los centros de maestros de forma gratuita, la cual es significativa porque el docente adquiere los conocimientos necesarios y pertinentes para hacer frente a los constantes cambios sociales así como políticos, para lograrlo se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y La Reforma de Educación Básica, para ello uno de los aspectos medulares del perfil docente de la ANMEB son: educación audiovisual, televisión educativa, enfoque constructivista y mediación pedagógica, (Solar, Ortiz y Ulloa, 2016).

En educación básica la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS) es la encargada de establecer las políticas y normas para proporcionar a los maestros de educación básica un servicio de formación continua, además de operar el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) desde hace 10 años. La misión de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio es colaborar con la creación de las condiciones para que todos los estudiantes tengan acceso a docentes calificados y para que tanto docentes como alumnos aprendan en el aula y en la escuela, el Programa Rector Estatal de

Formación Continua la participación de asesores técnicos pedagógicos era importante porque orientaban e intervenían a los docentes en las escuelas Telesecundarias quienes recibían asesorías al guiar su proceso de profesionalización. Actualmente la figura de los asesores técnicos está desdibujada en el sistema educativo y son los docentes quienes en conjunto con el director y zona escolar se prevén los cursos ofertados en los centros de maestros (Sánchez et al., 2007).

Una de las acciones de formación continua por parte del gobierno de la Ciudad de México (CDMX) fue la formación por la “alianza por la educación”, el cual fue un curso que tomaron los docentes de Telesecundaria en lo que era la CDMX impartida por el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM). En la alianza por la educación se hizo un acuerdo con Microsoft en 2007 con el fin de que los docentes y estudiantes aprovechen las tecnologías de la información, para lograrlo se capacitaron a docentes del SMSEM a través del programa “Educando Contigo” en donde se fomentaron las habilidades tecnológicas de información y comunicación para el auto-aprendizaje, así como conocimientos en proyectos de aprendizaje, y fomento a la tecnología como soporte a la labor educativa (Calixto y Rebollar, 2008), también en la red Edusat se transmitieron los programas correspondientes a cada taller, y el docente se apoyaba de medios tecnológicos propios del sistema de Telesecundaria como videocaseteras y computadoras, considerados como elementos "insustituibles relacionados directamente con el alumno” (Calixto y Rebollar, 2008, p. 6).

La formación continua en México básicamente es en temas disciplinares, el mayor número de docentes se forman en contenidos con relación a lo didáctico-pedagógico, cabe señalar que los docentes que más acuden a cursos de actualización tienen un alto logro, así como quienes laboran en la modalidad de educación general, seguidos en este caso por los de la modalidad de técnica, en tercer lugar el profesorado que labora en escuelas particulares y finalmente los de Telesecundaria (Rivera y Alfageme, 2018).

Con respecto a la formación continua en el estado de Hidalgo se encontró que, en Pachuca, la Secretaría de Educación Pública de Hidalgo (SEPH), en 2014 realizó una convocatoria para la selección de docentes y técnicos docentes para funciones de tutorías en educación básica para el ciclo escolar 2014-2015, el cual fue inédito en el estado; tuvo como propósito brindar un acompañamiento pedagógico a los profesores de recién incorporación a la SEPH producto del examen de oposición. El objetivo fue integrar un equipo de al menos seiscientos tutores para que realizaran acompañamiento en el mismo número de zonas escolares

del estado, previa capacitación a través de un taller de profesionalización de 20 horas y un diplomado de 120 horas en contra - turno para que no abandonaran sus actividades. De acuerdo con la convocatoria, los aspirantes debían tener al menos cinco años de servicio docente, para saber más sobre el tema se consultó la página electrónica de SEPH y en la sección de convocatorias y proyectos en la parte de programas se encuentran los cursos de capacitación para el Personal de Apoyo y Asistencia a la Educación (PAAE) el cual no está en servicio, es decir no arroja información alguna que oriente el trabajo que se está llevando a cabo sobre la formación continua por la parte oficial (SEPH, 2019).

Debe entenderse que, entre otras cosas, los conocimientos y las habilidades docentes son el resultado de cursos de formación profesional y de toda una vida, dentro y fuera de la escuela, así como del desempeño de tareas reales (Rivera y Alfageme 2018), también los aprendizajes se van construyendo de forma colectiva con otros docentes, entre centros y también de los alumnos mismos, una vía para que esos saberes sean permanentes y logren un impacto real en la formación es que sea por medio de procesos reflexivos el cual es fundamental para realizar transformaciones en las aulas, además si se hacen de manera colectiva con otros docentes o entre centros, las transformaciones no sólo se producen en el aula, también en todo el contexto (Barba y Barba, Martínez, 2016).

Uno de los factores determinantes de la formación continua es la sociedad del conocimiento, quien marca que deberían reformarse las medidas de formación implementadas en las fases inicial y continua para ingresar a la era de la información y el conocimiento, además de la reflexión debe estar parametrizada por los cambios sociales, culturales, tecnológicos y políticos (Salazar y Tobón, 2018; Dussel, et. al, 2010). Cabe señalar que la formación continua no sólo es exclusiva de la educación, sino que forma parte de una de las necesidades de un mundo globalizado en el que se requieren de conocimientos para competir en igualdad de oportunidades en el mercado laboral, (Tenti, et, al., 2010), para ello las políticas y reformas requieren estar situadas en su contexto y conocer sus problemas, ya que estas establecen el qué pero no el cómo, por lo que el impacto en el logro de la formación continua de ser idónea y aún no lo es, no es suficiente, ya que la formación continua que reciben los docentes es calificada como tradicional o “antiguo”, lo que ha ocasionado que el logro educativo de calidad aún esté a una gran distancia (Álvarez y Cuamatzin, 2016).

La comunidad del conocimiento cree que los docentes al hacer la transición a la educación superior deben adquirir habilidades profesionales a nivel emocional y social; en este sentido, el aprendizaje social juega un papel importante, ya que impulsa la formación integral de los ciudadanos a partir del abordaje de cuestiones contextuales, se desarrolla en un ambiente de trabajo colaborativo donde la interacción se incorpora a la construcción del conocimiento, es decir los individuos trascienden el conocimiento cognitivo, emocional y conductual, para que sean empleados en la práctica educativa (Tobón, 2017), ya que la formación que reciben los docentes incide entre otros aspectos en el aprovechamiento escolar de los alumnos, así como en las evaluaciones nacionales e internacionales en donde México ocupa los últimos lugares en redacción de textos, comprensión, operacionalización de datos, así como en ciencias (Backhoff, 2011).

La bibliografía consultada destaca el requerimiento de una conexión entre el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes, en el sentido señalado por Easton (2008), pero también con la experiencia del alumno y sus aprendizajes, Bolívar (2005), indica que se encuentran evidencias de cómo un profesorado bien cualificado influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero no de cómo las políticas educativas contribuyen a capacitar a los profesores y a mejorar los niveles de consecución de los alumnos.

En el plano internacional, un mapeo realizado por un estudio chileno con relación a la formación continua en México mediante encuesta, se identificó que la mayor incidencia de formación es en temas disciplinares y en contenidos más cercanos a lo didáctico-pedagógico, así mismo señala que las políticas de formación docente en los gobiernos nacionales son una necesidad para la mejora de las prácticas, es necesario transformar la actividad educativa en las fases inicial y continua; además de requerir reflexión y replanteamiento de las actividades de aprendizaje, también deben estar indexadas a los cambios sociales, culturales y tecnológicos en la era de la información y el conocimiento. (Rivera y Alfageme, 2018).

A nivel mundial, la formación profesional en los países europeos tiene un impacto significativo en la educación básica y superior basada en competencias, que también se implementan en México desde una perspectiva y alcance diferente, la OCDE y PISA son un claro ejemplo de la adaptación mexicana. El sistema PISA utiliza un enfoque de competencia universal que se centra en las competencias básicas. El Programa de Definición y Selección de

Competencias (DeSeCo) a su vez define las competencias básicas que se necesitan en la vida cotidiana y que son comunes a todas las culturas (Mulder, Weigel y Collings, 2008).

En Francia la mayoría de los docentes insisten en reafirmar su rol con relación con el conocimiento, el 70% de los profesores del programa que atienden en Zonas de Enseñanza Prioritaria (ZEP) rechazan la idea de que ser un trabajador social forma parte de su oficio. En Francia sólo el 44% de los docentes ZEP transmiten saberes y conocimientos. En Argentina, Brasil, Perú y Uruguay la mayoría de los docentes tiende a distanciarse de la transmisión de conocimientos como elemento constitutivo de la actividad en el aula. (Tenti, et al., 2010, p. 122).

En este sentido deben ser concebidos más que transmisores unos facilitadores del aprendizaje, también los docentes de esos países tienen a la educación como función de: desarrollar la creatividad y el espíritu crítico (Tenti, 2005).

Además de la formación inicial está la continua, que es cuando los docentes han recibido la formación básica y ya están trabajando en la práctica pedagógica. A continuación, se integran elementos que permiten entender qué es la formación continua, así como los elementos que la conforma ya que existe una pluralidad en el empleo del término como es formación continua (Salazar y Tobón, 2018), profesionalización, así como formación profesional (Padierna, 2016; Olmedo, y Farrerons, 2014), o bien como:

Un proceso dinámico y pertinente de forma continua que va desde la formación inicial hasta el posgrado. De acuerdo con la sociedad del conocimiento, durante el tránsito por estas etapas de formación, el docente debe adquirir las competencias profesionales, tanto en el plano afectivo como social; en este sentido la socio formación juega un papel muy importante ya que orienta a la formación integral de los ciudadanos, a partir de la solución a problemas de contexto; esto se lleva a cabo en un ambiente de trabajo colaborativo, en el que se refleja la interacción en la construcción de los conocimientos, es decir, que el individuo trascienda en los saberes cognitivos, afectivos y conductuales (Salazar y Tobón, 2018, p. 4).

Bazán et al. (2010), señala que la actualización de los maestros es necesaria para aumentar el nivel de aprovechamiento de los estudiantes, y para el logro del progreso profesional del docente como parte de su crecimiento profesional. La formación docente la concibe como la necesidad de desarrollar y formar en cuanto a un conjunto de habilidades, conocimientos y

estrategias que no tiene o no domina en su totalidad para poder resolver con mayor eficacia los problemas y las necesidades, no sólo de la enseñanza, sino en general en el proceso educativo, también es considerada como un dispositivo para actualizar conocimientos o nuevas habilidades para mejorar el rendimiento (Yuren, 2005). Para Santibáñez (2007), la formación continua es considerada como un proceso de desarrollo profesional de forma constante que se refiere a la educación y actualización que reciben los profesores en servicio en cursos, talleres y seminarios, en donde se restauran, modifican sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad en constante cambio.

De acuerdo con Bazán et al., (2010) existen dos campos de la formación continua: en la escuela y fuera de ella; la primera es mediante una reflexión colectiva de docentes y directivos guiados por un asesor idóneo, además del apoyo de autoridades educativas como supervisión escolar y también del centro de maestros; y de forma externa cursos, talleres, diplomados para fortalecer la formación. También destaca que en cada estado se configuró el Programa Rector Estatal de Formación Continua (PREFC), el cual contiene las medidas, las formas de organización, los recursos materiales, indicadores humanos, económicos, objetivos y criterios de evaluación del desempeño, determinado por el Consejo Estatal de Educación, con el apoyo de los cuales se prevé desarrollar la formación continua y el desarrollo profesional en todo el servicio de los docentes. Cada PREFC adopta lo establecido en el modelo de formación continua de acuerdo con normas y estándares de funcionamiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las recomendaciones externas. (Bazán et al. 2010).

Si se refiere a que la formación continua o formación en servicio es cuando lo nuevo se superpone a lo antiguo, esta acción genera una serie de sistemas de tensiones que afectan la identidad y la práctica educativa, (Avalos, et al., 2010), al respecto, existen cambios necesarios que han sido considerados como la Tercera Revolución Educativa que entre otros elementos se encuentra la necesidad de una sociedad del conocimiento y una formación del capital humano. El desafío de la sociedad del conocimiento requiere de un cambio rápido de forma de vida que incluyen desarrollos científicos y tecnológicos, en este sentido, por parte de los docentes ha existido una desorientación por los cambios que han tenido que asumir frente a la integración del aprendizaje electrónico y de la enseñanza por Internet de acuerdo con lo establecido en la European Commission en 2001, la cual pone en la mesa el empleo de medios tecnológicos para la enseñanza (Tenti, 2010). Al respecto el estado del conocimiento del COMIE (2009-2012)

muestra que existen pocos estudios sobre el empleo de la tecnología de la información en el sistema de Telesecundaria, hasta ahora es determinado por la ciencia que el empleo de la tecnología es un medio para mejorar el aprendizaje educativo.

Padierna, (2016) y Olmedo, y Farrerons (2014), nombran los elementos de la educación profesional, la cual se entiende que es la formación profesional del docente que sea reformado teniendo en cuenta los nuevos enfoques de las sociedades del conocimiento al borde del cambio y la innovación, como programas de formación participativos, reflexivos, que se involucran en los procesos de conocimiento; tienen la responsabilidad de demostrar la utilidad de los conocimientos adquiridos para que puedan ser utilizados en el contexto, así como pedir al docente que innove en su práctica y sea capaz de cambiar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la formación docente se convierte en aquella que ofrece estrategias de solución para superar las dificultades que puedan surgir en la práctica.

Desde el punto de vista de la sociología para la profesionalización propone a docentes como líderes, motivadores, y mantengan además contacto con los padres de familia y para lograrlo es necesario que exista una ruptura con la práctica técnica del docente. La sociedad en general y la institución familiar suelen esperar más de lo que la escuela puede otorgar, esto no sólo es exclusivo de México, sino también en América Latina, también existe un desfase entre el conocimiento y las competencias docentes para atender los problemas que se suscitan en el aula, con relación a la participación familiar señala que no acompañan a los alumnos en su proceso de aprendizaje mantienen una actitud pasiva (Tenti, et al., 2010). El acompañamiento de los padres de familia hacia sus hijos es considerado como un elemento que determina el éxito escolar del alumno además de la formación y la práctica, al igual que en México, esto sucede en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. También desde la sociología, se considera pertinente la adaptación de los contenidos curriculares con relación a las características de los alumnos y del contexto con riesgo de bajar la exigencia, por lo que los docentes se enfrentan en el conflicto de adaptar sus prácticas a las características de los alumnos (Tenti, 2005; Tenti, et al., 2010).

La formación continua es un elemento constitutivo para el logro de la calidad educativa, así como la práctica educativa, se integraron estudios que permiten comprender cómo ha sido abordada y algunos de los enfoques teóricos en cuanto al empleo de la continuidad en la formación, lo cual contribuirá en el posicionamiento teórico. Los conocimientos que recibe el docente durante su formación es empleada en la práctica educativa, ya que es en el campo de

acción donde pone a prueba lo aprendido, a partir de las investigaciones y libros se han identificado elementos que pueden ser observables en el campo y es a partir de comprender lo que se ha investigado es que se aborda lo siguiente.

Práctica educativa del docente

Al investigar las producciones científicas sobre la práctica educativa se enfocó en la búsqueda de investigaciones que abordan la práctica educativa desde el trabajo en colaboración, el cual da respuesta a una de las necesidades de la sociedad del conocimiento, también se encontró que hay aportes filosóficos, teóricos y epistémicos para abordar al término, el cual se considera como un acercamiento al posicionamiento teórico de práctica educativa, es por ello que se tomó la decisión de incorporarlo en el estado del conocimiento.

Estadísticas del INEE (2019), establecen que existen una la mayoría de los estudiantes desde preescolar hasta secundaria no logran aprender las habilidades y conocimientos más básicos y necesarios, una explicación de este fenómeno es la práctica de los docentes y la formación profesional; de acuerdo con la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, (DOF, 2019), aborda a la práctica educativa como un técnico y no como un colaborador del aprendizaje, porque los docentes han adoptado las políticas públicas en el abandono, sin asesoramiento previo por parte de las autoridades, ante esta situación se reconoce que a través de la actualización docente se puede resolver el problema, otros elementos que inciden en la práctica es el compromiso profesional, así como las reformas que no funcionan porque no hay una participación de los docentes por la falta de condiciones reales para llevar a cabo las mismas (Monereo, 2009).

El nivel educativo con menor aprovechamiento son las escuelas Telesecundarias, existen diversos factores que influyen, al respecto Backhoff (2011), sugiere que debería de regularse una política pública sobre la relación de los contenidos curriculares con el contexto, situando a los docentes que sean originarios de la zona o región puesto que son ellos quienes podrían contextualizar el conocimiento de forma óptima y son los primeros en emigrar o buscar cambios a zonas más urbanas, los docentes que caen en este supuesto son conocidos como de paso, que son los que no generan antigüedad en la escuela al cambiar de un centro de trabajo a otro en cortos plazos, por consiguiente no existe un seguimiento a los conocimientos de los estudiantes.

Al respecto, la práctica educativa va mucho más allá, tiende a la complejidad porque son actividades en una realidad compleja en aspecto técnico-pedagógico, es decir, que su función no

sólo se limita al salón de clases, sino que trasciende porque existe una relación entre sujetos con el conocimiento, con la institución y con todos los aspectos de la vida humana en donde la gestión escolar juega un papel importante porque alude a la construcción social de las prácticas educativas, se entiende por el término de gestión escolar como el conjunto de procesos de decisión, negociación, y acciones comprometidas en la práctica educativa por parte de los agentes escolares, la gestión es vista dentro de la compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de la institución escolar por medio de la cual cobra vida la práctica educativa, (Fierro, Fortoul y Rosas, 2008).

No solo la complejidad envuelve a la práctica educativa, sino que está acompañada por las necesidades y exigencias de una sociedad cada vez más cambiante, en este sentido de acuerdo a la sociedad del conocimiento y la Tercera Revolución del conocimiento, se sugiere una práctica educativa que es construida socialmente, con la interacción con el otro, en donde la práctica educativa no se resume a las acciones en el aula sino también fuera de ella con la interacción con otros sujetos (Tenti, et al., 2010).

En este sentido, al ser construida socialmente y de acuerdo a las nuevas necesidades marcadas por la sociedad del conocimiento es que se retoma la práctica educativa desde la colaboración como un medio para potenciar la reflexión de la propia práctica, así como mejorar la transmisión de los contenidos para favorecer los aprendizajes de los estudiantes.

Colaboración en la práctica educativa

Hasta ahora se ha encontrado en diversas lecturas especializadas que la colaboración o bien las comunidades de práctica son una vía para la mejora de las prácticas educativas ya que existe un impacto en el aprendizaje docente y de alumnos cuando se auxilia entre pares porque es un medio para reflexionar sobre su propia actividad, se dan mejores soluciones a las necesidades que se presentan día a día, se logra una innovación educativa, también es una forma de acercarnos al conocimiento a partir del cual se analiza la acción y se ve reflejado en un cambio cultural, cabe señalar que las comunidades de práctica resultan favorables al existir el compromiso de todos los agentes escolares, sin reducir las exigencias de aprendizaje (Vescio et al. 2008).

Lo anterior se reflexiona para que el docente proponga estrategias para la innovación en su práctica, parte de la teoría de Dewey (2004), refiere la necesidad de conocer a los alumnos para la toma de decisiones, así mismo la teoría de Shoenfeld (2008), establece que el docente

debe conocer al alumno como sujeto que aprende y cómo aprende durante el proceso y también permite conocer a los estudiantes como seres pensantes. En esa misma línea Schön (1998) mira la colaboración desde el plano de que el docente debe de investigar para construir el saber pedagógico, con fundamentos epistemológicos porque la ciencia emerge del diálogo entre teoría y realidad; y para explicar e interpretar la realidad es menester del uso de conceptos que articulan los diferentes aparatos teóricos, sin embargo, es una actividad abandonada porque no existe apoyo por parte de las autoridades educativas o bien requiere de tiempo extra y de inversión por parte de los docentes (Bailey y Flores, 2015).

Como se manifestó en un inicio, la complejidad de la práctica educativa está acompañada por la sociedad del conocimiento en donde además de que el docente trabaje en colaboración e investigue, Cerroni (2018), recomienda que los ciudadanos deben de actuar con base en los siguientes elementos mínimos: trabajar juntos para lograr metas articulando las fortalezas de cada persona; centrarse en la resolución de problemas para mejorar las condiciones de vida mediante la integración de diversos conocimientos transversales e interdisciplinarios; co-creación de conocimiento a partir de fuentes sólidas y confiables; enseñar crítica y creativamente; perseguir calidad de vida con estructura social, emprendimiento y convivencia e implementar medidas específicas que promuevan la sostenibilidad ambiental. Sin embargo, Los cursos se quedan en textos de profundidad sin tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes, teniendo en cuenta su ciclo de vida y entorno; la evaluación rara vez se enfoca en el desarrollo del talento, ya que a menudo se usa principalmente para obtener calificaciones y determinar quién aprueba y quién reprueba, el entorno de aprendizaje suele ser demasiado formal, rígido y lineal, basado en materias, lo que afecta la creatividad y el espíritu empresarial, los ambientes educativos tienden a reforzar este tipo de prácticas a través de procesos de formación de los participantes (docentes y administrativos) que se enfocan en el aprendizaje de conceptos disciplinares y en el uso de libros de texto ricos en contenidos pero pocos en proyectos para cambiar la realidad (Cerroni, 2018).

Los beneficios de un trabajo colaborativo aún en Telesecundaria no se logran muy a pesar de que se instauraron los consejos técnicos escolares porque: está mal visto entre los docentes, porque no fueron formados para ello y porque están saturados por trabajos administrativos y festivos (Bailey y Flores 2015). Esto no quiere decir que no se ha hecho nada al respecto, en 2003 se llevó a cabo un estudio en 4 Telesecundarias unitarias y 4 bi-docentes en Zacatecas y Chihuahua, se dio la propuesta de la “comunidad de aprendizaje” o trabajo colaborativo, por

medio de la Convivencia Educativa, A.C. (CEAC), para ayudar a maestros dado que encuentran más difícil apoyarse en la programación televisiva, además de que deberían conocer más información de los que ordinariamente ven los maestros por materia en las secundarias regulares. El programa de comunidad de aprendizaje consistió en que los docentes fueron acompañados por tutores, existió un compromiso con el aprendizaje porque los docentes aprenden del tema curricular de su interés y cuando es aplicado con los alumnos sucede lo mismo, aprenden entre pares, aunque sea de otro grado escolar, es decir es una elección libre de los alumnos de lo que les interesa aprender y el logro es tal porque existe un deseo, un compromiso nato, es decir por interés y no por obligación.

Debido al éxito del programa, se expandió a otras Telesecundarias dado que se evidenció con rigor académico de acuerdo al dictamen de la Universidad de Harvard, el cual fue considerado en concurso como buen trabajo, se implementó en otras telesecundarias en Zacatecas y de San Luis Potosí, se encontró que en el salón de clases los alumnos escogen temas de estudio aún cuando no corresponden a su grado, por ejemplo, los alumnos de primer grado estaban viendo temas del programa de matemáticas de tercero y manejaban los contenidos con gran seguridad. Lo anterior da como resultado la optimización de tiempo, un aprendizaje significativo para quien aprende, se moviliza el aprender a aprender (Rincón Gallardo y Domínguez, 2006). De igual manera para que funcione, es necesaria la armonía entre los agentes que participan: familias, maestros, supervisores, jefes de sector en el apoyo del proyecto, se requirió también de compromiso a las capacitaciones recibidas para manejar el modelo, invirtieron tiempo de sus vacaciones para recibir las tutorías, existió una coordinación y apoyo por parte de las autoridades, la única condición para recibir el apoyo era tener interés, voluntad y disposición (Cámara, 2010).

De acuerdo a la acción grupal, hay dos formas de ejecución, cooperativa y colaborativa, ambos tienen un punto de coincidencia que es el aprender por medio del otro, en socialización con un guía, o un mismo aprendiz, se ha estudiado como una estrategia, un método para resolver una situación bajo la guía de un colaborador, para la psicología social son situaciones de aprendizaje en las que los objetivos de los participantes están íntimamente relacionados y cada uno solo puede alcanzar sus propios objetivos en función del otro, si y sólo si los demás logran alcanzar los suyos, esto quiere decir que el aprendizaje colaborativo es empleado como un método para compartir, conocer, asignar roles, para comprender mejor en colaboración con el otro, es decir, compartiendo, un aspecto muy importante es que fomenta la reflexión basada en

habilidades para mejorar el nivel del conocimiento de cada aprendiz, aumentar capacidades comunicativas, así como para fortalecer la interacción entre los participantes (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1999).

El aprendizaje colaborativo se mantiene como una red simultánea entre millones de personas que trabajan en colaboración, sin importar el lugar de residencia porque son conectados por una red, y también es importante mencionar el uso de las TIC como un aspecto para la articulación y colaboración del aprendizaje, es una herramienta indispensable, al respecto la colaboración electrónica es realmente poderosa por la interactividad, universalidad y sincronización. “el aprendizaje colaborativo y responde a un nuevo contexto sociocultural en el que se define cómo aprendemos (social) y dónde aprendemos (en red). (Zañartu, 2018, p.1).

La importancia de grupo de aprendizaje colaborativo es que sus miembros son heterogéneos, lo que permite la socialización entre distintas habilidades, la interactividad es indispensable porque no se moviliza el aprendizaje sino se produce en la intervención entre otros, también la sincronía de la interacción en relación a las respuestas inmediatas por red o en diálogo en vivo, se rescata la sincronía porque es mediante el lenguaje que surge un feedback o una interacción explicativa con el otro, es decir, se genera una comunicación orientada al conocimiento (Zañartu, 2018).

Por otro lado, el aprendizaje cooperativo ha tenido diferentes denominaciones tales como: team learning, group investigation, jigsaw o team assisted individualization; y se refieren a métodos cooperativos y humanistas. Para organizar el aprendizaje cooperativo, es necesaria la disposición de colaborar y de aprender, así mismo se presenta también un interés en común entre los participantes que es: generar y movilizar aprendizaje en donde el aprendiz tiene interés en ayudar a sus compañeros al mismo tiempo que se fortalece su propio aprendizaje, y a la evaluación la denominan interdependencia positiva por la correlación entre los aprendices (Cassany,2009). El aprendizaje cooperativo se refiere a la vertiente Piagetiana del constructivismo, Zañartu (2018), requiere de una división de tareas entre los participantes del grupo en un trabajo conjunto para socializar y compartir las mismas, se trabaja de forma distribuida para lograr una meta, maximizando así su propio aprendizaje y el de los demás, (Dillenbourg, 1999; Gros, 2000; y Zañartu, 2018). Los propósitos de los aprendizajes en cooperación con relación a Cassany, (2009) son:

1. Fomentar la cooperación con los compañeros porque se aprende de mejor manera entre un grupo de colaboración y de no competencia, se atiende la diversidad del alumnado en un aprendizaje del otro, con una organización entre los participantes.

2. Fomentar una enseñanza reflexiva basada en habilidades, no se cree en la memorización. También se pretende mejorar el conocimiento de cada aprendiz, así como aumentar capacidades comunicativas, y lo que no se puede olvidar es que se aumenta el número de interacciones en clase.

Se ha señalado la importancia de una práctica educativa en colaboración y/o cooperación con los colegas, así como con todos los agentes que intervienen en la formación del alumno, para saber el escenario en el nivel de Telesecundaria se exploraron las producciones científicas al respecto y son pocos los estudios que estudian las prácticas colaborativas, la mayoría se centra en el nivel educativo de primaria. En el año 2015, Bailey y Flores realizaron una investigación en una escuela Telesecundaria de condiciones contextuales diversas como rural, urbana y marginada donde conocieron las condiciones de un grupo de maestras en su práctica; sus principales hallazgos fueron que la práctica prácticamente se desarrolla en aislado con carencia de recursos, sobre carga laboral, indiferencia de autoridades, así como carencias propias del contexto, y a pesar de la existencia de las condiciones su práctica se lleva cabo por medio de la flexibilidad metodológica para estimular el aprendizaje de sus alumnos, en este sentido se rescata la importancia de la socialización del conocimiento, dado que ningún individuo en soledad puede compartir toda la cultura del grupo al que pertenece, aprender es un proceso meramente social que requiere de intercambio (Solomón, 2001).

El docente es considerado como esencial en el aprendizaje de los alumnos por ello es necesario que posea destrezas puntuales como las que se relaciona con el alumno y con la gestión del trabajo en el salón de clases así como de los tiempos e interacciones, es por ello que en el estado de Nuevo León se valorizaron las prácticas de los docentes de educación básica con relación al avance en los resultados de las evaluaciones; determinaron que el trabajo en equipo en educación básica incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas porque promueve la participación, estimulación e interacción entre el alumnado, la asistencia y puntualidad de igual manera son elementos que influyen en el proceso de aprendizaje de las matemáticas (Treviño y González, 2019).

Sin embargo, también el trabajo individual tiene impacto significativo en los estudiantes en todos los niveles educativos (Soca- Guevara, 2015 en Treviño y González, 2019), tiene ventajas y desventajas cuando los estudiantes trabajan de esta manera, pueden practicar con ritmo, lo que brinda a los maestros la oportunidad de comprender los desafíos que enfrentan todos, también es óptimo porque se da un espacio para reflexionar y de interiorización para hacer propio el conocimiento que se ha generado en socialización (Zañartu, 2018); no obstante, al ejercer estas acciones se va creando una dependencia para la revisión continua y no se permite el espacio para la confrontación de ideas entre todo el grupo; por tanto, resulta importante el desarrollar actividades que favorezcan ambos quehaceres, esto es, individuales y colectivos en el proceso de aprendizaje (Arteaga, Armada y Del Sol Martínez, 2016).

Mora (2003), subraya la importancia de que el docente brinde a los estudiantes elementos suficientes de crítica constructiva, con el objetivo de que se apoyen en sus propias omisiones para que mejoren sus aprendizajes, en esa misma línea, Rigo, Páez y Gómez (2009) recomiendan aplicar procesos de automonitoreo y de autocorrección, los cuales son de relevancia durante las clases de matemáticas para que los alumnos identifiquen por sí mismos sus errores y aprendan de ellos, la autocorrección y coevaluación como parte de la evaluación de los conocimientos son factores que inciden de forma favorable en el proceso de aprendizaje, pero siempre con la vigilancia e instrucción durante el proceso (Lacueva, 1997).

A nivel internacional se tiene la investigación de Quilaqueo (2016) en Valdivia, Chile, se consideró relevante recuperar esta investigación porque el contexto Mapuche es una comunidad donde la cultura es característica y distinta a la sociedad de la zona centro de Chile lo mismo sucede en las escuelas Telesecundarias de México, los docentes forman parte esencial del cambio de la toma de decisiones, que su cultura influye en la práctica educativa, que al contextualizar el conocimiento muestran una habilidad y optimización del tiempo y recursos puesto que conocen muy bien el contexto por ser docentes locales, y lo más importante para ellos es que reconocen que forman parte del cambio y de las innovaciones por contextualizar el aprendizaje ya que crecieron en la zona Mapuche, lo que hace que en su práctica relacionen los contenidos con la comunidad.

Para optimizar la práctica educativa se requiere entre otros elementos que el docente trabaje en colaboración; sin embargo, en telesecundaria se ha visto que el trabajo se realiza en aislado, se incorporó sólo la colaboración de la práctica educativa como recorte a la

investigación. Para dar pauta a entender cómo es que diversas investigaciones han abordado la práctica educativa se realizó un acercamiento a la noción de práctica educativa, el cual sirvió como un referente para el posicionamiento teórico.

Acercamiento a la noción de práctica educativa

Existe una polisemia en el empleo de la práctica que realiza el docente, este apartado contribuye a un acercamiento del término porque se realizó una búsqueda de diversas investigaciones para comprender cómo se ha entendido a la práctica educativa, además de contribuir a la construcción del estado del conocimiento, dio pauta al desarrollo del capítulo siguiente que es el marco teórico. Además de mencionar los diversos estudios de práctica educativa, se recuperan elementos para un acercamiento teórico que dan sustento a la investigación. El sentido y significado de la práctica educativa por García, Loredó, Carranza, Figueroa, Arbezú, Monroy y Reyes (2008), el contexto institucional se configura un conjunto de situaciones que indirectamente inciden en el propio proceso de aprendizaje; se trata de cuestiones que van más allá de la interacción entre docentes y alumnos en el aula y depende en gran medida de la lógica de gestión y organización institucional del centro educativo.

Zavala (2002) sugirió que el análisis de la práctica debe hacerse a través de los eventos generados por las interacciones docente-alumno y alumno-alumno, y para ello, la práctica debe incluir el aprendizaje en el aula, vista como una actividad dinámica, reflexiva, con intervenciones que tuvieron lugar antes y después del proceso interactivo. Esto significa que debe cubrir el proceso de planificación del aprendizaje y la evaluación de resultados, ya que es parte integral de la actividad de aprendizaje.

García y Navarro (2001) sugirieron que la práctica pedagógica debe analizarse de manera integral en tres niveles: el nivel macro, que incluye las metas y creencias de la enseñanza y las rutinas operativas típicas que utilizan los docentes; nivel meso, que tiene en cuenta la introducción a la pedagogía y el uso de estrategias discursivas para el contenido del curso, nivel micro, que incluye la evaluación de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

La perspectiva de práctica educativa de Villadares, (2017), es desde un posicionamiento social: “se trata de un proceso social que adquiere su sentido en el despliegue cotidiano de un conjunto de acciones y actividades dirigidas a preservar y transformar la tradición, la cultura, la vida social”, (Villadares, 2017, p. 187), la teoría educativa se genera en las prácticas educativas. Su percepción se torna interesante dado que la práctica educativa como unidad analítica del

campo de la educación y la pedagogía conlleva a analizarla desde el conocimiento como algo que se puede adquirir, almacenar y convertir desde una perspectiva objetivista hacia la actividad de la práctica; en este sentido el conocimiento se vuelve indeterminado, el cual se manifiesta en las prácticas o actividades, cabe mencionar que dicho conocimiento entra en ocasiones en tensión por el factor “experiencia, normas y conceptos”.

También las prácticas educativas han sido estudiadas a partir de las representaciones sociales con el fin de conocer la relación que guarda con sus significados, certezas con la práctica docente en la cotidianidad de su vida escolar, posibilitan el conocimiento de manera más consciente e intencional, operan en la conciencia, aunque no sean producto de ella, ni por su origen ni su desenlace, sino más bien en la intersubjetividad. Los seres humanos poseen características propias, las cuales se van desplazando, modificando, enriqueciendo en la convivencia social durante una serie de interacciones que involucran tomas de decisiones, como la justificación de sus acciones, Bazán, et.al. (2010). Las representaciones sociales rescatan el sentido y los significados que poseen los actores, ha dado pauta a observar la docencia desde las conversaciones cotidianas y de sentido común, interviniendo en la imaginación, la vida las costumbres y sobre todo en los comportamientos (Moscovici, 1979).

En ese mismo sentido, Bolívar, Fernández y Molina, (2005), abordan la práctica educativa como la descripción que una persona hace de sí misma como representación de un maestro está en la intersección de la dinámica de las relaciones mutuas entre su representación de sí misma (como personalidad) y su representación de un maestro. Por otro lado, Aldaba (2005), se planteó la Investigación Educativa denominada: "El habitus, generador del saber en la práctica docente", en dicha investigación se llega a considerar que

El principio de la construcción del saber de la práctica docente se encuentra en el habitus, entendido como el conjunto de esquemas conformados en un momento de la vida y que, en el caso del futuro educador deviene en un sistema de posiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica docente, orientándola; lo que conduce a explicar que los saberes y el modelo construido por el futuro educador refleja un proceso de apropiación y construcción configurado en el curso de su formación, en el que se incluye la asimilación de saberes provenientes de diversos ámbitos, tanto escolares, como culturales y referenciales, (Aldaba, 2005, p. 25).

Para García, et al., (2008), la práctica educativa de los docentes es una acción reflexiva que incluye sucesos no sólo en el docente mismo, sino en interacción con el alumno, no se limita a la docencia, sino que también a los procesos educativos que suceden en el salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Hace una distinción entre práctica docente y práctica educativa, a la práctica docente la refiere como el quehacer docente al interior del aula, a fin de distinguirla de una práctica más amplia, que abarca los tres momentos: pensamiento, interacción, reflexión sobre los resultados, a la que denomina práctica educativa, además propone tres dimensiones para evaluar la práctica educativa: “1) el pensamiento didáctico del profesor y la planificación de la enseñanza; 2) la interacción educativa dentro del aula; 3) la reflexión sobre los resultados alcanzados” (García, et al., 2008, p. 2). En esta triada existe una interrelación entre ellas, por ello la autora las aborda en su conjunto de manera integrada porque cada una de ellas afecta y es afectada por las otras.

Al plantear la necesidad de distinguir entre la práctica docente desarrollada en las aulas y una práctica más amplia, lo define como las acciones de los profesores en el:

Contexto institucional, denominada práctica educativa, esta última se define como el conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente dichos; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo, (García, et al., 2008, p. 2-3).

La práctica educativa en colaboración ofrece diversas estrategias de acción antes, durante y después de la instrucción, la cual se ve reflejada en un mejor aprovechamiento escolar del alumnado, para que el docente de cuenta de ello es necesario que reciba formación, cuente con el conocimiento, aptitudes y valores para que lo lleve a la práctica, es por ello que en el apartado siguiente se desarrolla la conexión entre práctica educativa y formación profesional. También es importante considerar que a partir de contar con herramientas para entender la práctica educativa es que se consideró necesario la exploración de cómo se ha entendido el término.

Conexión entre práctica educativa y formación docente

En el proceso de comparación, uno de los pasos es la yuxtaposición para identificar puntos de diferencia y coincidencia, Bereday (1968); existen diversas conexiones entre la práctica y formación, de acuerdo a documentos nacionales e internacionales, la práctica así como la

formación del docente forman parte los elementos para lograr una educación de calidad, también para dar soluciones simples lejos de un manual o recetas, lo que es conocido como “inflación pedagógica”, esta situación se puede resolver si el docente mantiene una relación con el saber pedagógico- didáctico de forma más culta y madura, la cual no consiste en una aplicación de un manual, sino el uso del capital de conocimientos y herramientas del campo de la pedagogía, la didáctica, el currículo y otras ciencias de la educación, (Tenti, et. al, 2010).

Los programas de formación continua no están modificando las prácticas porque no ha impactado significativamente en los docentes debido a que se ha conservado una tradición sin realizar innovaciones curriculares, los procesos de formación no son explícitos, son tradicionales basado en un proceso de enseñanza- aprendizaje en el aula, es decir en una relación vertical entre formador y profesor en lugar de la promover una relación de colaboración, a partir de las experiencias contextualizadas y previamente planeadas para la asimilación de acciones posibles frente a una situación de la que pudiera presentarse en la práctica como docente (Solar, Ortiz y Ulloa, 2016; Monereo, 2009).

Cabe señalar que existen retos que se les han impuesto a los docentes en las reformas educativas en un marco de lo que se requiere hacer para mejorar la enseñanza como innovación, competencias, intervención, reflexión, evaluación, ante esta situación se ha puesto al docente en discusión por su práctica y formación no sólo entre el magisterio, sino también por la sociedad, en este sentido en la práctica se dejan ver los vacíos, y los desafíos de la escuela formadora (Lozano y Mercado, 2011).

Rupturas y tensiones en la práctica educativa y formación docente.

Existe un marco que conglomeran las tensiones y rupturas en la práctica educativa y en la formación docente, y es que los contenidos de la escuela normal no tiene relación con el contexto laboral y estos vacíos los complementan conforme van adquiriendo la experiencia (Fuentes y Gonzáles, 2017; Solar et al, 2016), también, los docentes de nuevo ingreso al contexto escolar lo ven como un espacio de oportunidad para comprobar la teoría, es decir, que la escuela se convierte en el lugar de práctica y prueba, esta situación es más visible con los docentes con un perfil distinto ajeno a la docencia porque son excluidos, además de que el trabajo individual persiste (Lozano, 2006).

La reforma educativa actual exige tareas más complejas para la sociedad, la formación de los docentes es sin duda un aspecto importante, ya que los profesores tienen que formar a seres

humanos con relación a los cambios sociales y tecnológicos, por ende, los docentes requieren recibir una formación con herramientas físicas y mentales necesarias para cumplir las nuevas exigencias del siglo XXI, (Lozano y Mercado, 2011).

La falta de formación ha sido una problemática que se ha vivido de forma sistemática; sin embargo, hay que resaltar que los cambios son constantes, la sociedad está en un constante movimiento por lo que hace aún más complejo el camino. Dado a lo anterior en el estado de Puebla se llevó a cabo un estudio a 80 alumnos de la escuela Normal Superior con especialidad en Telesecundaria, el estudio tuvo la finalidad de conocer las características de los estudiantes, como edad, sexo, lugar de procedencia, motivo por el cual la decisión de estudiar en la normal superior, estado civil, promedio del grado anterior, los resultados de esa investigación fueron que hoy en día las escuelas Normales se enfrentan a nuevas dinámicas sociales y académicas que brindan evidencia en el proceso de evaluación de las instituciones, siguen y mantienen las normas de las instituciones de educación superior, buscan nuevas actividades organizacionales y conocimientos que les permitan mejorar la eficiencia, y esto es cualitativo, pero no hay parámetros, para informar y asegurar qué sucede durante el proceso educativo, qué contexto y la necesidad de entender la escuela antes y durante la carrera, entender el desempeño y los resultados de la escuela ayuda a tomar medidas para gestionar o cambiar los caminos educativos de los futuros docentes, (Ruiz y Dávila, 2014).

Se tiene como conclusión que una de las tareas de las escuelas normales es identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que se tienen con cada generación para proponer estrategias que complementen la formación de los futuros profesores con énfasis en Telesecundaria, es decir conocer las características de los alumnos para las estrategias de formación; en este sentido las escuelas normales deben ofertar cursos y talleres complementarios para el fortalecimiento de sus habilidades intelectuales, competencias docentes y dominio de los contenidos específicamente para la Telesecundaria (Ruiz y Dávila, 2014).

Aunado a la falta de asesoramiento para que el docente comprenda las nuevas políticas educativas se adicionan las formas simbólicas de los docentes en las prácticas educativas basadas en las tensiones que se establecen entre las prácticas y las demandas de la institución, estos aportes son importantes dado que la forma de concebir la formación docente desde perspectivas de corte instrumental y positivista en las que el docente se entendía como el receptor de los

modelos, hasta las perspectivas holísticas, culturales y conceptuales que enfatizan el papel de la subjetividad y los procesos de subjetivación en la práctica educativa (Ruiz y Dávila, 2014).

Ante la escasez de un asesoramiento y acompañamiento pedagógico que impulse el desarrollo profesional de docentes de contextos rurales se plantea un estudio como ejemplo realizado en Puebla, estado de México en 2017, investigadores vieron la necesidad de realizar un estudio de investigación acción, el enfoque crítico. Se llevó a cabo por fases: la primera se creó un diagnóstico que contribuyó a priorizar la reflexión docente como eje de la mejora de las prácticas, después se creó un proyecto de espacios para la discusión colectiva: “asesorías colectivas”; en la tercera fase, se analizaron los datos para darle seguimiento y se emplearon rúbricas, durante la investigación realizaron textos analíticos que daban cuenta de avances, obstáculos y ajustes al proyecto. Como consecuencia de observar sus clases en colectivo, decidieron iniciar un proceso de diseño de adecuaciones curriculares, muestran tres problemas: uno es compartir ideas nuevas y soluciones, dos, la sobrecarga docente de diversa índole, y tres la falta de espacios para la reflexión, el trabajo colaborativo, compartir experiencias y crecer de manera conjunta. De estos problemas se crearon tres ejes de análisis: comunidad profesional de aprendizaje, aprendizaje de los estudiantes y el asesor (Cortés, Cano y Espino, 2017).

Otro estudio que se presenta es el que se llevó a cabo en una escuela Telesecundaria en donde se hace una recuperación específicamente de sentido de autonomía como fuente de significado para el docente, el cual tiene que ver con la toma de decisiones con relación al saber desde una perspectiva de conocimiento profesional de Ponte (2012): el profesor tiene un conocimiento profesional que se distingue del conocimiento académico, se trata de un conocimiento específico de un grupo social también específico; Schön (1994), el profesor no es un técnico, sino que se reconoció al profesor como un profesional competente capaz de tomar decisiones y que aprenda en la práctica. La aportación principal de este autor es que el profesor no solo tiene experiencia y práctica, sino que tiene un conocimiento específico que se construye, manifiesta, desarrolla en la práctica y que es inherente a su actividad (García, 2016).

Han existido tensiones en la formación de los docentes de forma permanente ya que la década de los 70, así como en los 90 se fueron acrecentando debido a una serie de reformas político- administrativas, así como curriculares de la educación básica, como del propio sistema de formación de maestros. La alternancia política juega un papel importante ya que cada uno trae consigo diversas propuestas, en el año 2000 surgieron cambios como:

Fortalecer la gestión, organización y vida académica de las instituciones formadoras de maestros, así como la capacidad de conducción, planeación y coordinación de los sistemas estatales de formación de maestros, el inicio de la descentralización de los talleres generales de actualización y una serie de medidas orientadas a regular el desarrollo de los programas estatales de actualización y de mejoramiento profesional del magisterio (Arnaut, 2004, p. 20).

Acto después, en México se implementaron las propuestas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, (UNESCO), y el Banco Mundial (BM), en tres acciones trascendentes y coyunturales: ingreso, permanencia y promoción docente, los cuales son elementos de tensión entre los docentes y el gobierno debido a que no recibieron preparación y actualizaciones docentes pertinentes y de calidad.

El gobierno mexicano mide la calidad sin calidad para medirla, puesto que los docentes que están frente a servicio no fueron formados bajo un referente teórico y práctico para satisfacer las exigencias actuales, su formación se basó en aprender a manejar los diferentes libros que incluyen el plan y programa de estudio, actividades de juegos que se pueden poner en práctica con los alumnos; en suma la formación que recibieron no cubren las exigencias que demanda hoy en día la Reforma Educativa (RE), (Moreno, 2016; Hernández, 2012; Fuentes y Gonzáles, 2017). Por ende, sigue siendo parte de los pendientes de la agenda política: el formar a los docentes frente a un plan de competencias para la mejora de la calidad educativa. (Bolívar, 2007). Cabe destacar que la gran plantilla docente que en la actualidad están en función fueron formados con planes de estudio anteriores a 1984 y al término se le entregaban plazas sin mediar un examen de oposición.

Si bien han existido modificaciones, estudios recientes muestran que aún no han sido suficientes, ya que actualmente se puede ver un descontento en la base magisterial porque no han sido formados para cubrir las exigencias que demanda hoy en día la sociedad (Güemes, 2002; Cuevas y Moreno, 2016; Ornelas, 2017), por lo que las características de los docentes y su formación son considerados como elementos clave para la educación, para la mejora de la práctica educativa y para su desarrollo profesional (Rivera, 2019).

Se debe entender, entre otros aspectos, que los saberes y las competencias docentes son resultado de la trayectoria de formación profesional, pero también de los aprendizajes adquiridos

a lo largo de la vida, dentro y fuera de la escuela y en el ejercicio mismo del quehacer docente y de su propio tiempo libre, así mismo los Consejos Técnico Escolares implementados desde el ciclo escolar 2013-2014 se dan cuadernillos que son descontextualizados y homogéneos: por ende no atienden a las necesidades educativas reales, aunado a lo anterior en las zonas rurales no hay acompañamiento y asesoría pedagógica donde los participantes puedan aprender y mejorar su actuación (Rivera, 2019).

Lo anterior podría incluirse en las políticas públicas como una vía para la mejora, si bien los ordenamientos internacionales guían la toma de decisiones, en México se decide la adaptación, los detalles y la metodología, es decir, los organismos internacionales no diseñan las políticas educativas de cada país, sólo indican los problemas relevantes para ser atendidos por el gobierno local, sin embargo, en varios países quienes forman parte de la OCDE sus políticas están acotadas por los conceptos y modelos que proponen estos organismos, lo cual no es malo, sólo que en México se aplican en función de la toma de decisiones de quienes tienen un desconocimiento de las producciones científicas (Ornelas, 2017; Cuevas y Moreno, 2016).

El desarrollo de programas de formación docente deben favorecer un trabajo reflexivo en los profesores en su práctica educativa para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje como proponen Arbezú y Figueroa (2001), Loredó y Grijalva (2000) y Arbezú y Rueda (2003), es conveniente desarrollar programas de evaluación y formación docente que promuevan el trabajo reflexivo de los docentes sobre su práctica, con la finalidad de que propongan mejoras a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así, se podrá lograr una visión del estudio de la práctica educativa enfocada en aspectos operativos y comportamentales, y contar con una comprensión situada de la docencia (García, et al., 2008).

Moreno (2016), realiza una crítica sobre los diferentes temas publicados por la SEP (2011) donde califica de inconsistente y reduccionista las competencias; son traídas de otros países, por ende los contextos no encajan en México, los materiales curriculares simplistas, los programas de formación continua no encajan con el nuevo enfoque, no hay diseño y difusión de materiales didácticos pertinentes, no existe una teoría unificada que sustente el enfoque por competencias y se carece de una experiencia en la práctica de un currículum basado en competencias (Gimeno, 1988; Díaz, 2006; Moreno 2016).

Sandoval, Blum y Harold (2009) proponen generar distintos escenarios donde se empleen nuevos modelos y esquemas de gestión del aprendizaje para la vida que requiere el docente

contemporáneo, esto involucra no sólo acuerdos políticos sino institucionales como seguimientos de evaluación y formación continua capaces de constatar que las prácticas se están transformando en favor de los estudiantes. Por lo tanto es necesario que se mire a la formación inicial como la continua como fases que configuran el oficio de ser maestro y continua para cubrir las deficiencias o necesidades del docente, y a su vez la formación de formadores implica un desarrollo profesional que responde a las necesidades y contextos de actuación actual la cual es de forma permanente y además articulada con la práctica, porque la formación es un elemento clave para la educación, así como para la mejora de la práctica educativa y para su desarrollo profesional (Ruiz y Dávila, 2014).

Las tensiones por las reformas educativas no son exclusivas de México, en este mismo sentido en España, Álvarez (2005) manifiesta una ruptura entre la teoría y la práctica dado que existe una distancia entre el conocimiento que se enseña en las universidades y su puesta en práctica en los centros escolares. El problema de la relación teoría-práctica trasciende el ámbito de la actividad profesional de la enseñanza y la formación del profesorado, ya que se trata de un asunto complejo: el de la construcción de conocimiento. Una de las razones por las cuales hay una ruptura entre el conocimiento y la práctica es porque el profesorado de infantil, primaria y secundaria es que no investigan las producciones científicas que las instituciones académicas producen (Álvarez, 2015).

Por otro lado, Díaz e Inclán (2001), realizaron un estudio en Perú donde manifiestan la lucha que tienen que realizar con autoridades sindicales y oficiales, lo que ha originado que se perciban más como obreros que como intelectuales, lo cual puede producir pérdida de identidad, estrés y desesperanza. El estudio fue realizado con un paradigma crítico. “El problema de fondo es que el sentido intelectual y profesional de su labor ha quedado marginado, la dimensión profesional sólo se ha reducido a un discurso” (Díaz e Inclán, 2001, p. 5). Adicionalmente abordan el nulo éxito de la reforma educativa de Perú por la política pública puesta en marcha con relación a la privatización educativa. Se recupera esta investigación porque se considera importante saber a partir de un corte crítico que las iniciativas devienen de políticas que obedecen al mercado financiero, esperando a que sean ejecutadas por los docentes, quienes reciben poco o nulo apoyo para ejecutar dichos ordenamientos, lo cual origina desconocimiento, incertidumbre y sensación de obreros. Así mismo realizan una crítica sobre la reforma educativa: no debe de reducirse solo a una intención estipulada en un ordenamiento legal, sino implementar los cambios

en las estrategias de la práctica docente, así como generar en los docentes una formación para que dejen atrás las rutinas escolares. Es imposible que el docente genere una identidad con las reformas educativas si se pasa por alto su participación en la generación del cambio.

Y un ejemplo de recomendaciones a nivel internacional se plantea el de Chile que a modo de sugerencia, la OCDE emitió una recomendación para que la formación de los docentes fuese más progresista por parte de las instituciones formadoras de profesores dado que los índices de evaluaciones como PISA (2013) muestran que los desempeños a nivel nacional y sudamericano están bajo el promedio de la OCDE y las pruebas estandarizadas nacionales (Agencia de la Calidad de la Educación, 2013), señalan que hay un estancamiento en el desarrollo de los estudiantes.

En Chile desde tiempo atrás, el Ministerio de Educación centró su interés en los grupos de profesores de edad media para superar en lo posible las tensiones entre el profesor como técnico y como profesional basado en principios de desarrollo personal, social y profesional. Bell y Gilbert (1996), encontraron dos conclusiones: cuando los significados referidos a las prácticas profesionales se construyen en situaciones de fuerte control, presión y dependencia jerárquica, se fortalece el rol técnico del profesor en las materias de matemáticas y lenguaje, a diferencia de cuando los significados referidos a las prácticas profesionales se construyen en dinámicas de plena distensión, sobre la base de fuertes interacciones de carácter horizontal, colaborativas y colectivas, se fortalece el rol profesional del profesor esto visto en la clase de historia.

Cabe señalar que en las producciones científicas que se han basado en el planteamiento de Dewey (2010; 2004; 2000; 1933), han sido propuestas desde un paradigma crítico, reflexivo, de investigación acción, propone una metodología abierta; de acuerdo con el pragmatismo, todas las herramientas que sean necesarias para resolver las necesidades humanas son válidas para resolver las mismas, siempre desde el bienestar común. Esto se ha mostrado como un verdadero desafío ya que su obra también ha sido considerada en la práctica educativa no de forma estática y acrítica sino abierta al análisis y al debate, son consideradas como paradigmas críticos de las teorías pedagógicas porque se basan en dos supuestos: consideración lógica y su potencial capacidad para incidir en la práctica educativa. También ha sido retomada en la educación porque han utilizado la democracia y educación como categorías de estudio, en donde se recupera la instrumentalidad de la educación para la supervivencia social, tal como es señalado en su obra de

Democracia y educación de Dewey (2004) de gran influencia que se han planteado propuestas pedagógicas de transformación social en México (Romo, 2006).

De acuerdo a lo anterior y hasta el momento, se ha reflexionado que a partir de una cosmovisión de información y planteamientos se han tomado decisiones que permiten la delimitación de la investigación, para ello a modo de armar un rompecabezas es que se plantea ir estructurando las partes que lo conforman, hasta ahora se cuentan con piezas como antecedentes; planteamiento del problema; estado de la cuestión; y con la interrelación de estas piezas dio la posibilidad de plantearlo por medio de un referente teórico. Cabe señalar que no son piezas en aislado, sino que cada una constituye o forma parte de un contexto que se ha delimitado a lo largo del proceso de construcción de tesis.

La propuesta del estudio comparativo ha dado la posibilidad de encontrar puntos de coincidencia y de relaciones existentes entre práctica educativa y profesionalización docente, ya que en un inicio no se había pensado y considerado estas relaciones, y fue por medio de la comparación que propone Bereday (1968), se logró desarrollar y dar cuenta de ello.

Se ha planteado la investigación en Telesecundaria porque ha sido poco explorado el nivel educativo, a diferencia de otros como preescolar, primaria, secundaria general o técnica; además existen un grupo de personas a quienes aún no se les ha dado el suficiente espacio a su voz a través de las investigaciones como son los docentes con perfiles distintos a la docencia, aunado a que organismos supranacionales como la OCDE y UNESCO han emitido recomendaciones a México para que la escuela sea universal y de calidad, en las escuelas Telesecundarias esto aún no se logra.

A pesar de que la profesionalización y la práctica educativa del docente han sido ya abordados y estudiados, siguen siendo temas vigentes y emergentes porque son elementos que forman parte de la calidad educativa, que para lograrla, las acciones que realiza el docente son trascendentes en el aprendizaje del alumno y del docente mismo al generar experiencias nuevas.

Ante estas reformas han existido señalamientos sociales hacia el magisterio y tensiones y rupturas en la práctica educativa debido a las demandas de tener profesores cada vez más críticos y reflexivos capaces de transformar la realidad, pero sin una preparación previa por parte de la autoridad educativa que guíe al docente en ese proceso. Fortalecer las instituciones formadoras de docentes, así como las encargadas de impartir formación continua a fin de mejorar las

condiciones para proyectar las funciones sustantivas de investigación y reflexión en los docentes representan aún otro reto en el sistema educativo mexicano.

De acuerdo con la sociedad del conocimiento la discusión teórica de la práctica educativa y la formación docente constituyen un debate permanente porque se desarrolla en conjunto con una lógica de racionalidad económica y un progresismo cultural de la sociedad que refieren a un cambio social, así como transformaciones económicas y culturales. Al respecto de la prospectiva se establece como reto la siguiente interrogante: ¿es posible generar un proceso de educación permanente que impacte significativamente su práctica educativa del docente?

Capítulo 3. Marco Teórico de Formación Profesional y Práctica Educativa

El desarrollo del estado del conocimiento contribuyó a crear un marco de referencia para la formación profesional y práctica educativa, se tiene ahora un panorama amplio de lo que se ha estudiado y de los términos. Lo anterior permite incorporar definiciones sobre los términos para integrado en el marco conceptual el cual es un posicionamiento teórico indispensable en el proceso de construcción de las categorías de análisis, con sus respectivas dimensiones que serán desarrolladas en el capítulo de metodología.

Fundamentos epistemológicos de formación

Con relación a la formación que recibe el docente, existe una polisemia la cual ha generado debates conceptuales y que a la fecha es menester su estudio por los cambios sociales, así como políticos que se han dado a lo largo del tiempo de acuerdo con las necesidades que demanda la propia sociedad, como lo es la sociedad del conocimiento o bien la agenda 2030. Los conceptos que se encontraron para formación, demarcan diversos términos, para el estudio que se presenta se emplea formación profesional, por otro lado desde los sujetos que participan en ella también existen diversos términos: el formador, también llamado profesor, maestro, docente, o bien educador; aunque se refieren al mismo hecho, tienen connotaciones distintas, no se realizará una discusión teórica al respecto, se menciona para señalar que existe una diferencia conceptual, y que, para fines de este estudio se encontrará el empleo de éstos términos no para caer en una perspectiva reduccionista y simplista, sino como sinónimos para la redacción.

Según el diccionario de la Real Academia Española (DLE) la palabra docente proviene del latín: docens, que es el participio de presente activo de docēre: enseñar, y un docente es un enseñante, la formación docente es una palabra compuesta que se refiere a los procesos educativos que se ven en la práctica del docente en el aula en donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los contextos educativos, es muy común reconocer a las personas que guían las clases, que enseñan; y su contraparte son los alumnos, quienes tienen a su vez el aprendizaje, como correspondencia de los docentes, (Real Academia Española).

La formación docente tiene todo un sustento epistemológico, sociológico y hasta político, la formación docente se ha analizado como un modelo o como un enfoque, a partir de la recopilación que hace Lozano (2006), algunos teóricos sustentaron los enfoques de formación, cada uno está integrado por una metodología, fundamento epistemológico y sociológicos, los enfoques los ordena en función de niveles, inicia con el enfoque tradicional, después el racional

técnico, profesional reflexivo, y emancipatorio, de acuerdo con los postulados de Dewey (2000, 2004), la figura del docente no es tradicional ya que propone un nuevo paradigma conocido como pragmático en función de que establece una ruptura con la tradición, es por ello que de los 4 enfoques de formación se menciona sólo el enfoque tradicional como situación contrapuesta a lo que estipula.

Los docentes de formación inicial que egresan de instituciones formadoras, en el deber ser cuentan con un cúmulo de competencias, que los califica como idóneos para desenvolverse en la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua (Cejas y Guerrero, 2018). La formación inicial del docente como se ha referido incide de forma directa en la práctica educativa y con ello en el aprendizaje del alumno, es una serie de sucesiones, uno influye en el otro porque epistemológicamente la formación inicial del docente las acciones que realice afectan al que aprende (Dewey, 2004; 2006).

Para Gadamer (1993), la formación tradicional es considerada como:

La formación centrada en el sujeto y la formación centrada en el proceso; la primera puede concebirse como un proceso de índole personal y social, de alta significatividad para el ser humano, mediante el cual asimila una serie de conocimientos y experiencias que el entorno social ofrece. La persona así se va auto-construyendo socialmente de acuerdo con su historia, sus saberes previos, capacidad crítica y expectativas. La segunda, formación como proceso, implica una perspectiva histórica del sujeto desde la cual el presente adquiere importancia en virtud del pasado, que aporta datos e información para entender y comprender su devenir como persona (Gadamer, 1993, p. 58),

La formación como práctica en la que el sujeto crea su sentido de sí mismo al margen de los deseos, necesidades e intereses personales.

La otra es la formación teórica, referida a aceptar la validez de las cosas y encontrar posturas para aprehenderlas, sin interés ni provecho propio. Sin embargo, la formación considerada integralmente, incluye las dos clases, porque el sujeto está de manera permanente en su camino con una amplia sensibilidad y capacidad de percepción de situaciones, (Gadamer, 1993, p. 59).

Por otro lado, Popkewitz (1988), define a la formación desde una posición crítica, como: Estructurada y atravesada por códigos que bordean los discursos sobre las formas de relación social, de pensamiento, sentimiento y acción. En palabras del autor, que rigen las

formas de pensar, sentir y actuar con relación a las prácticas de escolarización. Estos códigos regulan en específico dos campos en los que actúa la formación: uno el orden instruccional agrupados en los discursos relacionados con el currículum que equivaldría a lo disciplinario, y segundo, el orden regulativo u otros términos como lo pedagógico, que opera en forma de relación social y formas de control, existe una tensión entre lo instruccional y regulativo, que se traduce en unos límites para la formación entre lo disciplinario y pedagógico (Popkewitz, 1988, p. 59).

Ferry (1991), por su parte refiere tres orientaciones que hacen confuso el concepto: a) la formación como función social inspirada en el juego de poder de las expectativas políticas, b) la formación como proceso de estructura interna del sujeto, que madura internamente, le permite tener un aprendizaje vivo y c) la formación como institución, para comprender el equipamiento organización organizada para apoyar proyectos, programas de capacitación. Explicó que esa clasificación contradice el concepto de formación, que niega uno de sus aspectos fundamentales, como es la apertura a lo inesperado, la capacidad de sentir, imaginar, comprender y aprender.

El término que también forma parte de abordajes científicos es la *profesionalización*, la cual contiene la formación inicial y continua. La profesionalización se ha considerado en formación continua porque los docentes actualizan y revisan sus conocimientos y habilidades de acuerdo con los nuevos desafíos de la sociedad cambiante, la formación docente es un proceso continuo, dinámico y actual, desde la educación básica hasta los estudios de posgrado. (Gabdulchakov, Kalimullin, y Kusainov 2016). Para que se dé la formación continua, los docentes deben realizar cambios profundos para tener un impacto real en la instrucción a través de un proceso reflexivo que se considera necesario para las transiciones en el aula, incluso con otros docentes o escuelas, no solo en el aula sino en todos los contextos (Barba y Barba, Martínez, 2016).

Imbernón (2016) planteó la necesidad de reflexionar sobre la profesionalización de los docentes, teniendo en cuenta tres factores importantes: el contexto social, cultural y las nuevas habilidades requeridas según las necesidades, y Veloquio (2016) indicó que, para lograr estos objetivos, los docentes necesitan docentes. La preparación debe basarse en la diversidad del ambiente escolar y el dominio de las técnicas y estrategias más modernas para promover la mejora del proceso educativo.

Para Sarramona (2007), la educación continua es la que obtiene una persona después de una formación básica en una profesión con el objetivo de ampliar o mejorar sus habilidades profesionales, por lo tanto, está dirigida a especialistas motivados que tratan de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para poder desarrollar su profesión.

Práctica educativa

Este apartado se desarrolló bajo la lógica de la incorporación de elementos teóricos de práctica educativa, se realizó un concentrado en una tabla de Excel la cual se dividió en: nombre, año, definición, y por último posicionamiento teórico, el registro en la tabla se elaboró por orden cronológico del más antiguo al más actual para identificar cómo se han abordado epistemológicamente; lo cual contribuyó a la identificación de ciertos elementos como variantes y coincidencias para después situarse como investigador en una teoría (Zaleta, Librada y García, 2020).

Al referirse a la práctica se encontró que hay una polisemia en el término, puede ser *práctica pedagógica* (Tobón, Martínez, Valdez y Quiriz, 2018), *práctica docente* (De ella, 1999; Esea, 2007; Fierro et al, 2008; Bazá, 2010); así como *práctica educativa* (Carr, 1996; Shoenfeld, 1998; Sacristán, 1998; García y Navarro, 2001); el punto de encuentro entre todos los términos es “la acción que realiza el docente”.

Etimología de práctica

La práctica es definida como la praxis, la raíz etimológica proviene del griego “praxis” que significa acción, realización que se traduce como actividad, desde un punto de vista filosófico, la teoría está determinada por las condiciones reales, materiales y sociales del desarrollo de la vida social humana, y se considera algo esencial. En este sentido, la teoría está determinada por la práctica, y la práctica determina la forma en que la teoría y la ideología interpretan la realidad (Diccionario de Filosofía), para Lenin en Sánchez (1997), la práctica es el elemento principal de la teoría del conocimiento, señaló Mao Tse-tung, en la práctica, la realidad está estrechamente relacionada con el medio ambiente en el sentido de que no es un interés personal o egoísta, sino una relación social con la realidad, es una forma de cambiarte a ti mismo y al mundo a partir de las relaciones y conexiones institucionales entre las personas y el mundo.

De acuerdo con la "Nueva Filosofía de la Ciencia", la práctica educativa puede ser estudiada como unidades de análisis ontológicas, epistemológicas y sociohistóricas en educación

y pedagogía, (Villadares, 2017). Algunos teóricos que la han definido son: Coll y Solé (2002) quienes señalan que:

El análisis de la práctica educativa debe comprender la interactividad y los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor, al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase (Coll y Solé, 2002, p. 97).

Colomina, Onrubia y Rochera (2001), refieren que un estudio de la práctica pedagógica debe incluir el comportamiento del docente ante la lección, el cual debe tomar en cuenta su percepción del tipo de alumnos que quiere atender, sus expectativas del curso, su percepción del aprendizaje, las diferentes estrategias que puede implementar, los recursos materiales de los que dispone, su puesto en la institución, lo que cree que la institución espera de él, etc. En definitiva, este concepto abarca la realización de todas las actividades necesarias para alcanzar el fin de la educación. institución escolar.

De acuerdo con Schoenfeld (1998), las prácticas educativas son:

Los procesos que ocurren previamente a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo, la planeación o el pensamiento didáctico del profesor, se actualizan constantemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los alumnos, a través de la exposición de temas, discusiones o debates. Una situación típica en el aula y que puede servir como ejemplo para ilustrar esta constante interacción entre el antes, durante y después de la práctica educativa: se muestra cuando un profesor planifica cierta actividad didáctica, al llevarla a la práctica se percata de que no resulta adecuada en su contexto de enseñanza, sea porque los alumnos no se sienten motivados por ella, o porque les resulta demasiado difícil; el profesor entonces, hace las adecuaciones a sus planes, por tanto, modifica sus pensamientos acerca de sus expectativas y metas y da por terminada la actividad o introduce una distinta, que de acuerdo con su experiencia, pueda resultar mejor para los alumnos y para los contenidos particulares que aborda, (Schoenfeld, 1998, p. 123).

De la práctica educativa se ha encontrado que hay una serie de categorías: cultura, evaluación, planeación, creencias, valores, recursos didácticos, currículum, formación inicial, formación continua (Moreno, 2016; Vescio et al. 2008; Salomón, 2001; Fullan y Hargreaves,

2000; Cerroni, 2018; Arnaut, 2004; Ornelas, 2017; Cuevas y Moreno, 2016; Rivera, 2019; Feregrino, 2011; Montenegro, 2011; Ponte, 2012), cabe señalar que a la experiencia el docente le da más valor y sentido que a su formación inicial, está representada por significaciones y simbolismos de importancia así como las interacciones entre los colegas, (Rivera, 2019; Fuentes y Gonzáles, 2017; Feregrino, 2011), (Zaleta, Librada y García, 2020, p.31)

De acuerdo a los anteriores aportes y para efectos de este estudio, se entiende a la práctica educativa como el proceso progresista porque es dinámico y reflexivo con sentido que lleva a cabo el docente con el conocimiento teórico y práctico sometido al cambio, interviene con una planeación, con un pensamiento reflexivo y ordenado para propiciar el conocimiento (Shulman, 1986; Sacristan, 1998; Schoenfeld, 1998; Zabala, 2002; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; y Dewey, 2010; Dewey, 2004; y Dewey, 2000). La planeación que el docente realiza es la acción, la cual incluye el conocimiento que tiene el docente de los alumnos como el diagnóstico, conocimientos previos, estrategias pedagógicas, también debe prever los recursos para llevar a cabo las respectivas dinámicas así como la valoración de los resultados para generar una experiencia (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Dewey, 2010; 2004; 2000) .

La intervención que el docente realiza es mediante una serie de acciones formativas y democráticas innovadoras de interacción con el alumno en tres momentos antes, durante y después para propiciar su transformación y re transformación, de acuerdo con las necesidades sociales lo que propicia tensión por la experiencia, normas y conceptos, es de conocimiento teórico y práctico ya que el alumno aprende con la intervención del profesor (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017; Dewey, 2010; Dewey, 2004; y Dewey, 2000).

Aportes teóricos de Dewey en la actualidad

Se incorporan algunos elementos crono- teóricos que recuperaron del legado de Dewey en el ámbito de la pedagogía. Hoy en día sigue vigente debido a que sus aportes teóricos, filosóficos, así como epistemológicos han sido empleados en la toma de decisiones en políticas públicas nacionales como internacionales, para la elaboración de estatutos por la Westbrook (1993), y sobre todo en la pedagogía tales como la escuela nueva; saberes previos; poner al alumno al centro de la educación; la escuela como un laboratorio; el trabajo colaborativo; así como la práctica del docente basada en solución de problemas; docentes reflexivos de su propia práctica; aprender haciendo; el método del problema que afirma Dewey puede emplearse además de las

investigaciones, en todos los aspectos de la vida del ser humano (Westbrook, 1993; Seoane y Javier, (2009).

Su influencia a lo largo de los años ha generado que diversos teóricos retomen sus aportaciones, tal es el caso de Palacios, (1978); Schön, (1998); Westbrook, (1993); Perrenoud, (2001); consideraron la práctica educativa del docente, referida por Dewey, la cual rompe con aspectos tradicionales y que es contraria a una pedagogía basada en la memorización, autoritarismo, tal como es referido en la *experiencia; pragmatismo y la práctica*. Como es citado por Westbrook, (1993) y que años después es retomado por Perrenoud (2001).

Al respecto, Palacios (1978), Westbrook, (1993), retoman a Dewey (1933) para referir que la práctica educativa rompe con aspectos tradicionales y que es contraria a una pedagogía basada en la memorización, autoritarismo, tal como es referido en lo abordado por el *progresismo, la experiencia y la práctica* del docente, y por su planteamiento disruptivo de algunas coordenadas que han organizado el andar de la pedagogía más tradicional.

Los planteamientos de Dewey (1933; 2010; 2004; 2000) siguen vigentes porque organizan cotidianamente la tarea de muchos docentes, el énfasis está en el rol activo y experiencial del alumno, a partir de lo que se conocen como “saberes previos” por el valor otorgado a las experiencias concretas, el rol asignado al docente en donde se relacionan los intereses de los alumnos al currículum formal:

El carácter descontextualizado del conocimiento escolar, la escuela entendida como lugar cerrado y aislado, el lugar del docente como fuente principal de conocimiento, y la poca importancia otorgada a los conocimientos experienciales de los alumnos obtenidos fuera de la escuela, que son cuestiones muchas veces invisibilizadas en las prácticas, pueden ser repensadas a partir de la lectura de su obra (Westbrook, 1993, p. 3).

De acuerdo con la UNESCO en 1993, la filosofía de Dewey ocasionó varias controversias, hasta hoy día siguen siendo vigentes en los debates acerca de los fallos del sistema escolar norteamericano: el enemigo encarnizado de los conservadores fundamentalistas “es considerado como el precursor inspirador de los reformadores partidarios de una enseñanza centrada en el niño. En estos debates, ambos bandos suelen leer erróneamente a Dewey, sobreestimando su influencia y subestimando los ideales democráticos que animaban su pedagogía” (Westbrook, 1993, p.1).

Lo anterior marca una pauta para el desarrollo de los planteamientos de John Dewey debido a que es contraria a la práctica tradicional, pues a lo largo de los años se continuó con el uso de sus planteamientos ya sea en la influencia de políticas públicas tal como lo refirió la Westbrook (1993): “el compromiso de Dewey con la democracia y con la integración de teoría y práctica fue sobre todo evidente en su carrera de reformador de la educación” (p.1).

En la pedagogía con los *saberes previos*, o bien *conocimientos previos*: son considerados como un principio constructivista, años después es recuperado por Perrenoud, (2001), bajo la línea de una de las vías para movilizar conocimientos, para que el docente organice, planifique, las competencias que además de realizar una crítica hacia la práctica del docente comenta que “el lenguaje de las competencias se ha desvirtuado y en ocasiones sólo es adoptado como un modelo de moda” (p.61), hace la aclaración de que (...) “a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre”, (p. 61). Perrenoud, (2001), insiste que:

Ampliamente en el tema de movilización de la información como aspecto central del enfoque por competencias, lo cual es aplicable para todas las áreas del saber, un médico, un arquitecto, un ingeniero utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia (p. 53).

En este mismo sentido para que un profesor sea considerado como un agente activo de la *construcción de saberes y competencias*, es porque cumple con los siguientes rasgos: organizador de una pedagogía constructivista, garante del sentido de los saberes, creador de situaciones de aprendizaje, gestor de la heterogeneidad y regulador de los procesos y de los caminos de la formación (Perrenoud, 2001, p. 53).

Lo anterior lo complementa con ideales que no remiten a competencias, sino a *posturas fundamentales*: práctica reflexiva e implicación crítica:

Práctica reflexiva porque en las sociedades en transformación, la capacidad de innovar, de negociar, de regular su práctica es decisiva. Pasa por una reflexión sobre la experiencia, la que favorece la construcción de nuevos saberes. Implicación crítica porque las sociedades necesitan que los profesores se comprometan en el debate político sobre la educación, a nivel de los establecimientos, de las colectividades locales, de las regiones, del país. No sólo en apuestas corporativas o sindicales, sino a propósito de los fines y de los programas

de la escuela, de la democratización de la cultura, de la gestión del sistema educativo, del lugar de los usuarios, (Perrenoud, 2001, p. 53)

Al respecto de su influencia en la toma de decisiones en el ámbito de la política educativa en México en el marco educativo, la Secretaría de Educación Pública retoma “aprender hacer” como una *competencia* que ha de desarrollar el ser humano a lo largo de su vida, entre los ámbitos en los que se ha desenvuelto es en: la formación, planes de estudio y propuestas educativas. De esta manera, esta propuesta permitirá optimizar los procesos de formación, así mismo la Reforma Curricular de 1997 de la Educación Normal utiliza la denominación de competencias en este caso la de aprender hacer como una reforma de la enseñanza secundaria (Díaz, 2006).

Cabe hacer la aclaración que Dewey (2010), no definió las competencias, ni las mencionó en sus obras, pero si realizó el aporte sobre “aprender hacer” el cual se incorporó a las *competencias*. También Bustamante, (2003) las considera como un concepto en la lingüística el cual constituye una categoría para el estudio del lenguaje basado en la teoría de la experiencia de Dewey, (2010).

Por ello se retoman los aportes epistemológicos de Dewey (2010; 2004; 2000; 1933; 1989), pues es vigente debido a que hoy en día hay un debate contemporáneo de sus aportes pedagógicos y además permite realizar el análisis de las prácticas educativas de los docentes desde la experiencia educativa.

Experiencia educativa

La experiencia es una categoría principal en la teoría de Dewey, (2010) desarrollada bajo una necesidad de creación de una filosofía educativa, en sus obras la experiencia no está definida de tajo, sino lo que se encuentra es un proceso de construcción de propuestas y críticas a las prácticas tradicionalistas, de ahí su principal aporte a la pedagogía. Existen dos principios que rigen la teoría como experiencia el *principio de la continuidad o continuidad experiencial*; y *principio del hábito* (Dewey, 2004).

Para que una práctica sea considerada como una experiencia, debe existir una continuidad en las acciones mediante la renovación de las prácticas al pasar por un proceso de reflexión, para ello se requiere tener formación, la vía por la que inicia una experiencia es en la comunicación, en este proceso tanto el que habla como el receptor se ven afectados, tienen una experiencia ampliada y alterada, esto es porque hay una participación en lo que el otro ha pensado y sentido,

generando así la modificación de la actitud propia de quien comparte y como receptor porque se siente identificado (Dewey, 2004).

A lo largo de sus obras la práctica de comunicación de experiencias requiere estar formulada conforme un método científico, de forma auténtica y perfecta a los seres inmaduros, la cual tiene que ser con plenitud y precisión, porque cuando se comunica se da a conocer con precisión alguna experiencia a otro y en este proceso ambos tanto el que comunica como el que oye son afectados. Es afectado el que habla porque al hacerlo encontrará que ha cambiado su propia actitud respecto a su propia experiencia y el que escucha porque participa en lo que el otro ha pensado y sentido la cual ha modificado la actitud propia, la comunicación que se transmite es social, y lo social es comunicación, no existe la una sin la otra, también toda comunicación es educativa (Dewey, 2004).

El segundo principio de la experiencia educativa es el hábito, cuya característica básica es que:

Toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre, afectando esta modificación, lo deseemos o no, a la cualidad de las experiencias siguientes. Pues quien intervenga en ellas es una persona diferente (...) El principio del hábito va más allá, es mucho más profundo porque lejos de la visión ordinaria de un hábito como un modo más o menos fijo de hacer cosas (Dewey, 2004, p. 79).

De acuerdo con la axiología de los aportes de Dewey (2010; 2004; 2000; 1933; 1989), para adquirir conocimiento, considera que la función del pensamiento es la de producir hábitos de acción, el basado en la experiencia, aplica el principio de la continuidad mediante la renovación y con la renovación de la existencia, la recreación de las creencias, los ideales, las esperanzas, la felicidad, las miserias y la práctica; se requieren de esfuerzos deliberados y trabajos reflexivos. Es necesario que el docente conozca las potencialidades del niño por las demandas de las situaciones sociales en las que él mismo se encuentre; la familia es el espacio donde recibe sus principios morales, los cuales son pulidos en el colegio; el individuo jamás estará aislado de la sociedad o de su legado cultural. En este sentido, es necesaria la educación como necesidad de la vida y la educación llena el vacío que tiene el ser humano al nacer en una sociedad cada vez más cambiante, al respecto señala que la sociedad existe mediante un proceso de transmisión tanto como por la vida biológica, como por los grupos sociales de los que forma parte o participa las

cuales están en constante renovación por la práctica social (Dewey, 1960; Dewey, 2004; y Dewey, 2000).

Así mismo, la propuesta de Dewey, (1960), es romper con lo tradicional o conservador, al concebir a la práctica pedagógica a partir de las tensiones de donde surgen mayores problemas y mayores posibilidades de pensamiento para que se reestablezcan varios conceptos centrales como: el de la experiencia educativa, el método de aprendizaje, la función del maestro y el gobierno escolar, (Dewey, 2004). Para comprender la experiencia, es menester desde el posicionamiento progresista conectar con el presente que es inseparable del pasado, porque es el único camino para dar cuenta del presente y el futuro, también la experiencia no es lo percibido por los sentidos, ni la acepción que se le da al lenguaje de todo aquello que sucede, sino que “la experiencia constituye la totalidad de las relaciones del individuo con su ambiente” (Dewey, 2004, p. 60).

Cabe señalar que la cognición forma parte de la experiencia en la medida que se aprehende su sentido por lo que tiene un lado pasivo y otro activo, es pasivo cuando el mundo actúa sobre el individuo y activo cuando es viceversa, la experiencia no solo transforma al mundo y al individuo, también a la experiencia pasada y futura, por lo que constituye una reconstrucción que modifica las posteriores, en este proceso existe una relación de continuidad, una transición del Yo y el medio, a partir de la cual ambos se transforman. Planteaba la necesidad de establecer una teoría coherente de la experiencia, porque consideraba que su ausencia no permitía realizar una pedagogía que opere la práctica, por lo que es necesario recalcar que el docente genere a su vez significativas y controlables experiencia futuras; lo anterior constituye una experiencia genuinamente educativa, (Dewey, 2004). Se aclara que no se refiere a que las prácticas parezcan agradables a los alumnos porque pueden serlo, pero sin ser educativas, se considera que una experiencia educativa lo es cuando cumple con su objetivo:

El principal propósito u objetivo es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción (Dewey, 2010, p. 66)

Lo fundamental no reside en sus efectos en el presente, sino en el tiempo, (...) el incremento de su capacidad de dirigir el curso de futuras experiencias, para valorar si una experiencia es educativa, el maestro debe fijarse en las dos dimensiones centrales de: “su

continuidad y su carácter *interactivo*” (Dewey, 2004, p.93). Es un mundo complejo por la continuidad que se refiere a la experiencia educativa cuando el alumno *crece*, cuando se desarrolla física, intelectual y moralmente y en *nuevas direcciones* porque le permite adaptarse a nuevas situaciones y posibilita que en el futuro esté abierto a experiencias distintas a las de su pasado; a partir de una crítica a los eficientistas sobre la democracia de la educación y la sociedad, así como el rechazo a que la experiencia puede estar fijada por la herencia (Dewey, 2004).

El docente también debe de mantener en su práctica una atención no sólo al estado presente de la experiencia del alumno, sino también *hacia dónde se dirige*, por lo que es importante que se ocupe de los impulsos y deseos de los alumnos, sin suprimirlos para que se transformen en propósitos, así mismo contar con los medios necesarios y con sugerencias para que se concreten, también el maestro debe estar atento a la identificación del tipo de actitudes y hábitos que están desarrollando los alumnos y si éstos conducen al desarrollo continuado (Dewey, 2004), en este punto es cuando destaca que la “actitud más importante que se puede formar es la de desear seguir aprendiendo” (pág. 90).

Otras de las funciones esenciales del docente para generar una experiencia es crear condiciones necesarias para que la experiencia de los alumnos sea educativa, lo cual está muy lejos de ser fácil, se refiere esencialmente a:

Una acción sobre acciones de los alumnos; se especifica que es como una danza porque existe una interacción armoniosa, un equilibrio, así como también que (...) el maestro y el alumno no se tienen que seguir uno al otro, sino a la música como siempre cambiante flujo de vida, la experiencia y el crecimiento (Dewey, 2004, pág. 44).

Lo anterior significa que el docente debe estar “pendiente y actuar sobre las dimensiones y los momentos críticos de la experiencia de los alumnos”, (Dewey, 2004, p. 44), la experiencia que genere el docente debe ser ulterior que le dé seguimiento y no la deje en aislado, no es algo acabado a lo que llama *continuidad experiencial* (Dewey, 2004). Como principio para la filosofía de la experiencia educativa va más allá de ser expresada en palabras, en símbolos; por lo que es un “plan estructurado con referencia a lo que se ha de hacer y cómo ha de hacerse” (Dewey, 2004, p. 74); ya que la experiencia educativa no es un asunto de improvisación si no un plan con orden y organización. Desde la ontología se retoma la experiencia como algo que se transforma y re transforma en las personas, por lo que no hay verdades absolutas porque están sujetas al

cambio. Es necesario saber cuál es el fin, su uso y función de las cosas y para lograrlo es necesario que el sujeto sea activo.

En la práctica educativa los conocimientos no pueden pasarse físicamente de unos a otros: como ladrillos, no pueden compartirse como se comparte un pastel, aquí “elementos como conocer el entorno y a los alumnos permite una comunicación que asegura la participación en una inteligencia común que es la que asegura disposiciones emocionales e intelectuales como modos de responder a las expectativas y a las exigencias” (Dewey, 2004, p. 16).

Aunado a que toda comunicación es educativa conlleva a ser un receptor:

Es tener una experiencia ampliada y alterada en donde el docente o alumnos participan (...) en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia (alterado), (...) la experiencia debe formularse para ser comunicada. Para formularla se requiere salirse de ella, verla como la vería otro, considerar los puntos de contacto que tiene con la vida de otros para que pueda adquirir tal forma que aquél sea capaz de apreciar su sentido con el fin de hablarle inteligentemente de nuestra propia experiencia. Para que toda organización social siga siendo vitalmente social o compartida es educadora puesto que participan en ella y sólo cuando se convierte en una práctica rutinaria pierde su poder educativo, (Dewey, 2004, p. 17).

La experiencia es determinada como auténtica porque tiene un aspecto activo que cambia las condiciones objetivas en las cuales se ha producido, se basa en dos principios, interacción y continuidad que constituyen una situación educativa. Algunos elementos que se han encontrado sobre la experiencia desde la propuesta de Dewey (2010) en Castiñeiras, (2002) son: que se lleva a cabo en una vida social ampliada; la experiencia enriquece, estimula la imaginación; existe una responsabilidad en la precisión y vivacidad de expresión del pensamiento; la experiencia es con sentido y cuando es vista a la escuela como un espacio para la adquisición de información y destrezas intelectuales sólo se crean cultos ingeniosos, especialistas egoístas, en este sentido la experiencia no tiene sentido (Castiñeiras, 2002).

Se ha hablado de que en la experiencia existe una comunicación y una interacción social, por lo que se ve en la necesidad de especificar lo que es social para Dewey, (2004), cabe señalar que se aborda sólo como un apartado, esto no quiere decir que se tratará como algo aislado, sino todo lo contrario como algo integrado en la misma categoría de experiencia.

Todo es Social

Dewey (2004), sostiene que todo es interacción social porque hay interacción con otros sujetos quienes a su vez forman parte de grupos sociales, también se puede dar una jerarquía de relaciones como las de padres a hijos, maestros a alumnos, patronos a empleados, gobernantes a gobernados; pero solo dan y retoman indicaciones las cuales modifican acciones y resultados, pero estas relaciones no constituyen un grupo social por más que sus actividades tengan una conexión, también no efectúan por sí misma una participación de propósito porque no hay una comunicación de intereses, (Dewey, 2004). Toda vida social existe porque hay una comunicación, la cual es auténtica y con plenitud, al respecto Aristóteles menciona que para que esta exista es por medio del lenguaje entre los que sostienen un diálogo, el mensaje enviado es recibido por el oyente, y que también puede romperse cuando falta el lenguaje, estos elementos son empleados en la educación como función social el cual es un proceso de estimulación nutrida y cultivada, la función social es importante porque además es gracias a ella que las culturas, y tradiciones subsisten; cabe señalar que considera al lenguaje como instrumento del pensamiento, (Dewey, 2004).

De acuerdo con esta lógica, la educación es considerada como función social porque en ella existe una auto-renovación por medio del desarrollo educativo, para que se considere un así, es necesario que la educación no se limite a un molde, a una práctica rutinaria con imposiciones externas, al respecto Dewey, (2000; 2004), critica las decisiones que provienen del exterior y no del interior por considerarlas dominantes, por ende, cuando pierde la libertad y se encuadra en un molde pierde su poder educativo.

La relación de la educación y el aspecto social es que todo es una vida social y en esta existe una organización social vital, uno de los principios es que el medio social es educativo para todos los que participan en ella sin hacer a un lado que los hombres en sociedad tienen diversas alternativas de acción, estas acciones están sometidas a una reflexión porque no actúan a ciegas, sus acciones contienen también sabiduría, la cual la concibe como el uso correcto del conocimiento en los asuntos humanos (Dewey, 2000; 2004). Una característica de la estructura social en la educación es identificar “la forma de interactuar de los docentes con los alumnos, lo que hace, el modo cómo hace (práctica), también no sólo las palabras habladas sino también el tono de voz en que se pronuncian”, (Dewey, 2004, p. 85).

En la filosofía de la educación desde los aportes de Platón de las teorías pedagógicas manifiestan que cuando una sociedad está organizada es porque hacen y desarrollan todo aquello para lo cual tienen por naturaleza aptitud y es la función de la educación de descubrirlas y potenciarlas en un desarrollo progresivo para un uso social en un mundo consciente, para ello el conocimiento del fin de la existencia es esencial ya que si no se conoce el fin se está propenso al error y a caprichos, en este sentido saber de forma racional qué y cuáles aptitudes deben fomentarse y qué organizaciones sociales deben ordenarse para que ese conocimiento esté en un orden social justo y armonioso, sin duda habrá factores que desvíen de cierta forma la atención por falsas valoraciones y falsas perspectivas es por ello que surge una sociedad desorganizada y facciosa y en estas condiciones es imposible para el sujeto alcanzar una consistencia espiritual, “sólo en un todo completo es plenamente auto consciente” (Dewey, 2004, p. 83).

En este sentido Ballesteros (2015); De la Torre (2013), refieren que de acuerdo a los planteamientos de Weber (2002), en las Ciencias Sociales, retoma aspectos sociales sobre la ética y la participación política para el mundo moderno, bajo la premisa de que todo tiene un tiempo y un espacio, “no busca lo indubitable, lo definitivo y eterno ni la elucidación de que los seres humanos debemos ser o hacer” (Ballesteros, 2015, p.55), es decir que si bien proporciona elementos que guíen la práctica esta es bajo una filosofía de reflexión.

La escuela democrática

Para Dewey (2004), la escuela democrática la propone al romper paradigmas con el enfoque tradicional de enseñanza, en la educación sistemática no es posible transmitir todos los recursos que se requieren de una sociedad compleja, si en la práctica la enseñanza sólo se emplea el material de forma sistemática se corre el riesgo de perder las experiencias de la vida, los intereses sociales y permanentes, además de que se estaría ignorando la necesidad social cayendo en la noción ordinaria de la educación; para que lo anterior no suceda se requiere de un método el cual manifiesta que se debe estar en equilibrio entre los modos de educación espontáneas y sistemáticos, los incidentales y los intencionales (Dewey, 2004).

La comunicación que se desarrolla en la escuela cuando es tradicional cae en la transmisión de actos y objetos que son familiares a los alumnos, además de que es técnico y superficial; por lo que su propuesta está lejos de ello, plantea una práctica educativa basada en la democracia, con un método donde además de ser social no es sistemático porque no es rutinario, sino que le permita adaptarse a la sociedad.

La concepción de educación con democracia se refiere cuando es con libertad e igualdad, la recupera como eje que articula los elementos de la formación; el juicio moral; al docente y al profesorado como un experto en el diseño del currículo; con una experiencia como factor determinante; la experiencia como libertad de acción y liberación de la mente; los cuales constituyen un reto para el maestro que actúe con democracia.

Los fines de la educación se llevan a cabo en una sociedad democrática por “la reconstrucción de hábitos e instituciones sociales por medio de una amplia estimulación que surge de intereses equitativamente distribuidos” (Dewey, 2004, p.99), por lo que la democracia no es externa, tampoco es impuesta con fin externo, sino que se construye en la sociedad democrática interna.

Ideal democrático

La teoría de la experiencia involucra dos elementos que caracterizan a una sociedad constituida como democrática:

Uno que exista el reconocimiento de los intereses mutuos como un factor del control social y el segundo significa un cambio en los hábitos sociales con una interacción libre entre los grupos sociales, este cambio es con una renovación constante, continuo, afrontando las nuevas situaciones producidas por el intercambio variado (...) Una sociedad democrática repudia el principio de autoridad externa, se mantuvo un gran marco de referencia de la democracia en la educación porque la democracia va más allá que una forma de gobierno (Dewey, 2004, p. 80).

Por lo que define a la democracia como:

Modo de vivir asociado de experiencia que es comunicada, en este proceso, un determinado número de individuos participan en un interés de modo que cada uno ha de referir su propia acción a la de los demás y considerar la acción de los demás para dar pauta y dirección a la propia, equivale a la supresión de barreras de clase, raza y territorio nacional, también la democracia significa que se asegura la liberación de las capacidades que son reprimidas siempre y cuando sean parciales, (Dewey, 2004, p. 82).

Además de la escuela democrática vista como un modo de vivir relacionado con la experiencia por medio de la afectación que se hace frente a los individuos para la mejora, también desarrolló la educación progresista bajo la propuesta de romper con esquemas tradicionales.

Educación progresista

Por último pero no menos importante se menciona la educación progresista como un aspecto que estuvo presente siempre en los argumentos de Dewey (2004), al proponer una nueva práctica de hacer las cosas lejos de lo rutinario y tradicional, y se sostuvo siempre en el posicionamiento progresista de la educación, la cual es una propuesta a las prácticas de los docentes que sean opuestas al tradicionalismo, y a los conservadores, que si bien también realiza una crítica al pragmatismo sugiere que es una vía correcta para cuestionar la alternativa para que los alumnos se vean en un plano más feliz, así como también criticó elementos básicos del medio de enseñanza como el plan de estudios, el maestro, la disciplina escolar; mientras de los progresistas se cuestiona su desconocimiento a las condiciones del medio, a la atención en las condiciones internas de los alumnos y a su libre expresión.

Así mismo desde el posicionamiento progresista se rechaza cualquier rutina sin comprender su sentido dentro de la experiencia del alumno como lo es también la improvisación, “las escuelas progresistas no pueden confiar en las tradiciones establecidas en los hábitos institucionales tienen que proceder más o menos al azar o ser dirigidas por ideas que cuando son coherentes y articuladas forman una filosofía de la educación” (Dewey, 2004, p. 74).

La forma en que resuelve el debate tradicionalista versus progresista es que deben dominar los factores objetivos o los factores internos, y esta distinción se ve como un falso dilema porque debe ser tratado por igual; por lo tanto, debe haber interrelación, interacción y transición entre el plan de estudios y todo el entorno para estudiantes y profesores, otros estudiantes.

Según lo que establece es que se habla de un docente tradicionalista cuando produce en los alumnos pereza, docilidad, pasividad, receptividad y obediencia, sujetos individuales, insensibilidad en las ideas, pérdida de motivación hacia el aprendizaje y a la cultura, así como a la incapacidad a poder actuar en situaciones diferentes a las de la escuela, (Dewey, 2004). En este sentido se menciona y se aborda que la práctica pedagógica forma parte del macro concepto de práctica educativa.

El ejercicio de liberación sobre la relación del maestro con el conocimiento, donde el maestro deja de ocupar el lugar de subordinación, lejos de la concepción de un operador de un método de enseñanza de materias de estudio diseñado por otros, por una práctica que ejerza simultáneamente como artista, académico y experimentador, se refiere al docente como artista,

que desarrolle conocimiento empático e individual de los alumnos, así como de sus impulsos y sus deseos, sus hábitos, necesidades, sus experiencias, sus capacidades, para poder guiarlos en el desarrollo, así mismo como académico debe tener conocimiento de lo que va a enseñar, como de la psicología científica; es experimentador porque las ideas de las materias deben conectarse con la experiencia de los alumnos requerido para la generación de los problemas (Dewey, 2004).

Un elemento de considerable importancia es que se ha referido hasta ahora a una práctica educativa, pero de acuerdo con los aportes de Dewey menciona una práctica pedagógica y una práctica escolar, no marca la diferencia entre una y otra, o una preferencia en el término, ambos son mencionados como si se tratase de una misma situación, por lo que se usará de forma indistinta el término respetando los preceptos epistémicos de cada uno establecidos por Dewey (2004).

Propone que la escuela sea una institución esencialmente diferente de cualquier otra forma de organización social, para poner en contexto se menciona como es considerada por la escuela tradicional: la cual es cuando los docentes transmiten el conocimiento que se les ha heredado de los libros de texto, bajo una práctica ordinaria, en sus horarios, en sus sistemas de clasificación, de examen y de promoción, llena de reglas de orden por normas de organización, los modelos de buena conducta son todos del pasado, por lo que los alumnos deben mostrar docilidad, receptividad y obediencia, los libros de texto son las principales herramientas del saber y la ciencia que de igual manera representan al pasado, y la figura del maestro es la de una posición opuesta a la relación efectiva con las materias, así como los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento, las destrezas, quienes imponen las reglas de conducta. En su obra *Experiencia y Educación*, inicia con una crítica sobre cómo es una práctica tradicionalista, a modo de una serie de elementos constitutivos como los que se mencionan a continuación, para después centrarse en la práctica progresista, aunque cuando realiza la crítica va entrelazando de igual manera su propuesta progresista. Se entiende por prácticas tradicionalistas como: “las materias de enseñanza consisten en conjuntos de información y destrezas que han sido elaborados en el pasado; por consiguiente, el principal quehacer de la escuela es transmitirlos a la nueva generación” (2010, p. 65). De igual manera menciona los fines y métodos de la instrucción y la disciplina que conserva la escuela tradicional:

En el pasado han sido también desarrollados modelos y normas de conducta; la educación moral consiste, pues, en formar hábitos de acción en conformidad con estas reglas y

modelos. La norma general de la organización escolar (por la cual entiendo las relaciones de los alumnos entre sí y con los maestros) hace de la escuela un género de institución esencialmente diferente de otras instituciones sociales. Recordar la escuela ordinaria, sus horarios, sistemas de clasificación, de examen y de promoción, de reglas de orden. Las tres características acabadas de mencionar determinan los fines y métodos de la instrucción y disciplina (...) Puesto que los objetos de enseñanza, así como los modelos de buena conducta, son tomados del pasado, la actitud de los alumnos debe ser, en general, de docilidad, receptividad y obediencia. Los libros, y especialmente los libros de texto, son los principales representantes del saber y la ciencia del pasado, mientras que los maestros son los agentes mediante los cuales se comunica el conocimiento y las destrezas y se imponen las reglas de conducta (Dewey, 2010, p. 66).

Lo anterior no sólo da margen para entender o situar la práctica de los docentes, sino que también da margen para determinar cómo es que el:

Nacimiento de lo que se llama nueva educación y escuelas progresistas es en sí mismo un producto del descontento respecto de la educación tradicional (...) En esencia la escuela es una imposición desde arriba y desde afuera, porque impone modelos, materias, métodos hacia aquellos que sólo están en desarrollo hacia la madurez. La distancia entre una práctica tradicional a una progresista es tan grande que las materias y los métodos de aprender y proceder requeridos son ajenos a la capacidad que poseen los jóvenes, (...) el abismo entre los productos maduros o adultos y la experiencia y capacidades del joven es tan amplio que la misma situación impide una participación muy activa de los alumnos en el desarrollo de lo que se enseña, (Dewey, 2010; p.66)

Un aspecto elemental para una práctica progresista es que los seres humanos tengan una formación de pensamientos a través de la reflexión, de modo que concibe al pensamiento como:

La operación en la que los hechos presentes sugieren otros hechos (o verdades) de tal modo que induzca a la creencia en lo que se sugiere sobre la base de la relación real entre las cosas mismas, relación entre lo que sugiere y lo sugerido (Dewey, 1960, p. 28).

Se recurre a los hechos anteriores en el acto de recuperar la experiencia y la creencia entre lo que se dice con la situación real, en este proceso la comunicación es esencial porque ambas partes se ven afectadas. Existen dos fases para que el pensamiento sea reflexivo, uno que exista una duda, y dos una búsqueda, investigación para encontrar algún material que esclarezca esa

duda, “la exigencia de solución de un estado de perplejidad es el factor orientador y estabilizador de todo el proceso de reflexión” (Dewey, 1960, p. 29). Este proceso lleva a una decisión, el cual es producto del pensamiento derivado de una averiguación de otros hechos, de referentes que dan luz, guían y se transmiten a través de la memoria. Para lograrlo se pueden emplear observaciones, evidencias que evoquen una reflexión para el descubrimiento de los hechos.

Como un acercamiento a la teoría, se realizó un ejercicio en donde se plantean puntos referentes de los aportes de Dewey (1960), desde la axiología; ontología; epistemología; y método, cabe aclarar que se construyó como un medio de estudio para dar pie a lo que sería el diálogo con el teórico.

Ontología

La experiencia transforma a las personas por lo que no hay verdades absolutas porque están sujetas al cambio. Es necesario saber cuál es el fin, su uso y función de las cosas y para lograrlo es necesario que el sujeto sea activo. Tiene un pensamiento utilitarista. Con el paso del tiempo, basa toda su teoría educativa en la experiencia: La comunicación proporciona impulsos emocionales e intelectuales como forma de responder a las expectativas y demandas; toda comunicación es educativa, ser un receptor es tener una experiencia ampliada y alterada. se participa en lo que otro ha pensado y sentido, en tanto que de un modo restringido o amplio se ha modificado la actitud propia; la experiencia debe ser expresada, y para ello debe ser liberada de ella, vista a los ojos de los demás, teniendo en cuenta su punto de contacto con la vida de otros, para que tome una forma en que las primeras puedan comprender su significado, para volverse sabio Cuente su experiencia; cualquier organización social que sigue siendo importante social o comunal es instructiva para los individuos involucrados, pierde su poder educativo solo cuando se vuelve rutina.

Epistemología

La escuela debe ser la continuación de las prácticas sociales, enseñar para resolver problemas, conocer sus orígenes; acabar con el concepto tradicional “una pequeña prisión” de la escuela, así como romper con el paradigma de las prácticas tradicionalistas que realiza el docente. La escuela debería ser algo parecido a un campo de práctica para la vida futura en sociedad, ha de adaptarse a la forma “embrionaria”: debería permitirle al educando la capacidad de sopesar un sinnúmero de variables en el camino a su formación. La educación y comunicación para Dewey (1960), en las escuelas son un método importante de la transmisión que forma disposiciones de

los seres inmaduros: pero son sólo un medio, la sociedad existe en la transmisión y en la comunicación.

Marco conceptual

De acuerdo con la revisión se posiciona teóricamente la cual es una construcción híbrida como se detalla de formación profesional y práctica educativa, y por último se integra la definición de perfil

a) Formación profesional. Está integrada por la formación inicial y continua; la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional y es a través de esta que el docente recibe las herramientas teórico metodológicas para desarrollar su práctica por medio de programas educativos formales (Sánchez, 2013), además la formación inicial es considerada como la aptitud de los docentes para convertirse en sujetos aprendices al identificar debilidades y proponer estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica del docente; por lo tanto la formación docente es un factor esencial en la preparación del maestro al que tienen que habilitar para que haga frente a nuevas tareas como aprender a enseñar, utilizando nuevas herramientas para el aprendizaje (Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Gómez y Tobón, 2018).

A partir de esta revisión teórica y epistemológicos respecto al concepto de formación, se toma la decisión de posicionarse en “formación profesional” como la formación inicial y formación continua del docente, se entiende como formación profesional: la formación reformada de acuerdo con los nuevos planteamientos de la sociedad del conocimiento en el margen del cambio y la innovación en los programas formativos como agentes participativos, reflexivos que se involucran en el proceso del saber; se busca que muestren la utilidad de los conocimientos que se producen para que sean empleados en el contexto, así mismo se requiere que el docente innove su práctica y sea capaz de transformar los procesos de aprendizaje en sus alumnos, la formación que recibe el docente es tal que propone estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica por medio de la democracia (Dewey, 2004; Olmedo, y Farrerons, 2014 y Padierna, 2016).

b) Práctica educativa. Es el proceso progresista porque es dinámico y reflexivo con sentido que realiza el docente con el conocimiento teórico y práctico sometido al cambio, en donde el docente interviene con una planeación, con un pensamiento reflexivo y ordenado para propiciar el conocimiento (Shulman, 1986; Sacristan, 1998; Schoenfeld, 1998; Zabala, 2002;

Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; y Dewey, 1960; Dewey, 2004; y Dewey, 2000). La planeación que el docente realiza es la acción la cual tiene que ver con el diagnóstico del grupo, es decir, las consideraciones previas, es un conjunto de estrategias pedagógicas para introducir el contenido, los recursos materiales, así como la valorización de los resultados para generar una experiencia (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Dewey, 1960; Dewey, 2004; y Dewey, 2000).

La intervención que el docente realiza es mediante una serie de acciones formativas y democráticas innovadoras de interacción con el estudiante antes, durante y después de una didáctica para que aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación y re transformación, cabe señalar que el conocimiento está sometido al cambio lo que puede generar una tensión por la experiencia, normas y conceptos, es de conocimiento teórico y práctico ya que el alumno aprende con la intervención del profesor, (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Rochera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017; Dewey, 1960; Dewey, 2004; y Dewey, 2000).

c) El perfil del docente de educación secundaria. Conforme al artículo 7 fracciones IV y X, y 9 de la LGSCMM, los perfiles profesionales, criterios e indicadores son las herramientas normativas que establecen lo que deben saber y ser capaces de hacer las maestras y los maestros para favorecer el aprendizaje y bienestar de los educandos. Se organizan en dominios y definen los referentes específicos de carácter cualitativo y cuantitativo para valorar la práctica profesional. Su formulación, uso y desarrollo permite a las maestras y los maestros compartir significados, guiar su práctica y orientar los procesos de formación, al tiempo de ser referentes de la buena práctica y del desempeño eficiente del personal con funciones de docente, técnico docente, de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. (SEP, 2021, p.7)

Algunas reflexiones sobre el marco teórico

En este marco teórico se ha intentado ofrecer un panorama de las principales aportaciones de práctica educativa y formación profesional, la revisión de los fundamentos de formación profesional sirvió para un posicionamiento porque existe una polisemia conceptual. Al respecto se propone una formación desde docentes reflexivos, emancipatorio de lo tradicional, así como una formación de docentes que cuenten con herramientas para un trabajo en colaboración. La práctica educativa del docente se propone desde un docente que reflexiona sus acciones para la mejora educativa porque todo lo que realiza el docente incide de forma directa en el aprendizaje del alumno, es por ello que se recalca que toda acción debe ser siempre para la mejora

considerando al alumno, sus procesos de aprendizaje, conocer al alumno es necesario para que el docente realice una serie de acciones que motiven al alumno a aprender, se habla de una experiencia educativa porque el docente (ser maduro) afecta al alumno (ser inmaduro) de forma positiva y este a su vez lo replica con sus pares, se habla de una afectación en el sentido de la mejora porque se propone que las acciones sean siempre desde la reflexión.

Existe una unión entre ambos conceptos de formación profesional y práctica educativa porque el docente al ser formado todo ese cúmulo de conocimientos en el deber ser son aplicados en la práctica.

La revisión teórica permitió realizar un acercamiento al marco metodológico porque el posicionamiento dio pauta a la obtención de elementos que se integraron a los instrumentos que se emplearon en el campo. De este modo a continuación se presenta la fundamentación metodológica que sustenta la investigación.

Capítulo 4. Metodología

En este capítulo se aborda en un primer momento el posicionamiento paradigmático en el que se ha situado la investigación, considerado como parte fundamental en la construcción del objeto de estudio, ya que guía todo un constructo, permite dar claridad de la concepción de la realidad que se estudió y con ello el recorte de la misma, (Guba y Lincoln, 1994), que de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio y los objetivos de esta investigación, se fundamenta en la propuesta del paradigma *pragmático* de Mertens, (2010), donde lo más acorde fue utilizar un enfoque mixto de complementariedad de métodos para una fotografía más completa del objeto que se investigó y permitió que en el proceso de análisis se integraran entre sí y para el *todo* (Cook y Reichard, 2005). En el enfoque cualitativo se emplearon las técnicas e instrumentos de entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bodgan, 1996) para indagar la formación de los docentes y la investigación documental (Sarduy, 2007) para analizar planes y programas, en el enfoque cuantitativo se utilizó un diseño transeccional, con el uso de escala Likert para analizar la formación distinta de los docentes, con la formulación de hipótesis la cual se identificó si se cumple o no por medio del análisis estadístico especializado. Para realizar los recortes de la realidad se integran categorías las cuales derivaron del posicionamiento teórico y fueron base para la realización de las técnicas e instrumentos de investigación, desarrolladas con criterios de rigor.

Postura paradigmática.

El proceso que se siguió para elegir el paradigma fue el empleo de una superposición paradigmática que consistió en la exploración de los caminos sobre cómo investigar ya que existen diversas propuestas que guían dicho proceso, por lo que este ejercicio permitió situar el objeto de estudio en dos paradigmas en el constructivista y pragmático, (Mertens, 2010). En un inicio se situó en el paradigma constructivista porque la hermenéutica incorpora elementos axiológicos en donde se enfatiza desde un producto de valores que no pueden ser independientes de ellos para la comprensión de los hechos sociales; desde la ontología se basa en que se pueden construir realidades múltiples a partir de que la realidad se construye de forma social; la metodología desde el enfoque cualitativo para describir el contexto; y desde la epistemología lo aborda con enlace interactivo entre investigador y participantes en donde los valores se hacen explícitos y se van reportando los hallazgos, (Mertens, 2010).

Sin embargo, se analizó el paradigma pragmático porque proporciona un marco filosófico subyacente para los métodos, dado que no existe un único método para conocer un efecto social, puesto que desde el primer periodo hay líneas de acción que tratan de atender el comportamiento real, así como, qué lo origina y crear elementos de conexión que den cuenta de dicho comportamiento (Mertens, 2010; Pierce y Monje 2011). En términos axiológicos el paradigma pragmático va más encaminado a la ética del cuidado y a la búsqueda del conocimiento de lo que se pretende hacer en función de las consecuencias. Ontológicamente en este paradigma pueden existir interpretaciones individuales de un hecho, las cuales pueden ser compartidas o no entre los participantes, la epistemología del paradigma pragmático se determina por lo que el investigador considere apropiado para ese estudio en particular, por lo que da pie a un enfoque mixto (Mertens, 2010).

Se mediaron los alcances y atribuciones de ambos paradigmas, uno de los elementos fundamentales para la toma de decisión fue la metodología, ya que el paradigma constructivista desde el posicionamiento de Mertens (2010), no permite el uso de técnicas e instrumentos cuantitativos y por necesidades propias del objeto de estudio es que se toma la decisión del empleo de una metodología mixta; por ende, es que se abordará desde el paradigma pragmático, el cual privilegia este tipo de enfoque.

Una vez que se decidió el paradigma para la construcción del objeto de estudio se procedió a la lectura y relectura del aporte teórico para obtener las categorías y dimensiones de análisis, para el enfoque cuantitativo la obtención de las categorías y variables y en lo sucesivo los instrumentos. Se recuperó y se aplicó en todo momento una vigilancia epistemológica como investigadora sobre el objeto de estudio, así como para el empleo de los criterios de rigor como la validez y confiabilidad de la información.

Diseño de investigación

Al existir una gran gama de posibles técnicas de acuerdo al objeto de estudio se escogieron las más pertinentes, el paradigma pragmático enfatiza contar con una variedad de métodos para el análisis es por ello que se optó por una metodología mixta para generar un panorama más amplio del tema, es decir se dio un complemento y propósito de la investigación al emplear elementos cuantitativos y cualitativos, cabe aclarar que el empleo del enfoque mixto fue para la integración sistemática de los enfoques en un solo estudio con el fin de obtener una fotografía más completa del objeto que se investiga, ambos enfoques son conjuntados, conservan

sus estructuras y procedimientos originales de cada uno, se respeta su epistemología y su método, no son métodos excluyentes, se complementan (Johnson y Onwuegbuzie, 2004), para ello es importante no confundirlos dado que se estaría cayendo en el error de perspectivas de planos conceptuales y de intervención (Álvarez, 2005 en Cook y Reichardt, 2005).

El enfoque mixto dio pie a no restringir o limitar las respuestas a las preguntas de investigación por medio de la complementariedad ya que los resultados de un método ayudaron a explicar el otro o bien se complementaron (Galeano, 2012). En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013^a y Lieber y Weisner, 2010, citado en Hernández-Sampierí y Mendoza, 2018).

Específicamente en esta tesis se decidió utilizar el diseño mixto de triangulación concurrente, para confirmar o corroborar resultados y realizar validación cruzada entre datos cuantitativos y cualitativos, con el fin de aprovechar las ventajas de cada método y minimizar deficiencias. De tal modo que durante el análisis de los resultados se ha procurado fundamentar datos cuantitativos con datos cualitativos a la vez, de tal modo que se ofrecen categorías derivadas de las transcripciones de los docentes y cuando se obtuvo información estadística se incorpora al momento con su interpretación y fundamentación teórica. Las ventajas de utilizar este diseño mixto de triangulación concurrente es que se puede lograr una validez cruzada de la información o de los resultados. En resumen, los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para entender problemas en las ciencias (Creswell, 2013^a y Lieber y Weisner, 2010, citado en Hernández-Sampierí y Mendoza, 2018).

Especificación de variables

Se ha dicho que existen diversos modos de llevar a cabo la investigación, pero para efectos de este estudio se ha considerado integrar elementos mixtos por lo que el término de variables cobra sentido; al respecto señala el paradigma pragmático sobre el uso de todas herramientas necesarias para resolver las necesidades del ser humano como es señalado por Daros (2002), sin acusarlo de utilitarista, o funcionalista, ya que el paradigma pragmático evita encasillarse ante esas limitaciones. Establecer las variables permitió la identificación de lo cuantificable como otro aporte al proceso de análisis, o como dice Puente (2009) “al ser variables numéricas, las respuestas no se consideran categorías, sino valores” (p.43). Se usarán ambos

enfoques para la búsqueda de conocimientos y complementariedad de métodos para abordar una situación social.

De acuerdo con el planteamiento mixto se han determinado dos variables:

Variable independiente: formación profesional

Variable dependiente: práctica educativa.

Cabe señalar que el tratamiento que se le da cada enfoque en todo momento es de acuerdo con un rigor metodológico, esto es, bajo la ética de rigor de la información, con una vigilancia epistemológica y sobre todo de forma mediada bajo criterios de selección.

Hipótesis

Los docentes con una formación continua son quienes realizan una práctica educativa que incide de forma favorable en el desempeño del alumno:

H1 Existen diferencias entre la formación inicial y continua de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo.

H0 No existen diferencias estadísticamente significativas entre la formación inicial y continua de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo.

H2 Existen diferencias entre docentes con licenciatura y posgrado en sus prácticas educativas de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo.

H0 No existen diferencias entre docentes con licenciatura y posgrado en sus prácticas educativas de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas e instrumentos empleados se desglosan en los enfoques cualitativos y cuantitativos como se mencionan a continuación.

Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo permite investigar diversas realidades por medio de una visión naturalista e interpretativa al objeto que se investiga, (Lincoln, 1998). En la investigación cualitativa hay una variedad de técnicas e instrumentos, los que se emplearon fueron entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bodgan, 1987), y revisión documental (Sarduy, 2007). Se tenía previsto realizar observación no participante, pero por la pandemia se tuvo que reformular, no se realizaron las observaciones, la recolección de información se llevó a cabo por el empleo de la virtualidad como las entrevistas semiestructuradas, este proceso es otra alternativa de hacer investigación desde la virtualidad.

Para el diseño de la entrevista semiestructurada, (Anexo 1, diseño de entrevista semiestructurada), se tomaron en cuenta las categorías y dimensiones de estudio correspondientes a cada una de Formación profesional y Práctica educativa las cuales se desglosan en las tablas 4 y 5 respectivamente, se aplicaron a 9 docentes, y a un personal que labora en el departamento de Formación continua en SEPH, cada una de las entrevistas varió entre una y dos preguntas porque en una misma abarcaba lo de la siguiente.

Para la categoría de formación profesional se diseñaron 17 preguntas con relación a la descripción de su formación inicial y de los cursos de formación continua. La entrevista semiestructurada se diseñó con dos apartados, el primero con preguntas con relación a su formación profesional y la segunda parte con las 14 preguntas de práctica educativa. Se tomó la decisión de diseñar ese número de preguntas porque el docente evadía las respuestas, en este sentido se reformularon en el transcurso de la entrevista sin perder el sentido de la pregunta inicial.

Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se llevó a cabo por medio del diseño de escala Likert con el propósito de la recolección de datos para medir, (Gómez, 2006; Mertens, 2010), es decir la explicación de una realidad social vista desde un plano objetivo, la intención de emplearlo fue de encontrar indicadores sociales con el fin de generalizar los resultados a poblaciones, (Galeano, 2012; Orozco, 1997). El enfoque cuantitativo trabaja con el número, el dato, en este sentido es cuantificable, medible lo que permitió otra explotación y exploración de los datos, así como mayor fidelidad del instrumento, así como a generar otros medios para analizar el dato, en este sentido no existe un único método para conocer un efecto social, (Álvarez, 2005; Mertens, 2010).

Se trabajó con estadística descriptiva y diferencias significativas de U-mann Whitney de los resultados cuantitativos de la escala Likert de Formación Continua y de Práctica Educativa de Maestros de Telesecundaria de la Zona 02 de Hidalgo. Para el desarrollo de las técnicas e instrumentos cualitativos y cuantitativos, se recuperó la teoría que se detalla en cada celda de donde se obtuvieron las categorías y dimensiones, como se muestra en las tablas 3 y 4 de formación profesional y práctica educativa respectivamente. Para los ítems de la escala Likert de formación profesional se recuperaron datos de su formación inicial, como son sus estudios de educación superior, disciplina y estudios distintos a la docencia; así como su formación continua como son cursos de actualización docente y/o posgrado, y de práctica educativa las acciones que

realiza el docente en colaboración, reflexivas, así como las intervenciones con los alumnos, ambas categorías basadas en la siguiente información, anexos 3 y 4.

Tabla 3

Formación Profesional

Categoría	Dimensión	Elementos que integran la formación del docente para los instrumentos
Formación profesional	Formación inicial (Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Gómez y Tobón, 2018)	1. Deseos, propósitos, continuidad, interactivo, plan estructurado que responde al qué y cómo enseñar, social, no limita porque adapta a ciertas situaciones, abierto a nuevas experiencias, curiosidad, iniciativa, propósitos, éxito de enfrentar los obstáculos y problemas para alcanzar el aprendizaje.
	Formación continua (Padierna, 2016; Olmedo, y Farrerons, 2014)	2. Formación del pensamiento: reflexivo, crítico, transformador, innovador. 3. Formación para la investigación como un medio para que el docente reflexione y sea crítico con las herramientas necesarias para poder transformarse y re- transformarse; para que busque, investigue para mejorar su práctica siempre para la mejora. 4. La formación que recibió el docente identificar si es tradicionalista o progresista (de acuerdo con los elementos que integran la dimensión progresista mencionada anteriormente) 5. Formado para que sea capaz de realizar una continuidad del conocimiento, objetivos, conocimientos esperados para recuperar la experiencia. 6. Formación para que conozca el medio. 7. Formación para evitar cualquier rutina sin comprender su sentido dentro de la experiencia del alumno como lo es también la improvisación.

Categoría	Dimensión	Elementos que integran la formación del docente para los instrumentos
		8. Formación de acuerdo con una interacción del docente con colegas y alumnos.

*Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Práctica Educativa

Categoría	Dimensión	Subdimensión	Elementos que la integran: del docente como base para el diseño de los instrumentos
Práctica educativa (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Roquera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017; Dewey 2004)	Experiencia educativa (Dewey, 2010; 2004)		<ol style="list-style-type: none"> 1. Propósitos, continuidad, interactivo, plan estructurado que responde al qué y cómo enseñar, social, no limita porque adapta a ciertas situaciones, abierto a nuevas experiencias, curiosidad, iniciativa, propósitos, éxito de enfrentar los obstáculos y problemas para alcanzar el aprendizaje. 2. Ve conexiones con otros contenidos de lo general a lo particular. 3. Es propositivo en cada dinámica las cuales son planeadas 4. Responde con flexibilidad a las propuestas de los alumnos. 5. Reconoce a los estudiantes como personas que piensan. 6. Conoce cómo aprenden los alumnos. 7. Diseño y gestión social de entornos de aprendizaje.

Categoría	Dimensión	Subdimensión	Elementos que la integran: del docente como base para el diseño de los instrumentos
			<p>8. Reflexiona sobre su propia práctica (escucha a sus colegas e implementa estrategias de mejora, iniciativa e interés de reflexionar sobre las acciones que realiza, investiga, implementa estrategias distintas al percatarse que sus alumnos tienen dificultades en el aprendizaje, sus planeaciones son premeditadas)</p> <p>9. Comunicación con los agentes escolares de forma constante y con sentido en donde el que habla y el que escucha se ven afectados porque genera un cambio en su experiencia, ¿qué comunica?, ¿cómo lo comunica?, ¿qué tono de voz emplea para comunicarse?</p> <p>10. La valorización de los resultados para generar una experiencia.</p>
Progresista		(Dewey 2004)	<p>1. El docente es artista porque las actividades no son rutinarias, no causan aburrimiento en los alumnos, estimula la imaginación porque es dinámico y reflexivo, responde a un orden.</p> <p>2. Su planeación es libre porque atiende las necesidades de los alumnos y no por imposición de algún agente.</p> <p>3. Las actividades pueden ser diversas sin perder el sentido académico porque tienen un propósito educativo.</p>

Categoría	Dimensión	Subdimensión	Elementos que la integran: del docente como base para el diseño de los instrumentos
			<p>4. Es experimentador porque se atreve hacer cosas distintas alejado de la rutina con base en una planeación para generar una experiencia.</p> <p>5. Desarrolla un conocimiento empático e individual de los alumnos sin olvidar que forma parte de un contexto y una sociedad.</p> <p>6. Equilibrio entre la actitud del juego y la actitud de trabajo, porque lo familiar produce desprecio.</p>
		<p>Democracia Demo crática (Dewey, 2004)</p>	<p>1. Intervención formativa como la interacción antes, durante y después de forma democrática en el proceso de enseñanza para que el alumno aprenda y se forme con el conocimiento propiciando así su transformación constante porque el conocimiento está sometido al cambio.</p> <p>2. Democracia con libertad interna y no externa (impuesta) para la transmisión de conocimientos, para la toma de decisiones académicas del aprendizaje, así como para la resolución de problemas de aprendizaje y conducta.</p> <p>3. La interacción se lleva a cabo en ambientes sociales en colaboración entre alumnos-docentes para generar una reflexión, participación, crítica para la transformación constante.</p>

Categoría	Dimensión	Subdimensión	Elementos que la integran: del docente como base para el diseño de los instrumentos
			<p>4. Resuelve problemas para favorecer el aprendizaje de forma democrática porque toma en cuenta la opinión de los alumnos, atiende sus necesidades para su aprendizaje.</p> <p>5. La comunicación entre docente y alumno es democrática para generar una experiencia.</p> <p>6. Estar en equilibrio entre los modos de educación espontáneas y sistemáticos, los incidentales y los intencionales.</p>

*Fuente: elaboración propia

Criterios de sistematización de la información

Procedimiento para la recolección de la información.

Este apartado está integrado por las acciones que se llevaron a cabo para obtener la información de las categorías y dimensiones con los respectivas técnicas e instrumentos antes señalados. Antes de la pandemia Covid-19 se tenía previsto garantizar la entrada al campo de forma presencial en el mes de julio de 2020, pero se pospuso para salvaguardar la salud de los informantes, sin embargo, se buscó la forma de establecer contacto, o bien pilotear la información por medio del empleo de plataformas digitales tales como Google Meet para las entrevistas y Google Forms para la escala Likert.

Se han realizado una serie de adecuaciones debido al aislamiento del programa de “quédate en casa” impulsado por el gobierno federal con el propósito de frenar el número de contagios del virus de SARS-COV2, actividades como la observación no participante no se llevó a cabo como consecuencia de la medida sanitaria.

Para poder ingresar al campo se realizaron una serie de acciones para garantizarla y a su vez para que no se atrasara la investigación, debido a que en el plazo que se tenía estimado un primer acercamiento al campo por motivos electorales propios del estado los agentes claves para

establecer el rapport participaron directa e indirectamente en ese proceso electoral, como consecuencia sus tiempos eran nulos por lo que se pospuso en diversas ocasiones, motivo por el cual se tomaron decisiones como la aplicación de prueba piloto a docentes dispuestos a participar en la investigación de nivel Telesecundaria de diversas zonas.

El número de docentes y alumnos no se han encontrado disponibles en las páginas oficiales de la SEPH, específicamente en el apartado de INTRASEPH, se despliegan diversos iconos tales como la ubicación de las escuelas; sistemas de plantillas en donde sólo se permite el acceso con un usuario y contraseña, datos que únicamente personas con previa autorización pueden ingresar; el ícono de detector de necesidades de formación al dar clic marca error; todos estos aspectos se consideran claves para la contextualización de la zona, este tipo de situaciones se cuestionan porque toda esta información debería estar al alcance de todo aquel que la solicite. Cabe señalar que se ha acudido a las oficinas de la SEPH para que faciliten la información general de las escuelas Telesecundarias, pero desafortunadamente el director general del Departamento de Telesecundarias tiene que autorizar a todo aquel que solicite información o entrada al campo a una escuela Telesecundaria con fines de actividades científicas, situación que en reiteradas ocasiones se negó a firmar la solicitud por razones desconocidas, sin embargo se pudo contar con un informante clave el cual colaboró con la entrada al campo.

Cabe señalar que en todo momento se mantuvo contacto con quienes facilitaron la entrada al campo como personas del SNTE, y de SEPH, el cual se logró por medio de un docente de la zona de Telesecundaria de Acatlán.

Procedimiento para la recolección de la información cualitativa

El enfoque cualitativo permite investigar diversas realidades por medio de una visión naturalista e interpretativa al objeto que se investiga (Lincoln, 1998). En la investigación cualitativa hay una variedad de técnicas e instrumentos, los que se emplearon fueron entrevistas semiestructuradas (Taylor y Bodgan, 1987), y revisión documental (Sarduy, 2007).

Entrevistas semiestructuradas

Para la conducción de la entrevista se empleó una guía de preguntas semiestructuradas que se fueron replanteando de acuerdo con las respuestas que daba el informante para no perder el propósito del guion (Taylor y Bodgan, 1987). Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior, para ello se utilizó una grabadora, así como un software especializado como SSPS y Atlas-ti para la codificación de la información, ya que permite utilizar temas,

patrones y significados para el análisis cualitativo de los datos (Kalpokaite, 2020) las herramientas antes mencionadas son básicamente un medio para organizar la información que se obtiene de los audios de entrevistas, documentos, artículos, tesis, fotos, audios; para analizarlas, esto no quiere decir que se separan del aspecto cuantitativo las herramientas de análisis como las Coocurrencias de una palabra, enunciado, por medio del número.

La recolección de información se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas aplicadas desde la virtualidad con la herramienta Google MEET. Para el diseño de la entrevista semiestructurada se tomaron en cuenta las categorías y dimensiones de estudio correspondientes a cada una de Formación profesional y Práctica educativa, (Anexo 1) las cuales se realizaron a nueve docentes, y a una persona que labora en el departamento de Formación continua en SEPH.

Para la categoría de formación profesional se diseñaron 17 preguntas con relación a la descripción de su formación inicial y de los cursos de formación continua. La entrevista semiestructurada se diseñó en dos apartados, el primero con relación a su formación profesional y el segundo con 14 preguntas de práctica educativa, si el docente al responder abarcaba más respuestas las preguntas se omitían, para ello fue indispensable contar con el cuestionario impreso para tachar las que respondía. Las entrevistas se organizaron en una agenda por fecha y hora, se les envió el enlace por WhatsApp para acceder al medio digital de Google MEET.

Documental

El análisis documental se ha empleado como una herramienta para la triangulación de la información, así para comprender un fenómeno de acuerdo a la bibliografía. si bien existe un método para llevar a cabo el análisis documental, este se recupera como una herramienta que permite tener un acercamiento a documentos oficiales para comprender la formación profesional en la práctica educativa, (Vargas, 1998). Cabe señalar que cada uno de los instrumentos empleados fueron bajo los lineamientos axiológicos de investigación.

Procedimiento para la recolección de la información cuantitativa

Construcción de los instrumentos de medición y evaluación

Como se mencionó, se emplearon las variables en tres escalas Likert: Práctica educativa, Formación inicial y Formación continua. Se emplea la escala Likert como un medio de recuperar los hechos y no tanto la subjetividad del individuo (Mendoza, 2006); también porque “el sujeto investigador es concebido como una persona capaz de despojarse de sus emociones y

sentimientos, estudia el objeto a partir de una perspectiva desde afuera, sin involucrarse” (Hurtado y Toro, 2005, p.54)

La escala Likert de formación inicial 16; formación continua 39 ítems, Anexo 3 y Práctica Educativa contiene 33 ítems, Anexo 4), cuando se concluyó su elaboración se envió a cuatro expertos para su validación con grado de doctor en educación y después se realizó el piloteo de los instrumentos a 15 docentes de una zona similar a la muestra, concluido este proceso de validación por expertos y pilotaje se envió a los 51 docentes muestra mediante un formulario de *Google*. Las categorías que se consideraron para cada técnica e instrumento se concretaron en capítulos de resultados de la tesis como se especifica en la tabla 5:

Tabla 5

Categorías y dimensiones

Categoría	Dimensión	Sub- dimensiones
Formación profesional (Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Gómez y Tobón, 2018).	Formación inicial (Sánchez, 2013) (Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Gómez y Tobón, 2018)	*Descripción
	Formación continua (Dewey, 2004; Olmedo, y Farrerons, 2014 y Padierna, 2016).	*Vacíos en la formación continua *Retos de la formación continua *Cursos de formación continua emergentes 2020
Práctica educativa (Sacristan, 1998; Colomina, Onrubia y Roquera, 2001; Zabala, 2002; Villadares, 2017; Dewey 2004)	Prácticas emergentes Dewey, 2010; Freire, 2004	*Descripción de las prácticas emergentes * Prácticas a distancia

Categoría	Dimensión	Sub- dimensiones
	Desigualdades escolares por desconexión. (Dewey, 2004; Freire, 2004; y Dewey, (2010); (Tenti, 2010)	
	Tensión ante la educación a distancia. (Latorre, 2005; Galván, Ibarra, Dijk y Lozano, 2016; Moreno, Cestona y Camarena, 2020)	
	Retos de la práctica educativa Calixto, 2010; Gómez, 2005 (Moreno, 2016; Hernández, 2012;	*Selección de las materias de estudio *Motivar al alumno
Punto de encuentro entre práctica educativa y formación continua	Fuentes y Gonzáles, 2017; Bolívar, 2007; Cortés, Cano y Espino, 2017; Fuentes y Gonzáles, 2017; Solar et al, 2016; Álvarez, 2015)	

*Fuente: Elaboración propia.

La fiabilidad de los instrumentos cuantitativos fue alta, tal como se muestra en el resultado de Alfa de Cronbach de los instrumentos de la escala Likert, para el instrumento que evalúa la práctica educativa fue de .92; para formación inicial fue de .90; y el más alto fue para el de formación continua con .98. Lo anterior fue parte de un rigor en los criterios de los instrumentos que permiten la credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y confortabilidad de la validez del estudio además de que se consideraron todos los reactivos, (Noreña et al. 2012; Ruiz, Borboa y Rodríguez, 2013), lo que indica que los instrumentos se pueden replicar en otros estudios, tomando en consideración las características en que se llevó a cabo esta tesis.

Procedimiento para la sistematización y articulación cuantitativa y cualitativa.

Las respuestas generales de los instrumentos de escala Likert se seleccionaron de acuerdo con su significancia, para ser complementado por las entrevistas semiestructuradas, también se sistematizó mediante SPSS y se hizo de manera descriptiva, se calcularon porcentajes y niveles de significancia para las variables planteadas.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su análisis posterior, para ello se utilizó una grabadora, así como el software especializado Atlas-ti para la codificación de la información, ya que permite utilizar temas, patrones y significados para el análisis cualitativo de los datos (Kalpokaite, 2020), y se creó una red de ejes que sirvió como base para la escritura de los resultados (Anexo 2). Las transcripciones de las entrevistas se leyeron de forma constante para la obtención del sentido y los fragmentos de respuestas se incorporaron al capítulo de resultados.

Al terminar ambos tipos de análisis se trianguló la información obtenida de ambos enfoques con los elementos teóricos, de esta forma se realizó un juicio crítico con la información obtenida (Palacios, Sánchez y Gutiérrez, 2013). La triangulación de los datos se realizó conforme a la axiología propios del pensamiento reflexivo, la cual, es lejos de los impulsos y rutina (Dewey, 1989), para ello es que se leyeron de forma constante las entrevistas semiestructuradas.

Las actividades del *modo* fueron planificadas de acuerdo con los objetivos para ello el empleo de aparatos artificiales con el fin de indicar lo (...) oculto, lo ausente, lo remoto se construye mediante *signos* (Dewey, 1989), los cuales son entendidos por los métodos especiales, los signos adquieren significado en la medida en que se convierten en signos de posibles experiencias (...), los *signos* están cargados de sentido lingüístico; de un conjunto de señales; que representan una idea u objeto (Dewey, 1989). Cabe señalar que se hicieron anotaciones de la interpretación de las entrevistas para el análisis y para la obtención del sentido, “para el científico erudito, el alcance de los significados que poseen las cosas ordinarias es mucho más amplio que para el hombre común” (p.35).

Para la fase cualitativa una vez realizadas las entrevistas se procedió a su análisis e interpretación, para lo cual se emplearon técnicas cualitativas de análisis de la información que consisten básicamente, según diversos autores (Bogdan, 1996; Rodríguez, 1999), en leer repetidamente la información, una vez transcrita en su totalidad; buscar aspectos significativos en la misma que sean reiterados en los diversos informantes; crear categorías sociales al respecto y acumular la información que respalda a cada una; analizar e interpretar cada una de estas categorías en función de cada informante y del contexto escolar. Como resultado de este proceso se obtuvieron categorías sociales que se exponen en lo sucesivo. Los resultados obtenidos no se pueden, ni se pretenden generalizar, si acaso, son elementos que se abonan para el conocimiento del campo y para la posible elaboración de una teoría que permita comprender este objeto desde una perspectiva compleja.

Es así, como se ha procurado describir esta fase referente a la metodología y sus componentes, el siguiente apartado se presentan los resultados obtenidos y su análisis de manera conjunta con la teoría que da validez al estudio.

Contexto

El contexto donde se desarrolló la investigación fue en la Zona N° 2 de Telesecundarias, con cabecera en Tulancingo, se localiza al suroeste del Estado de Hidalgo y la conforman los Municipios de Tulancingo y Acatlán.

Telesecundarias que se localizan en el Municipio de Tulancingo son:

ESTV- 278 Jaltepec

ESTV- 402 Huapalcalco

ESTV- 449 Col. Javier Rojo Gómez

Tulancingo se encuentra aproximadamente entre los 2,200 y 2,400 metros sobre el nivel del mar localizándose geográficamente en las siguientes coordenadas; latitud norte $20^{\circ}04'53''$, latitud Oeste $98^{\circ} 22'07''$ del meridiano de Greenwich, al Norte colinda con el Municipio de Metepec, al Oeste con Acaxochitlán y Cuauhtepic, al Este con Acatlán y Singuilucan.

Telesecundarias que se localizan en el Municipio de Acatlán:

ESTV-57 Almoloya

ESTV-97 San Dionisio

ESTV-212 Alcholoya

ESTV-410 San Bartolo

ESTV-418 Col. 28 de mayo

ESTV-467 Veladero

ESTV-469 Encinillos

ESTV-674 Mixquiapan

ESTV-724 La Unión

ESTV-777 El Sabino

Acatlán se localiza a 10 km. al Noroeste de la Ciudad de Tulancingo, su región geográfica, se considera dentro del altiplano ubicándose a $20^{\circ} 09'$ latitud Norte y $98^{\circ} 26'$ longitud Oeste de meridiano de Greenwich, tiene una altitud sobre el nivel del mar de 2200 m.

Al Norte colinda con los Municipios de Huasca de Ocampo, Agua Blanca de Iturbide y Metepec; al Este con los Municipios de Metepec y Tulancingo de Bravo; al Sur con Tulancingo y Singuilucan; y al Oeste con los Municipios de Singuilucan y Huasca de Ocampo.

Muestra

La selección de la muestra fue no probabilística e intencional de docentes de la zona 02 de Telesecundaria en Hgo., la cual está integrada por 80 docentes, 13 directores distribuidos en dos zonas geográficas Acatlán, y Tulancingo, de las cuales 10 telesecundarias se encuentran en Acatlán y sólo tres en Tulancingo, cabe señalar que se encuentran ubicadas en zonas rurales, lo que deja en aislado el pensar que por estar ubicada en Tulancingo, Hgo., tienen acceso los estudiantes a los medios de comunicación. Cabe señalar que para este estudio sólo se tomó en consideración la zona de Acatlán debido a que la mayoría de las escuelas están ubicadas en esa región y fue a los que se tuvo acceso para las entrevistas semiestructuradas y para la escala Likert.

La muestra cualitativa fueron nueve docentes y un informante clave que labora en la Secretaría de Educación Pública del estado de Hidalgo quien es un representante nacional del departamento de Formación Continua con un total de 10 entrevistas semiestructuradas. El instrumento cuantitativo consistió en el diseño de tres escalas Likert, quienes la respondieron fueron docentes que tuvieron la disponibilidad los cuales fueron 51.

Los criterios de selección de los participantes para responder las entrevistas y las escalas fueron:

- *Docentes con perfiles distintos
- *Zona semi urbana y/o rural
- *Tengan formación continua
- *Participen en cursos oficiales
- *Usen recursos propios para formación continua

Los docentes seleccionados participaron en todo momento con la disposición de colaborar en la investigación, para ello fue clave contar con un portero que garantizó el contacto y la entrada al campo (Taylor y Bodgan, 1987).

Escuelas participantes

Las escuelas telesecundarias de la muestra se caracterizan en las siguientes tablas a partir de los resultados y operacionalización de la escala Likert se obtiene el tipo de telesecundaria,

modalidad de telesecundaria, funciones que desempeña, grado (s) que atiende, número de alumnos tiene en su grupo, como se señala a continuación:

Tabla 6

Tipo de telesecundaria

Tipo de telesecundaria	Frecuencia	Porcentaje
Rural	21	41.2
Semiurbana	24	47.1
Urbana	6	11.8
Total	51	100.0

*Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el tipo de telesecundaria se define por la zona urbana, semiurbana y rural, de las cuales son el 11.8%, 47.1% y el 41.2% respectivamente (Tabla 6).

Tabla 7

Modalidad de telesecundaria

Modalidad de telesecundaria	Frecuencia	Porcentaje
-Multigrado	1	2.0
-Plantilla completa con director comisionado y con funciones docentes	6	11.8
-Plantilla completa con director con nombramiento	44	86.3
Total	51	100.0

*Fuente: elaboración propia.

Por modalidad de telesecundaria se refiere a escuela multigrado, o de plantilla completa, esta última se subdivide en director comisionado que es el docente quien además de atender su grupo tiene la comisión de directiva y nombramiento quien es el director que no atiende grupo y que tiene clave de la función que desempeña como muestra la tabla 7.

Docentes participantes:

La muestra de docentes fue caracterizada de acuerdo con las funciones que desempeñan, la comisión, el grado escolar que atiende, el número de alumnos tiene en su grupo, la antigüedad y los años de servicio en telesecundaria (Tablas 8 a 10).

Tabla 8*Funciones desempeñadas*

Función que desempeña	Frecuencia	Porcentaje
Docente con alguna comisión	1	2.0
Docente frente a grupo.	50	98.0
Total	51	100.0

*Fuente: elaboración propia

Los docentes refieren en su mayoría que sólo realizan funciones de docencia, no cuentan con ninguna comisión adicional a la enseñanza, excepto uno.

Tabla 9*Grado(s) escolar que atiende*

Grado escolar que atiende en la escuela telesecundaria	Frecuencia	Porcentaje
Primer grado	19	37.3
Segundo grado	17	33.3
Tercer grado	15	29.4
Total	51	100

*Fuente: elaboración propia

La mayoría de los docentes imparten clases en el primer grado de telesecundaria con un 37.3% y en su minoría en tercer grado.

Tabla 10*Alumnos que atiende el docente*

Alumnos que atiende	Frecuencia	Porcentaje
15 a 20	16	31.4
20 a 25	9	17.6
25 a 30	17	33.3
30 a 35	8	15.7
35 a 40	1	2.0
Total	51	100.0

*Fuente: elaboración propia.

La tabla (10) muestra que en su mayoría los grupos están conformados entre 15 a 30 alumnos y en su minoría con tan sólo 2.0% atienden grupos de 35 a 40 alumnos.

Capítulo 5. Resultados.

Con la finalidad de orientar el orden de presentación de los principales resultados de acuerdo con las siguientes categorías de análisis de formación profesional y práctica educativa de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hidalgo; se desarrolla la primera categoría la cual está integrada por formación inicial y continua. En la formación inicial se aborda lo referente al primer objetivo de investigación a nivel descriptivo de su perfil, en el siguiente apartado se analiza la formación continua del docente en donde se incluyen datos cualitativos y cuantitativos de los posgrados así como las tensiones y vacíos de su formación derivada de las necesidades emergentes y cambiantes de la sociedad que conlleva un cambio político y una responsabilidad magisterial, también derivado de la pandemia que se vive en el desarrollo de esta investigación se integra un apartado documental sobre los cursos de formación emergente que recibieron los docentes; y la última categoría práctica educativa, incluyen subtemas como la educación a distancia durante la enfermedad por coronavirus (COVID-19) enfermedad infecciosa provocada por el virus SARS-CoV-2, considerados como prácticas emergentes y retos de las prácticas educativas. Y en el último apartado se desarrolla el punto de conexión entre ambas categorías de formación profesional y práctica educativa. La información se trianguló con las entrevistas semiestructuradas, dato estadístico y para darle validez al estudio con la teoría; para su análisis y comprensión, con vigilancia epistemológica, así como para darle respuestas a los objetivos y respectivas preguntas de investigación como se desarrolla a continuación.

Categoría: Formación profesional

Formación inicial

La categoría de formación profesional se compone de formación inicial y continua (Sánchez, 2013), en este apartado se desarrolla la formación inicial, para su caracterización se sistematizó y conjuntó la información cuantitativa para identificar su perfil académico; los cuales se distribuyeron en dos tablas, sobre el perfil de los docentes; una gráfica de su formación inicial y la tercera muestra el perfil de los docentes que participaron en las entrevistas semiestructuradas.

Estos resultados procuran dar cuenta de lo que se plantea en los objetivos, el primero consistió en:

1. Describir la formación inicial de los docentes de Telesecundaria de la zona 02, de Telesecundaria en el estado de Hidalgo.

También se integra la pregunta específica de investigación a la cual se da respuesta:

¿Cuál es la formación inicial de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria, en el estado de Hidalgo?

Descripción de la Formación inicial de Telesecundaria de la zona 02, de Telesecundaria en el estado de Hidalgo.

Para contextualizar el apartado de resultados de formación inicial, se recupera la definición, la cual es retomada del apartado teórico: la formación inicial constituye el comienzo de la trayectoria formativa profesional y es a través de esta, que el docente recibe las herramientas teórico metodológicas para desarrollar su práctica por medio de programas educativos formales (Sánchez, 2013), además, es considerada como la aptitud de los docentes para convertirse en sujetos aprendices al identificar debilidades y proponer estrategias de solución para superar las dificultades que se le puedan presentar en la práctica del docente; por lo tanto la formación docente es un factor esencial en la preparación del maestro al que tienen que habilitar para hacer frente a nuevas tareas como aprender a enseñar, utilizando nuevas herramientas en el aprendizaje (Rivera et al. 2019; Ruiz y Dávila, 2014; Gómez y Tobón, 2018).

Los docentes de formación inicial que egresan de instituciones formadoras, en el deber ser egresan con un conjunto de competencias ya desarrolladas, que además los identifique como idóneos para desempeñarse en el campo profesional de la docencia y asumir un compromiso personal de formación continua (Cejas y Guerrero, 2018). La formación inicial del docente como se ha referido incide de forma directa en la práctica educativa y con ello en el aprendizaje del alumno, es una serie de sucesiones, uno influye en el otro porque epistemológicamente las acciones que realice afectan al que aprende (Dewey, 2004; 2006).

Para el desarrollo del presente capítulo de resultados se retoma el conjunto de información que se obtuvo a través de SPSS de resultados estadísticos, de forma tal que son datos generales de la muestra, lo que permite dar un referente del perfil académico, para ello se inicia con la descripción de la formación inicial de los directores de la zona de Telesecundaria de la zona 02, en el estado de Hidalgo, que, aunque no formaron originalmente parte de los sujetos de estudio se consideraron como un referente, ya que son los docentes la muestra objetivo de este tesis.

De acuerdo con el documento de Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de la zona escolar objeto de estudio, hay 13 directores que integran la zona, todos cuentan con licenciatura con formación docente, dos de ellos son directores con grupo. De forma más

detallada se incorpora una tabla que muestra la formación inicial de cada uno de los que integran la zona escolar con perfil docente y distinto, con la finalidad de dar cuenta de un panorama más amplio al contexto de la zona 02 del municipio del estado de Hidalgo, de acuerdo con los datos Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 02 (tabla 11).

Tabla 11

Formación inicial de la totalidad de sujetos que integran la zona 02 de Telesecundaria del Estado de Hidalgo

Formación inicial	Número
Docente con Primaria	2
Docente con Secundaria	6
Docente con Bachillerato	5
Lic. En Contaduría	4
Ing. Agroindustrial	1
Ing. En Metal Mecánica.	1
Ing. En Sistemas Computacionales	1
Ing. Industrial	2
Lic. Educ. Primaria	2
Lic. En Biología	15
Lic. En Ciencias De La Educación	1
Lic. En Ciencias Naturales	1
Lic. En Ciencias Sociales	3
Lic. En Civismo	2
Lic. En Derecho	3
Lic. En Educación Telesecundaria	14
Lic. En Educación	1
Lic. En Español	11
Lic. En Formación Cívica Y Ética	1
Lic. En Gastronomía	1
Lic. En Geografía	1
Lic. En Historia	8
Lic. En Inglés	6

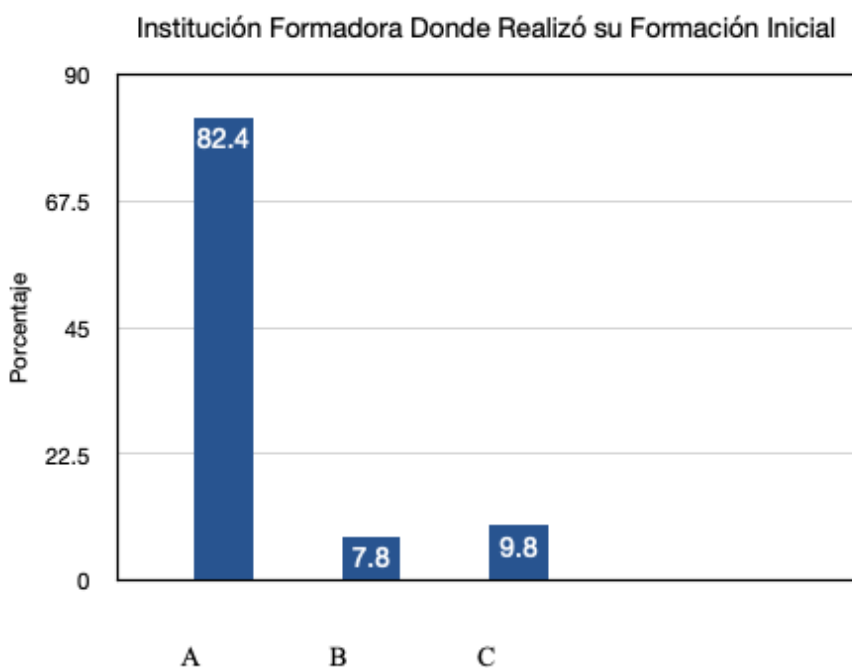
Formación inicial	Número
Lic. En Matemáticas	13
Lic. En Pedagogía	7
Lic. En Psicología Educativa	1
Lic. Físicoquímico	1
Arquitectura	1
Técnico Prof. Secretario Ejecutivo	1
Enfermería	1
Técnico En Informática	1
Total	118

*Fuente: Creación propia

Como se puede observar en la Tabla 11, los perfiles de la totalidad de los que integran la zona 02 del Estado de Hidalgo su formación inicial es distinta, ocho con educación básica, cinco con bachillerato; la licenciatura con mayor presencia es licenciado en Biología con 15 docentes, seguido de la Lic. En Educación Telesecundaria con 14 docentes y Licenciado en Matemáticas con 13; por otro lado, los perfiles distintos a la licenciatura en pedagogía o en educación son 19 con las siguientes licenciaturas: Contador, Ingeniero Agroindustrial, Ingeniero en Metal Mecánica, Ingeniero en Sistemas Computacionales, Ingeniero Industrial, Licenciado En Ciencias Sociales, Licenciado en Derecho, Licenciado En Gastronomía, Licenciado Físicoquímico, Arquitectura, Técnico Secretario Ejecutivo, Técnico En Enfermería y Técnico En Informática.

De continuidad de los 118 que integran la zona escolar, 80 son los docentes frente a grupo en plantilla (dos de ellos con comisión de dirección), 65 cuentan con licenciatura titulados con relación a la docencia, dos con pasantía, 15 cuentan con perfil distinto a la docencia

En este mismo sentido, de los 80 docentes, 51 son quienes respondieron la escala Likert, al preguntarles sobre su formación inicial, de acuerdo con los datos estadísticos, la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo es la institución que más forma a los docentes con un 82.4%, frente a un 9.8% de otra Institución formadora en Educación Superior en Docencia y en su minoría 7.8% de docentes tienen un perfil distinto a la docencia, como se muestra a continuación (Figura 2).

Figura 2*Institución formadora*

**Nota:* A: Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo; B: docentes con Perfil distinto a la docencia; C: Otra Institución formadora en Educación Superior en Docencia.

Por otra parte, como complemento en resultados cualitativos, de la totalidad de los docentes, se eligió a quienes responderían las entrevistas semiestructuradas, uno de los criterios de selección es que cuenten con formación inicial distinta a la docencia, como se muestra en la siguiente tabla 12:

Tabla 12*Formación inicial de los participantes de las entrevistas semiestructuradas.*

Código de entrevista	Formación inicial	Institución formadora
E.VO1	Licenciatura en educación secundaria	Escuela Normal Superior
E. A02	Licenciatura en Educación Secundaria	Normal Superior
E. B03	Licenciatura en Biología y Artes.	Normal Superior, y Escuela de Artes de la UAEH

Código de entrevista	Formación inicial	Institución formadora
E. D04	Licenciatura en Educación Secundaria	Escuela Normal Superior
E. E05	Licenciatura en Agronomía y Licenciatura en Fisicoquímica	No se cuenta con el dato
E. F06	Licenciatura trunca en Ciencias de la Educación	Universidad Tollantzingo
E. G07	Licenciatura en Formación Cívica y Ética	Universidad Tollantzingo
E.H08	Licenciatura en Contaduría	UAEH
E. I09	Licenciatura en Contaduría	UAEH

Total (N=9)

*Elaboración propia, nota: UAEH, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Como se puede observar en la tabla 12, de los nueve docentes que respondieron a las entrevistas semiestructuradas, tres de ellos tienen perfil distinto a la docencia, de los cuales dos son contadores y un docente con dos licenciaturas Agrónomo y Fisicoquímico; frente a seis docentes con formación docente.

De acuerdo con el perfil de los docentes que respondieron la escala Likert y los docentes que participaron en las entrevistas semiestructuradas, se tiene que: cuentan con perfiles distintos, sin embargo, es en su minoría quienes cuentan con una formación inicial distinto a la docencia.

Como la escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo es la institución con más egresados, se investigó la oferta educativa que tiene actualmente; a nivel nacional cuenta con 19 licenciaturas de formación de docentes de educación básica con un plan de estudios nacional, más tres que tienen autorización para impartirse sólo en algunas escuelas, las 22 licenciaturas aprobadas y reconocidas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) son:

Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en educación primaria, Licenciatura en educación preescolar intercultural bilingüe, Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en

español, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en Telesecundaria, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en biología, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en física, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en geografía, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en historia, Licenciatura en educación secundaria con especialidad en química, Licenciatura en educación especial en el área de atención intelectual, Licenciatura en educación especial en el área de atención auditiva y de lenguaje, Licenciatura en educación especial en el área de atención motriz, Licenciatura en educación especial en el área de atención visual, Licenciatura en educación física, Licenciatura en docencia tecnológica, Licenciatura en educación artística, Licenciatura en educación inicial, (Leyva y Guerra, 2019, p. 91).

A partir de describir, así como de agrupar la formación inicial del docente es que se tiene un panorama de la diversidad de los perfiles, así como de algún posgrado de forma tal que contribuye al siguiente apartado que es la formación continua de los docentes.

Formación continua de docentes de la zona 02 de telesecundaria, Hidalgo

Para su desarrollo se empleó la complementariedad de métodos para obtener un panorama más amplio del objeto que se estudia, se incorporan resultados de los instrumentos cualitativos y cuantitativos integrados en entrevistas semiestructuradas y escala Likert de formación continua. Para contextualizar los resultados de formación continua de los docentes adscritos a la zona 02 de telesecundaria en el Estado de Hidalgo, se muestran las características generales de la formación continua del docente, son datos estadísticos descriptivos los cuales son resultados de la escala Likert de formación continua mismos que se complementan con información del Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 02.

Conforme se detalla, en un análisis estadístico más fino se incorporan datos para identificar si hay diferencias significativas, en términos estadísticos resultados de la prueba U de Mann Whitney con relación a dos grupos: docentes con licenciatura en educación y docentes con formación distinta a la docencia. Las categorías que se recuperan para el análisis son la colaboración y reflexión entre docentes. Los datos estadísticos para el análisis se complementan

con fragmentos de las entrevistas realizadas a docentes con formación distinta a la docencia, docentes con formación docente, docentes con posgrado, quienes en su totalidad se han inscrito a cursos de formación continua.

Para su análisis se triangula con referentes teóricos mismos que dan validez a los resultados obtenidos; así mismo se realizó investigación documental, la cual contribuyó a la integración del apartado de *vacíos en la formación continua* recabada tanto de organismos nacionales como internacionales derivado del propio vacío identificado de la formación continua de los docentes considerados como *emergentes* por la pandemia de SARS-Cov2.

Se recupera para su desarrollo del presente capítulo el posicionamiento teórico de formación continua derivado de la integración del apartado del estado del conocimiento y del capítulo teórico; se entiende por formación continua como lo nuevo se superpone a lo antiguo, esta acción genera una serie de sistemas de tensiones que afectan a la práctica educativa, al respecto existen cambios necesarios que han sido considerados como la Tercera Revolución Educativa que entre otros elementos encuentra la necesidad de una sociedad del conocimiento y una formación del capital humano, hoy se vive la Cuarta Revolución. Requiere de un cambio rápido de forma de vida que incluyen desarrollos científicos y tecnológicos, en este sentido, es significativa porque el docente adquiere los conocimientos necesarios y pertinentes para hacer frente a los constantes cambios sociales así como políticos, la formación continua es considerada como un proceso de desarrollo profesional de forma constante que se refiere a la educación y actualización que reciben los profesores en servicio en cursos, talleres y seminarios, además se considera que es una formación continua porque el docente actualiza y modifica sus saberes y competencias de acuerdo con los nuevos retos de la sociedad en constante cambio, (Santibáñez, 2007; Shulman, (1986); Sacristan, (1998); Colomina, Onrubia y Rochera, (2001); Villadares, (2017); Schoenfeld, (1998); Dewey (2004) y Zabala, (2002).

De acuerdo con el problema que se aborda en este apartado se desarrolla el objetivo de investigación número dos que a la letra dice:

2. Analizar la formación continua de los docentes de Telesecundaria de la zona 02 de en el estado de Hidalgo del ciclo escolar 2020 a 2022.

Así mismo, se dará respuesta a la pregunta específica que corresponde:

3. ¿Cómo es la formación continua de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria, en el estado de Hidalgo del ciclo escolar 2020 a 2022?

Caracterización de la formación continua de la zona 02 de Telesecundaria en el Estado de Hidalgo.

Las políticas públicas en materia de educación que se han implementado en México son enfocadas para lograr una calidad educativa, para alcanzarla se requieren de diversos elementos entre los que se encuentra la formación continua, (Rivera, et al., 2019), al respecto, la formación continua está comprendida por los estudios de posgrado, así como los cursos de formación permanente o de actualización que realizan los docentes a lo largo de su práctica. En la zona 02 de Telesecundaria en el Estado de Hidalgo los directores y docentes en su mayoría su grado máximo de estudios es licenciatura, todos los directores con formación docente a diferencia de los docentes quienes muestran una pluralidad de perfiles tanto en su formación inicial y continua. Los directores no son sujetos de esta investigación, sin embargo, al considerarlos contribuye a detallar más los resultados del estudio, por lo que se incorpora como parte de la contextualización; 13 cuentan con licenciatura con relación a la docencia; cuatro de ellos con título de maestría, dos con pasantía; frente a un docente con doctorado.

Al centrarse nuevamente, en la muestra objetivo de esta tesis doctoral, en la Tabla 13 se describe la formación profesional de los docentes de la telesecundaria que se analiza.

Tabla 13

Formación profesional de los sujetos que integran la zona 02 de Telesecundaria del estado de Hidalgo

Licenciatura		Especialidad		Maestría		Doctorado	
Titulado	Pasante	Titulado	Pasante	Titulado	Pasante	Titulado	Pasante
78	2	3	0	16	1	1	1

*Fuente: Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 2.

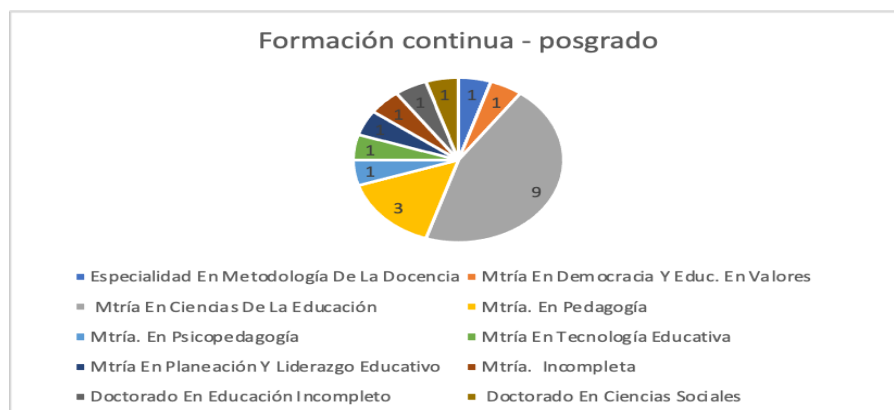
De acuerdo con el documento oficial del Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 02, del total de los 80 docentes adscritos frente a grupo, se puede apreciar el perfil general de los docentes de telesecundaria en su mayoría con 78 docentes cuenta con una licenciatura y 2 son pasantes ya que no cuentan con título profesional; 16 con maestría titulados y 1 sin título; y en su minoría 1 docente con doctorado con título y uno sin título.

Como parte de la formación continua se menciona el nombre de los posgrados que cursaron los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, del Estado de Hidalgo, para su

identificación se realizó una gráfica, de acuerdo con los datos Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 2, (figura 3).

Figura 3

Formación continua los docentes de la zona 02 de Telesecundaria municipio del estado de Hidalgo



*Creación propia, fuente: Programa Escolar de Mejora Continua curso 2020-2021 de zona escolar 02.

De acuerdo con la figura 3, en su mayoría con 16 docentes son quienes realizaron maestría relacionado con la docencia titulados, de los cuales nueve es en Ciencias de la Educación, tres en Pedagogía, uno en Psicopedagogía, uno en Planeación y Liderazgo Educativo, uno en Democracia y Educación en Valores; uno con maestría incompleta; uno con especialidad en Metodología de la Docencia y sólo uno cuenta con doctorado en Derecho y el otro docente cuenta con doctorado trunco, esto muestra que la maestría es el posgrado con el que cuentan la mayoría de los docentes frente a grupo y es en su minoría quienes deciden continuar sus estudios con un doctorado.

En este mismo sentido, en la tabla 18 se muestran los resultados de 51 docentes quienes respondieron la escala Likert de formación continua de la zona 02 de Telesecundaria en Hgo., como se muestra en la tabla 14:

Tabla 14

Formación continua de los Docentes que respondieron la escala Likert de Telesecundaria de la Zona 02 del Estado de Hidalgo.

Formación	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Doctorado	1	2.0	2.0
Maestría	9	17.6	49.0
Especialidad	3	5.9	100.0
Licenciatura	38	74.5	
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de formación continua.

De acuerdo con los resultados de la escala Likert de la tabla 14 de formación continua, 5.9% (N=3) tienen especialidad; 17.6% (N=9) cuentan con maestría y sólo 2.0% (N=1) con doctorado en Ciencias Sociales en Derecho, esto evidencia que es la minoría quien continúa preparándose profesionalmente con algún posgrado como lo es con doctorado. Al respecto de los 51 docentes que representan la totalidad de quienes participaron en la escala Likert, se realizó el análisis de los resultados estadísticos, los cuales muestran las variables sobre la práctica educativa al considerar si los maestros tienen formación para la docencia y formación distinta para la docencia.

Los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *Realizó estudios de posgrado*, donde las puntuaciones de los maestros con Formación distinta para la docencia (Mdn=2; Rango=1) fue mayor que la del grupo de maestros con Formación para la docencia (Mdn=1; Rango=1) $U=47.50$, $p=.039$. Esto evidencia que son los docentes con perfil distinto a la docencia los que continúan sus estudios con un posgrado, esto es importante, ya que como reporta la literatura, que cuando un docente cuenta con mayor formación académica esto se refleja en el aprendizaje de los estudiantes, (Rivera y González, 2018; Escudero, 2011; Escudero, González; Rodríguez, 2013).

En esta misma línea de resultados de los 51 docentes se tomó a nueve docentes para que participaran en las entrevistas semiestructuradas y se tomó en cuenta su formación profesional, así como que participen en los cursos de formación continua, de los cuales se incorporan los posgrados que realizaron, como se muestra en la tabla 15:

Tabla 15*Formación profesional de los participantes de las entrevistas semiestructuradas*

Código de entrevista	Formación inicial	Formación continua Especialidad	Maestría	Institución formadora
E.VO1	Licenciatura en educación secundaria	Especialidad en Historia	No aplica	ENSUPEH
E. A02	Licenciatura en Educación Secundaria	Especialidad en Telesecundaria	Maestría en uso de Tecnología	ENSUPEH
E. B03	Licenciatura en Biología y licenciatura en Artes.	Especialidad de educación artística	No aplica	ENSUPEH y Escuela de Artes de la UAEH
E. D04	Licenciatura en Educación Secundaria	Especialidad en Matemáticas	No aplica	ENSUPEH
E. E05	Licenciatura en Agronomía y Licenciatura en Físicoquímica	No aplica	No aplica	No se cuenta con el dato
E. F06	Licenciatura trunca en Ciencias de la educación	No aplica	No aplica	Universidad Tollantzingo
E. G07	Licenciatura en Formación Cívica y Ética	No aplica	No aplica	Universidad Tollantzingo

Código de entrevista	Formación inicial	Formación continua		Institución formadora
		Especialidad	Maestría	
E.H08	Licenciatura en Contaduría	No aplica	No aplica	UAEH
E. I09	Licenciatura en Contaduría	No aplica	No aplica	UAEH

Total (N=9)

*Elaboración propia, nota: ENSUPEH, Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo; UAEH, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Como se puede observar (Tabla 15) en su mayoría, seis de nueve docentes tienen una formación inicial en la docencia; cuatro de ellos son egresados de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo y dos de una institución distinta, que es la Universidad Tollantzingo; de los cuales en su formación continua cuatro cuentan con un posgrado de especialidad con relación a la docencia y uno con una especialidad distinta como lo es artes. Los docentes, que cuentan con una formación inicial distinta son tres y la institución formadora fue la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, (UAEH).

Como medida para fortalecer la formación continua del magisterio el gobierno de México creó el programa de Carrera Magisterial (CM) en 1992 con la descentralización de la educación básica a los Estados. Los criterios para formar parte de CM era el aprovechamiento de los alumnos, la preparación profesional del docente, evaluada por un examen y la formación continua de los maestros el cual debía ser acreditada con los cursos de formación continua aprobados, (Gaceta del Senado, 2016).

El propósito de CM era fortalecer la formación continua por medio del estímulo económico, el cual era un incentivo para que los docentes participaran, por más de 20 años el programa de CM fue una motivación importante para que cientos de miles de maestros se capacitaran conforme al Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (Pronap); sin embargo, hoy en día no hay datos que muestren los resultados de este programa, (Sánchez, 2006; Flores, 2011; INEE, 2018): “no hay registro del impacto de todas esas acciones de formación continua para la mejora docente”, (INEE, 2018, p.8):

Diversos estudios sobre el Pronap concluyeron que las actividades de formación del programa eran superficiales, de poca calidad y utilidad para la mejora de la práctica docente. La experiencia de Carrera Magisterial demostró que cuando se liga la evaluación a la formación continua los maestros sí se motivan y se responsabilizan por participar (recordemos que la formación continua del Pronap era voluntaria para maestros participantes en CM); sin embargo, no se traduce necesariamente en una mejora en el aula si no va acompañado por un compromiso docente (p. 8).

En la actualidad, la formación continua que se oferta en todos los estados de la república mexicana es por medio del programa de Formación Continua, el cual se lleva a cabo con recurso federal y estatal, al respecto, el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública por medio de la Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos establece que la formación que recibe el docente es “con el fin de impulsar la mejora continua de su desempeño, de acuerdo con las exigencias de los retos nacionales y globales” (Dirección General de Formación Continua a Docentes y Directivos, 2021, p.1).

De acuerdo con el INEE (2018), para que se oferten los cursos a nivel nacional primero se realiza un diagnóstico estatal para que se identifiquen las necesidades de formación continua con datos del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para la Educación Básica (2021), la valoración se llevó a cabo de acuerdo a grupos focales representados por docentes, directores, asesores técnicos pedagógicos quienes compartieron las necesidades, también se tomaron en cuenta los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) del ciclo escolar anterior, así como los de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUE), lo cual derivó en una propuesta de los cursos a impartir, después se validó el presupuesto con el que se contó, y se procede a la autorización y publicación de los talleres.

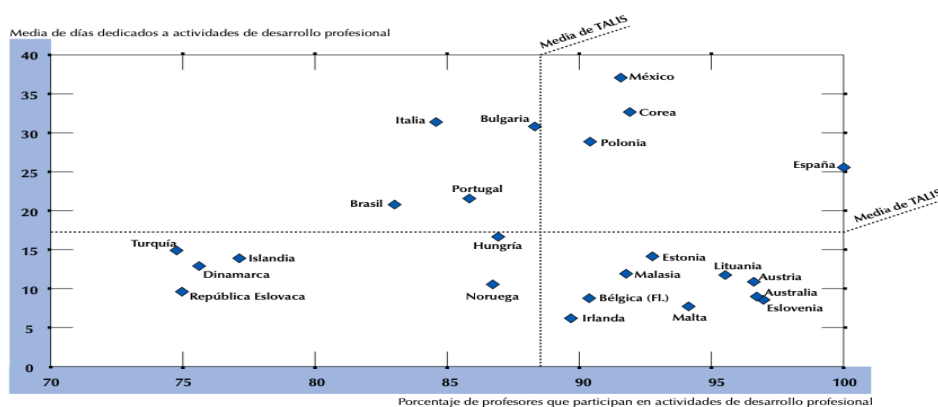
Al respecto, la Formación Continua en servicio de Educación Secundaria en México de acuerdo con lo publicado en 2019, se encuentra que, los docentes se actualizan fundamentalmente en temas disciplinares, ya que consideran que la mayor incidencia en su formación la tienen los contenidos más cercanos a la didáctica pedagógica (Rivera y Begoña, 2019), de acuerdo con todos los docentes, de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., prefieren tomar cursos con relación a “los aprendizajes clave, por su cercanía a los temas de evaluación docente” (E.I 10.FC), en este mismo sentido, en los registros de Formación de Docentes de Educación Secundaria en México de 2019, muestran una diversidad en el perfil del docente y una misma inclinación en las

temáticas de su formación continua en cursos para la evaluación docente, (Rivera y Begoña, 2019).

Los cursos de formación continua están abiertos para todos los docentes al servicio de la educación, como resultado de la búsqueda de cifras oficiales sobre los parámetros de profesionalización se encontró que México es uno de los países donde mayor formación continua hay (OCDE, 2013; INEE, 2018), aunado a datos de la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) de la OCDE muestran que en México los maestros de secundaria participan más del promedio de días de los países participantes en TALIS (OCDE, 2009), tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica comparativa de México, se ha mantenido desde el 2008 en una constante participación, (figura 4):

Figura 4

Comparación del nivel e intensidad de la participación en actividades de desarrollo profesional (2007-2008)



*Fuente: OCDE, (2009)

De acuerdo con la figura 4, a nivel internacional, México encabeza como el país con mayor participación en actividades de desarrollo profesional como lo es la formación continua o participación en talleres, después están países como Corea, Italia, Bulgaria, y Polonia; lo que podría suponer que a mayor formación continua mejores resultados en la práctica y el aumento en el aprovechamiento del alumno, pero no es así, incluso como es mencionado por Hightower, Delgado, Lloyd, Wittenstein, Sellers y Swanson (2011):

Al examinar las características del desarrollo profesional de alta calidad, mostró que incrementaba en los docentes el conocimiento y las prácticas deseadas de aula, pero no que ello se tradujese en mejores resultados de los alumnos o en cambios sostenidos en la práctica (p.13).

A pesar de la anuencia a los cursos de formación continua de acuerdo a lo que señala Imbernon (1989), desde los 80 hasta hoy en día la formación es para cubrir los vacíos que la formación inicial ha dejado, como lo es la falta de calidad en la formación que recibe el docente, y lo que se le enseña no proporciona saberes suficientes para ser aplicados en sus centros de trabajo, y las actividades para implementar lo aprendido en el aula con los alumnos como la solución de conflictos para la mejora del aprendizaje son realizadas en aislado, (Salomón, 2001; Cejas y Guerrero, 2018 y Lozano, 2006; Avalos, 2010).

Así mismo, estudios como los realizados Murillo y Krichesky (2018) muestran que la colaboración docente resulta ardua desarrollarla en las escuelas, por razones distintas, entre ellas la falta de oportunidades formativas que contribuyan al desarrollo de destrezas vinculadas al trabajo colaborativo; sin embargo, se les preguntó a los docentes de la zona 02 de Telesecundaria en el estado de Hidalgo si “es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración”, de acuerdo a los resultados de la escala Likert de Formación continua sus respuestas fueron (Tabla 16):

Tabla 16

Es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9
Casi siempre	10	19.6	25.5
Siempre	38	74.5	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Formación continua, creación propia.

De acuerdo con el estudio que se presenta, se tiene que la mayoría de los docentes refiere que casi siempre y siempre son formados para responder a problemas de trabajo en colaboración, frente a la minoría que refiere que casi nunca. Lo que muestra que si reciben instrucción para abordar los problemas que se presentan en la labor de forma colaborativa.

Al respecto, en cuanto al análisis de variables sobre la práctica educativa, al considerar si los maestros tienen formación para la docencia y formación distinta para la docencia, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *Es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración*, donde las puntuaciones de los maestros con formación distinta para la docencia (Mdn=4; Rango=0) fue mayor que la del grupo

de maestros con formación para la docencia (Mdn=3; Rango=2) $U=44.00$, $p= .050$. En este sentido, se ha identificado que los docentes con perfil distinto consideran un mayor sentido a la formación para responder a problemas de trabajo en colaboración versus los docentes con perfil docente.

En este sentido Shulman (1986; 1987), menciona un foco sobre los *qué* y *cómo* de la formación y con ello diversos contenidos del conocimiento profesional de base para la enseñanza para los docentes entre el que se encuentran las comunidades docentes de aprendizaje (trabajo en colaboración) contenida bajo el indicador de *Razonamiento pedagógico*, (Shulman y Shulman, 2004); así mismo el trabajo en colaboración es una actividad abandonada en general por razones como las que explican Bailey y Flores, (2015), porque no existe apoyo por parte de las autoridades educativas o bien requiere de tiempo extra y de inversión por parte de los docentes. Al respecto Johnson y Johnson, (1991), propone la eficacia del aprendizaje cooperativo como el “uso instructivo de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos y aprovechen al máximo el aprendizaje propio y entre sí” (p.65).

Se les preguntó a los docentes si “En su formación continua recibe orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes”, como se muestra (Tabla 17):

Tabla 17

En su formación continua recibe orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9
Casi siempre	11	21.6	27.5
Siempre	37	72.5	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Formación continua, creación propia.

De acuerdo con la Tabla 17, la mayoría de los docentes respondieron que casi siempre y siempre han recibido en su formación continua orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes, ante un 5.9 % que refiere que casi nunca.

En cuanto al análisis de variables sobre la práctica educativa, al considerar si los maestros tienen formación para la docencia y formación distinta para la docencia, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *En su formación continua recibe orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes*, donde las puntuaciones

de los maestros con formación distinta para la docencia (Mdn=4; Rango=0) fue mayor que la del grupo de maestros con formación para la docencia (Mdn=3; Rango=2) $U=40.00$, $p=.035$. Con perfil docente y distinto concretamente han sido formados en diversas ramas del saber, sin embargo, se muestra que son los docentes con formación distinta para la docencia quienes encuentran mayor percepción en su formación continua para el trabajo en colaboración con otros docentes.

Shulman (1987), reconoce la importancia del trabajo en colaboración entre pares y lo llama *razonamiento pedagógico*, el cual tiene que ver con la conversión del conocimiento básico en planes y materiales para la enseñanza, para el desarrollo de una práctica en comunidades docentes de aprendizaje, este aporte es ampliado por Cochram Smith y Lytle, (2002); Zeichner, (2010), con *conocimiento de los docentes*, el cual tiene que ver con un docente con conocimientos para ser reflexivo, con juicio personal, equitativo de la enseñanza para que el docente lo logre mediante el trabajo colaborativo con sus colegas.

De acuerdo a los hallazgos de Lozano (2006), muestra que existen creencias entre los docentes con perfil distinto a la docencia y normalistas, que son éstos últimos quienes cuentan con mejores indicadores por su formación sobre “el control de grupo, posesión de conocimientos psicopedagógicos, así como el apego a los lineamientos de los planes y programas” (p. 144); pero también realiza una crítica sobre los docentes normalistas con relación (...) “a la ruptura que existe entre la teoría y la práctica, que se ve agravada por la falta de experiencia”, (p. 144); en este sentido argumenta que ambos carecen de elementos, pero que el normalista cuenta con la preparación frente a los universitarios aunque los pueden obtener en la práctica:

El normalista se ve a sí mismo como deficiente en su preparación teórico-práctica, pero con ventajas respecto al universitario en cuanto a que posee conocimientos (...); el normalista es el técnico, el universitario no, por lo tanto, emplea lo que puede, incluso son vistos como subversivos al orden establecido en la escuela. (Lozano, 2006, p. 145).

Con relación a lo que comenta el docente con perfil inicial distinto a la docencia es que, aunque tenga los conocimientos “no sabía cómo transmitirlos”, (E. E05, p. 5) o bien como es manifestado por el docente con perfil “la formación específica que yo tengo me ha servido de gran importancia, porque me permite escuchar y entender a mi alumnado”, (E. G07, p. 1). En ambos aspectos el docente manifiesta que cuenta con los conocimientos para el desarrollo de su práctica y de acuerdo con Dewey, (1933) y Ramón, (2013), el docente para que resuelva

cualquier planteamiento que se le presente en el aula su formación continua para ambos perfiles (docente y no) esté basada en la experiencia reflexiva:

La formación continua para que tenga éxito está basada por la práctica que conecte con el medio con una experiencia reflexiva, quien no solo define el pensamiento reflexivo y lo relaciona con la práctica o experiencia, sino que además, entre otras cosas, precisa las actitudes que favorecen una práctica reflexiva, (p. 10).

A partir de Dewey, (1989; 1933), el pensamiento reflexivo lo relaciona con la práctica o experiencia, además precisa las actitudes que favorecen una práctica reflexiva mediante la formación de los docentes con democracia, la cual incluye elementos tales como la liberad guiada hacia la reflexión que debe realizar el docente en su propia práctica, así mismo la formación continua para que sea democrática no puede resumirse o encuadrarse a una serie de pasos o indicaciones en específico a modo de recetas, sino que es vista desde una orientación. Al respecto se cita un argumento de un docente participante en esta tesis:

-si yo cambio, si mi entorno cambia va a cambiar todo el mundo, pero tengo que cambiar, yo tengo que cambiar a los que están en mi entorno para que se pueda dar un plus hacia los demás (ED4, p. 6)

Por lo que se les preguntó a los docentes si en su formación continua es orientado hacia una toma de decisiones reflexivas, como se incorpora a continuación (Tabla 18):

Tabla 18

En su formación continua es orientado hacia una toma de decisiones reflexivas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	1	1.96	1.96
Casi nunca	1	1.96	3.92
Casi siempre	7	13.72	17.64
Siempre	42	82.36	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Formación continua, creación propia.

Se decidió incorporar esta tabla debido a que de un total de 51 docentes casi la totalidad de los docentes argumentan que casi siempre y siempre han sido capacitados para una toma de decisiones reflexivas, frente a 2% con nunca. Si bien, existen otras razones que determinan el indicador del rendimiento de los alumnos, la reflexión que realiza el docente en su día a día es

necesario para una mejora en su práctica, de acuerdo con Dewey (1998), la reflexión es considerada como “no sólo una secuencia de ideas, sino una consecuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”, (p.22).

Como señalaron por los docentes, la formación continua que reciben los ha dotado de conocimientos para un trabajo en colaboración, como es responder a problemas que se presenten en su práctica, así como una toma de decisiones reflexiva, cuentan con una gran participación los cuales en el “deber ser” son de calidad y responden a las necesidades, sin embargo, a pesar de que si han sido formados para enfrentar situaciones en su día a día aún subsisten elementos que son categorizados como tensiones de la formación continua.

Tensión de la formación continua que recibe el docente de la zona 02 de Telesecundaria, Hidalgo.

De la formación continua que recibe el docente derivan una serie de tensiones, los cuales son los mismos para los docentes con perfil y con distinto perfil para la docencia, entre los que se encuentran: que no fueron formados oportunamente para hacerle frente a las nuevas necesidades, la instrucción fue limitada, saturación de la oferta, homogeneidad en el diseño de los cursos.

La formación continua está condicionada a las políticas públicas que emanan del Estado, las cuales de acuerdo a los estatutos y referentes teóricos, la enseñanza que reciben los docentes es de calidad, la cual requiere de entornos de aprendizaje, pertinencia, inclusión colaboración, así como de un pensamiento crítico – reflexivo respecto a su situación actual (Edwards, 2015; Freire, 1972; Farro, 2001); sin embargo, cuando se habla de pertinencia, se genera una tensión e incertidumbre en el docente debido a que derivado de la pandemia, el gobierno de México al implementar el programa de “aprende en casa” los docentes no recibieron de forma oportuna orientación, dejándolos a la deriva: “no estábamos preparados para esta situación, no sabíamos cómo lo íbamos a hacer” (E. E05, p. 6), o bien “la parte oficial están limitados para darnos esa oportunidad a nosotros y nosotros tendríamos que buscarlo por nuestro propio lado” (E.B03, p. 2).

Uno de los elementos constitutivos de la formación es que esta siempre se desarrolla en un espacio y tiempo específico, debido a que posee una condición social e institucional que le da un sentido de razón de ser (Hernández, 2021), para cubrir la omisión después de transcurrido el tiempo, las autoridades empezaron a publicar cursos, los cuales son descritos como de “cascada”

(E. E05, p. 12) porque primero la capacitación es recibida por el jefe de sector quien lo transmite a su vez al supervisor, este después se lo comparte a los directores y los directores lo trabajan con los docentes de su plantilla escolar “(...) entonces ahí se pierde mucha información y a veces la información es bien limitada” (E. E05, p. 12), por lo que especialistas refieren que la escuela está en crisis derivado de que existe un desfase entre lo que los docentes requieren aprender para hacerle frente de manera crítica a los cambios acelerados de la sociedad actual, y con lo que se les enseña. (Carbonell, 2002, en Mercado, 2011).

Después de que los docentes no recibieron instrucción al inicio de la pandemia, las autoridades educativas emanaron una serie de talleres y cursos a pesar de que hubo una reducción presupuestal, la intención fue que todos los docentes recibieran una serie de cursos para atender las nuevas necesidades sociales, pero al no hacerlo de forma oportuna ocasionó una saturación en las actividades formativas, “si he tomado varios cursos que a veces digo ya ni tengo tiempo para mí, es un curso y otro curso”, (E. B03, p. 3). El docente además de ejercer su profesión realiza actividades en otros entornos sociales, así como con familiares donde también se forma, influyen en su desarrollo profesional, pero al reducirse este tiempo de convivencia generó un descontento en la plantilla docente, por lo que los docentes se vieron “afectados directamente en el trabajo cotidiano, (...) se vieron desafiados en sus rutinas y modos de hacer las cosas” (Calvo, 2010, p. 175).

Parte de la propuesta educativa de Dewey (2010), al ser una teoría amplia en el sentido de que desde sus planteamientos puede ser aplicada tanto para los alumnos como para los docentes en formación, la cual parte de una *experiencia* educativa y para que se logre esta debe ser *social* esto es, “en tanto se reconoce que hace parte de una situación específica y se intensifican con las interacciones del alumno con el medio y con los demás” (p. 40).

Otras de las tensiones en la formación docente que comparten los profesores de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., es la homogeneidad de los cursos que les impartieron, es bien sabido que para los países latinoamericanos las iniciativas formativas están sujetas en propuestas de otros países y continentes, como las instrucciones que se reciben de instituciones financieras como el Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y el Fondo Monetario Internacional (FMI), (Mercado, 2011); lo que deriva en una tensión en el docente por no poder aplicar los conocimientos por cuestiones propias del contexto ya que el diseño de los cursos no

consideran las limitantes propias de cada región en específico de las zonas rurales que carecen de conectividad como lo son las escuelas Telesecundarias.

No sabía yo nada entonces me ayudaron mucho los cursos, y dije bueno ya aprendí ahora a trabajar, pero la situación acá no puedo aplicarlo con mis alumnos, exploté todo lo que pude de los conocimientos que aprendí, pero acá no los puedo aplicar por el contexto esa es la desventaja, a veces digo y si me doy una escapada a la escuela, pero ¿cómo? (EB03, p. 5).

Como es señalado por Calixto y Rebollar, (2008), las escuelas Telesecundarias representan la única oportunidad de instrucción escolar para jóvenes que viven en las poblaciones más desprotegidas y que es una modalidad que está subordinada a los recursos técnicos con los que poseen tanto los profesores como los estudiantes. Se puede observar un esfuerzo reducido por parte de las autoridades para mejorar el trabajo en las Telesecundarias “el hecho de que las escuelas sean rurales y estén aisladas de los hábitos convencionales de las escuelas generales hace que la improvisación y la simulación sean más frecuentes” (Calixto y Rebollar, 2008, p. 8). De acuerdo con las necesidades docentes para hacerle frente a la pandemia al recibir cursos sobre el uso de plataformas digitales, se les preguntó a los docentes si en su formación continua ha adquirido conocimientos para el empleo de medios tecnológicos, a lo que respondieron lo siguiente, (tabla 19):

Tabla 19

En su formación continua ha adquirido conocimientos para el empleo de medios tecnológicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9
Casi siempre	9	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Formación continua, creación propia.

Como se puede observar, la tabla 19 la mayoría de los docentes siempre 78.4% reciben una formación para el empleo de medios tecnológicos, y en menos proporción pero importante porcentaje mencionan que casi nunca con un 3.9%, aunado a que los docentes con formación distinta a la docencia consideran que han adquirido conocimientos para el empleo de la tecnología, la cual es mayor que la de los docentes con formación docente, tal como refiere el

análisis de variables sobre la práctica educativa, al considerar si los maestros tienen formación para la docencia y formación distinta para la docencia, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *En su formación continua ha adquirido conocimientos para el empleo de medios tecnológicos*, donde las puntuaciones de los maestros con formación distinta para la docencia (Mdn=4; Rango=0) fue mayor que la del grupo de maestros con formación para la docencia (Mdn=3; Rango=2) $U=46.00, p=.056$.

Así, las Telesecundarias ubicadas en zonas rurales presentarán un alto grado de marginación respecto al uso de las tecnologías, que serán una exigencia tanto para la operatividad del modelo como para quienes se desenvuelvan en una sociedad imperante y generadora de cambios tecnológicos (Calixto y Rebollar, 2008, p. 8).

Esto muestra un rezago ya que desde hace 14 años aún lo manifiestan los docentes en su respuesta un alto grado de marginación con relación al empleo de las tecnologías. En los cursos de formación continua de telesecundaria de acuerdo con lo publicado en el INEE (2018), muestra la inconformidad de los docentes porque no cuentan con el dominio de plataformas digitales como consecuencia de la falta de una orientación oportuna sobre el uso de medios tecnológicos, además de la falta de retroalimentación por medio de los orientadores:

Una de las grandes dificultades para efectuar las actividades de formación docente es el uso de la tecnología, (...), ya que desde que comenzó el curso se le complicó cuando le pidieron que usara el navegador Chrome, por lo que tuvo que pedir ayuda a su hijo para que le enseñara como instalarlo (INEE, 2018, p. 78)

El docente de la zona 02 de Telesecundaria en Hidalgo refiere que debido al contexto no han podido aplicar los conocimientos que han adquirido en su formación continua “no hemos podido avanzar como en presencial en los contenidos que hemos visto con los alumnos” (E. B03, p. 5), en uno de los indicadores donde se pueden ver las consecuencias de la homogeneización de los cursos de formación continua, así como el atraso tecnológico en las escuelas Telesecundarias es en los resultados de los alumnos los cuales son bajos, cabe señalar que los cursos de formación continua que ofertan las autoridades son los mismos para los docentes con perfil docente y para los que cuentan con uno distinto a la docencia, en este sentido los resultados del INEE, (2019) sobre el aprovechamiento escolar de los alumnos de telesecundaria aplica para ambos y no son óptimos:

Según los últimos resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, la respuesta sería “muy poco”. Nueve de cada diez estudiantes de telesecundaria no pueden realizar tareas básicas en lectura y matemáticas, es decir, tienen competencia insuficiente en ambas áreas; sólo uno de cada diez alcanza niveles aceptables de desempeño en lectura, según estándares internacionales; y sólo uno de cada veinte los consigue en matemáticas; ninguno alcanza niveles sobresalientes (Leyva y Guerra, (2019), p. 6)

En México, las políticas educativas con relación a la profesión docente no son suficientes, lo que ha generado que el magisterio se encuentre en crisis porque los docentes se han convertido en el centro de múltiples señalamientos y críticas del deterioro del sistema educativo, al ser los culpables de los bajos resultados de las evaluaciones de los alumnos y de los docentes, adicionalmente la tensión persiste porque para que los docentes se formen tienen que pagar por actualizarse, o bien para acceder a los propios materiales de formación, así como socialmente el perfil del maestro está basado en atributos basados en el manejo e implementación de la tecnología en sus clases, conocimiento experto de contenidos escolares y formas de enseñanza innovadoras (Ramírez-Rosales, 2010).

Vacíos de la formación continua

Los vacíos que existen en la formación continua en el ámbito nacional y local se ven representados por una falta de calidad en los cursos, a nivel local hubo una reducción presupuestal en la formación continua, por lo que los docentes tuvieron que buscar alternativas de formación, así como tampoco cuentan con un feedback en su formación continua.

A nivel nacional y en el Estado de Hidalgo la formación continua que reciben los docentes es superficial, falta de calidad así como de poca utilidad en la mejora de la práctica que realiza el docente (Barber y Mourshed, 2008, INEE, 2018), también ha sido considerada como limitada (Flores, Crespo, et al, 2016, Rivera y Gómez, 2019), pero este no es un problema exclusivo de México, también en países de América Latina a los docentes se les ha limitado el profesionalismo porque los cursos ofertados son insatisfactorios (Ávalos, 2010); los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., en su conjunto comparten que “los cursos de formación docente no están bien impartidos, les hace falta que quienes den el curso tengan conocimientos de cómo transmitir el conocimiento y lo que se imparta sea bueno” (E. A02).

Hoy en día no se ha podido lograr la “calidad de los cursos” que se imparten y es considerado como uno de los vacíos latentes, diversos escritos muestran que es menester elevar el nivel de los cursos de formación continua, (Barber y Mourshed, 2008; OCDE, 2005). Al respecto, Lozano (2006), refiere que, el formador debe contar con las herramientas de conocimiento de la disciplina y de otros saberes psicopedagógicos, para la transmisión del conocimiento y que una opción de mejora es la tutoría basada en la elección del curso de acuerdo con los resultados de la evaluación, “los cursos como el apoyo del tutor deben estar basados en los resultados de la evaluación docente” (Ávalos, 2010, p.8).

Un segundo vacío nacional como local es la reducción del presupuesto, lo que ocasiona que los docentes busquen otras ofertas educativas en áreas que incluso pueden no ser de su interés, o bien la reducción de oportunidad de que más docentes participen. Si bien los docentes han compartido que existe una gran oferta educativa, de acuerdo con datos del INEE, (2018), y de las entrevistas cualitativas:

Para el caso de Telesecundaria los docentes en su formación continua pensaron que tendrían varias opciones para elegir, pero expresaron que con frecuencia solamente aparecía un curso como opción y en otros tantos no pudieron inscribirse a la institución de su preferencia por falta de cupo” (INEE, 2018, p. 75).

Al respecto, los docentes de la zona 02 de Telesecundaria comparten que “la parte oficial está limitada para darnos esa oportunidad a nosotros y nosotros tenemos que buscarla por nuestro propio lado” (EE05, p. 2), el representante de Formación Continua Nacional quien labora en las oficinas de la Secretaría de Educación de Pachuca, Hgo., manifiesta que no existe cupo suficiente para todos los docentes que desean inscribirse derivado de la reducción presupuestal a este campo:

Cabe señalar que hasta ahora con el gobierno del actual presidente Andrés Manuel López Obrador, disminuyó la cantidad de maestros de 4,580 paso a 3,600 a quienes se les dio el curso. También a diferencia de convocatorias pasadas, hoy en día se disminuyó la capacidad de oferta educativa, en 2012 hubo 31,000 maestros a diferencia del año 2018 hubo 48,000 docentes, esto es porque con el paso del tiempo se redujo el número de lugares para el curso de formación continua. (E. E.VO1, p. 5).

O bien como es señalado por otro docente:

En el 2020 se impartió un curso dirigido por la UNAM, con una duración de tres meses de forma virtual, pero no todos los maestros del nivel de telesecundaria pudieron inscribirse, porque son cupos limitados, el cual se llevó a cabo con la colaboración de la Dirección de Formación Continua con diversos maestros de los centros de trabajo, (E.A02, p.7).

De acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), en el artículo 60 determina que la formación continua deberá “favorecer el mejoramiento de la calidad de la educación, (...) así como responder a su dimensión regional, a los requerimientos que el personal solicite para su desarrollo profesional” (LGSPD, 2013, pp. 23). Si bien existe un esfuerzo de mejora por parte de las instituciones que intervienen en la regulación, diseño, publicación e implementación de los cursos de formación para el docente, y aunque existe una política con miras de alcanzar la calidad educativa; ya sea por falta de cupo o bien por recorte presupuestal, aún no se logran cubrir las necesidades de formación continua de los docentes, aún la figura tradicional parece ser que permea:

El papel del profesor es el de técnico que aplica una receta desarrollada por las entidades del gobierno y los editores de libros de texto, en lugar de la de un facilitador, pensador crítico, detector de problemas, buscador creativo y planificador. (Sánchez y Gutiérrez, p.137)

Por una parte se reafirma la postura tradicional e idealista de contar con una calidad en la formación, y por otra se restringen los márgenes de autonomía de los docentes, para que el docente pueda hacerle frente a las necesidades del mundo actual, es necesario que cuente con conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según las necesidades del alumno por lo que “este conocimiento y competencias dependen de la calidad de sus oportunidades de formación, que como sabemos son desiguales en distintos países y regiones” (Avalos, 2010, p. 211), por lo que se reafirma la postura tradicional e idealista de contar con una calidad en la formación, y por otra se restringen los márgenes de autonomía de los docentes.

La formación continua que recibieron los docentes en pandemia se vio caracterizada por conocimientos basados en el empleo de tecnología, se realizó una búsqueda documental de las acciones más sobresalientes por naturaleza de esta pandemia que no se había vivido en la historia de la humanidad.

Cursos de formación continua emergentes en 2020.

De acuerdo con la pandemia, desde el año 2020 se han implementado diversos cursos de formación continua internacionales como nacionales, los cuales, en contexto de este estudio son considerados como “emergentes” debido a la naturaleza de la contingencia sanitaria. En este apartado se desarrollan los más destacados de acuerdo con su factibilidad y uso para los docentes, para ello la investigación documental fue el instrumento que facilitó la información obtenida de fuentes oficiales.

A nivel internacional, llevaron a cabo una serie de acciones para apoyar al docente en este proceso, como la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2020), organizó una serie de sesiones de formación continua enfocados en la formación en herramientas electrónicas, el acceso fue gratuito para todos los docentes interesados en implementar diversas estrategias para la enseñanza, la UNESCO, (2020), se pronunció dando a conocer que ningún alumno debía quedarse fuera de la escuela y que para lograrlo un elemento necesario es la formación continua que recibe el docente.

El Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), de España en el 2020 para que el docente pueda enfrentar la educación a distancia, se modificó la Ley Orgánica para regular el derecho a la educación digital la cual está alineada con las propuestas internacionales como es el marco europeo DigCompOrg, el cual tiene como meta guiar a los centros escolares para ser instituciones educativas digitalmente competentes, (INTEF, 2022), en este marco de referencia a modo de recomendación para afrontar el aprendizaje a distancia establecieron acciones claves para los docentes sin olvidar las medidas de seguridad de salud, entre las que están: mantener contacto regular, proteger la privacidad de los alumnos en los entornos digitales, compartir con otros docentes los aciertos y errores para un aprendizaje colaborativo de las buenas y malas prácticas, de las que han resultado como las que no, así como compartirse metodologías, actividades o pedir ayuda para apoyarse entre docentes a afrontar la educación a distancia, (INTEF, 2022).

A nivel nacional derivado de la pandemia, las actividades que se realizaban en el espacio escolar se trasladaron a otra área como el hogar, para ello el docente requirió del conocimiento de herramientas que le permitieran desarrollar su práctica “el traslado de la escuela a la casa ha hecho patente que los procesos de enseñanza requieren formación y profesionalización, reivindicando con ello la importancia de la función docente”, (Comisión Nacional Para La

Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 64), al respecto debido a la coyuntura se abrieron cursos de formación continua para el empleo de medios tecnológicos para el proceso educativo para todos los niveles y sectores, históricamente el sistema de Telesecundaria fue la primera experiencia que tiene el país con relación al sistema de enseñanza a distancia por televisión.

Una de las políticas educativas fue que, el Secretario de Educación presentó la “Nueva escuela mexicana digital. Desaprendiendo para aprender” en donde se prioriza la educación por medio de plataformas como Google for Education, para ello la SEP, “realizó una capacitación, de formación de 500,000 docentes entre abril y noviembre de 2020, para que pudieran diseñar objetos de aprendizaje y sesiones de trabajo en línea utilizando las herramientas que ofrece la tecnología” (Díaz, 2020, p. 21). En el capítulo de práctica educativa se menciona que el empleo de las TIC con los alumnos es limitado, los docentes no lograron llevar a cabo con sus alumnos una enseñanza por medio del uso de las plataformas, por lo que, una revisión a los resultados de la “Nueva escuela mexicana digital. Desaprendiendo para aprender” podría dar cuenta de su efectividad, sin embargo, dichos datos aún no se han encontrado.

Organismos oficiales como SEP también han impartido cursos de formación continua enfocado al empleo las tecnologías para llevar a cabo la práctica de enseñanza, así como cursos socio-emocionales, el cual cobró sentido entre los maestros, debido a que al inicio y durante la pandemia han puesto en práctica el manejo de las emociones para apoyar a los estudiantes en este proceso de confinamiento, y para el docente mismo: “al inicio del ciclo escolar nos impartieron cursos para el manejo de las emociones y era justo lo que trabajamos con los alumnos, y si nos ayudaron porque nosotros mismos lo necesitábamos” (E. V01). Este curso se implementó por parte de la SEP para que todos los maestros hablaran con sus alumnos sobre cómo llevar el día a día en el confinamiento.

Cabe señalar que se identificó al inicio de la investigación que en el estado del conocimiento de Sujetos, actores y procesos de formación. Vol. II del COMIE (2002-2011) existe un vacío en el interés de los docentes por cursos de formación continua con relación a medios tecnológicos, y educación a distancia así como poca producción científica enfocada a la práctica de las TIC como medio para potenciar el aprendizaje, un estudio realizado por la UNESCO, (2020), menciona que: “muchos docentes todavía no están suficientemente preparados, ni equipados para dirigir o impartir la educación a distancia, especialmente los que no recibieron educación docente inicial y tienen pocas oportunidades de capacitación en el

empleo” (p. 5). Sin embargo, debido a la pandemia, el uso de los recursos tecnológicos como plataformas, medios digitales, así como los estudios científicos que se generaron entorno a ella podría marcar una diferencia en la producción científica la cual va en aumento.

En los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, “el 56% de los docentes declaran que han utilizado las TIC en la capacitación docente y el 43% se sienten preparados para utilizar las TIC en la enseñanza” (UNESCO, 2020, p. 5). Sin embargo, en Latinoamérica el “83 % de los maestros de primaria y 84 % de los maestros de secundaria no cuenta con las herramientas necesarias para enfrentar los retos que ha traído la pandemia” (Observatorio Tec. de Monterrey, 2020, p. 3), tal como se puede ver en los datos de INEGI, (2019), donde el 43% de la población carecen de internet y además no cuentan con el conocimiento para el uso de plataformas digitales.

De acuerdo con la época en que se lleva la investigación por efectos de la pandemia SARS-Cov-2, en la página oficial de la Subsecretaría de Educación Básica por medio de la Dirección de Formación Continua de Hidalgo, 2022, se reconoce la necesidad de pasar de un modelo tradicional de enseñanza a uno innovador “que impulsen ambientes propicios para el aprendizaje activo y participativo, modelos que permitan potenciar habilidades en los estudiantes para el aprendizaje autogestivo más allá del salón de clases” (p.5).

Para el Estado de Hidalgo en 2020, los cursos que se han ofertado durante la pandemia han sido: Curso de Implementación de Habilidades Socioemocionales y Metodología para desarrollarlas en el mes de septiembre, con un costo de \$760,500.00 el cual fue cubierto por la federación; Educación a Distancia; La escuela Híbrida; Protocolos de Salud impartido por el Instituto Mexicano de Seguro Social (IMSS); se realizó una alianza con Microsoft para el uso de las tecnologías y Salud Mental y Bienestar en las Escuelas en la Nueva Normalidad llevada a cabo por el IMSS.

Categoría: Prácticas educativas de docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hidalgo.

Las prácticas educativas de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., son consideradas como emergentes, porque son todas aquellas que en contexto de este estudio se implementaron como acciones o nuevas prácticas derivadas de la contingencia por la pandemia COVID 19, de las cuales emanan retos y desafíos de la práctica educativa, como realizar una serie de *selección de las materias de estudio*, porque los alumnos viven en una *desigualdad de desconexión*, por lo que el docente debe optimizar el recurso con el que cuenta el estudiante como

lo es el crédito en el celular, debido a que esta es la única herramienta de comunicación entre alumno y maestro, así como el medio virtual o electrónico por el que se envían los trabajos que se generan en el proceso educativo.

Para el desarrollo de este apartado, se complementan fragmentos de las entrevistas con resultados estadísticos que marcan las diferencias entre dos grupos de docentes con licenciatura y posgrado y para su análisis se incorporan elementos teóricos que le dan validez al estudio y a los resultados. Cabe señalar que por naturaleza del estudio que se realizó se tomó la decisión de integrar datos documentales para dar cuenta también del contexto de la práctica educativa por motivos de la pandemia.

Prácticas emergentes

Descripción de las prácticas emergentes

La práctica educativa del docente de telesecundaria de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., se lleva a cabo por una serie de nuevas acciones de acuerdo con las medidas sanitarias para evitar el contagio y con ello la propagación del virus SARS Cov2, entre 2019 y 2022 ya era considerado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como pandemia. Ante esta situación, los docentes han llevado a cabo su práctica educativa a distancia bajo el programa de “aprende en casa” emitido por el Gobierno de México, en esta plataforma el alumno, padre de familia y docente pueden consultar los materiales para la enseñanza tales como libros de texto, guías para padres de familia, medidas de prevención e higiene (SEP, 2020), y para acceder es necesario que el alumno y/o docente cuente con internet.

Para efectos de este estudio, se le han llamado prácticas emergentes debido a que el docente tuvo que cambiar e implementar una serie de dinámicas distintas, por lo que modificaron la manera de llevar a cabo su práctica de enseñanza y aprendizaje de forma radical, sin contar con una formación previa en el uso de las tecnologías como un medio para potenciar el aprendizaje (COMIE, 2011), y sin que los alumnos cuenten con los medios de comunicación mínimos e indispensables para una práctica de enseñanza a distancia.

La descripción de las prácticas emergentes es que los docentes envían las diferentes actividades del día por medio del uso exclusivo de la aplicación WhatsApp y por ese mismo medio es que reciben las actividades, sin embargo a lo largo de todo el confinamiento que a la fecha ya es más de un año y medio, no han podido establecido comunicación con la totalidad de sus alumnos, esta situación ha causado la flexibilidad en el horario, que de forma presencial era

de 8:00 a 2:00 de la tarde, ahora con el confinamiento los alumnos han enviado sus trabajos fuera del horario oficial como es en la madrugada o por la noche, o bien hay quien no considera las diversas situaciones personales del alumno y mantienen el mismo horario de 8:00 a 2:00 pm.

Los maestros al inicio del confinamiento por la pandemia recibieron la instrucción de no dejarles tarea, así como no abarcar las asignaturas marcadas en el programa oficial y solamente temas de manejo de emociones con sus alumnos, los primeros 4 meses se redujeron a sesiones motivacionales para ayudar a los alumnos a manejar el confinamiento. Al quinto mes comenzó a existir inquietud en algunos maestros debido a que consideraban que ya era necesario abarcar las temáticas para evitar el rezago, pero no fue sino hasta aproximadamente ocho meses después que retomaron las asignaturas.

Para llevar a cabo la práctica educativa, los maestros tomaron acuerdos de reducir el tiempo de cada asignatura a media hora, así como el número de materias, de las que sólo se imparten español, matemáticas, ciencias, e historia, para ello realizaron una selección de contenidos basándose específicamente en los libros de textos del alumno, “es el currículum oficial en el que nos basamos, es a base del libro de texto, en el libro viene así” (E. A02 p. 14), al respecto, en cuanto al análisis de variables sobre la práctica educativa, al considerar si los maestros tienen estudios de posgrado o licenciatura, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *Para su planeación toma en cuenta sólo los contenidos de los libros*, donde las puntuaciones de los maestros con estudios de posgrado (Mdn=3 ; Rango=1) fue mayor que la del grupo de maestros con formación de licenciatura (Mdn=3 ; Rango=2) $U=180.50, p=.032$.

La agenda 2030 coordinada por la UNESCO, incluye el objetivo de “garantizar una educación inclusiva, equitativa, de calidad y promover las oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (p. 1), sin embargo, hoy en día sólo se queda en el plano discursivo debido a que los alumnos no reciben orientación de todos los contenidos, como lo es también planteado por la teoría en donde el paradigma es una pedagogía centrada en el alumno:

El principal propósito es preparar al joven para las futuras responsabilidades y para el éxito en la vida, por medio de la adquisición de los conjuntos organizados de información y de las formas preparadas de destreza que presentan las materias e instrucción (Dewey, 2010, p. 66)

Al existir una reducción curricular y al basarse exclusivamente en el libro de texto, hay un marco referencial que indica que el alumno no es el centro de la enseñanza, pero no por decisión

propia del docente, sino porque, las indicaciones oficiales dan pauta a la generación de acciones en donde hace su práctica con las herramientas con las que cuenta el alumno, si bien “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2004, p. 12), por lo que se podría afirmar que está encasillando su práctica a una tradicional lejos de las pugnas pragmatistas y estatutos internacionales al basarse exclusivamente al libro de texto del alumno sin la posibilidad de que el alumno investigue y construya así un proceso distinto de enseñanza y aprendizaje.

Las prácticas emergentes se han llevado exclusivamente por medio de WhatsApp, se tienen datos que muestran que la gran mayoría de los alumnos no cuentan con un proceso de comunicación constante con sus maestros lo que ha causado una desescolarización ocasionada por la falta de recursos económicos para poder acceder a un celular, este aspecto es abordado en el apartado siguiente como la desigualdad escolar por desconexión.

Desigualdades escolares por desconexión

Por la pandemia Covid-19, los distintos órganos de gobierno tomaron decisiones para que el sistema educativo continuara en todos los niveles, realizaron ajustes en los medios para transmitir los programas oficiales, es así que las sesiones se transmiten en: las clases televisivas por televisión abierta, de lunes a viernes en los siguientes horarios: preescolar y primaria, de 9:00 a 12:00 horas; inglés, de 12:00 a 12:30; secundaria de lunes a viernes, de las 8:00 a las 11:00 horas, y bachillerato de 11:00 a 13:00 horas, ambos con repetición por la tarde, de las 15:00 a las 20:00 horas a través del canal Ingenio TV. (SEP, 2021). También hay una programación especial que se puede consultar en: www.sep.gob.mx; www.televisioneducativa.gob.mx, y en www.onceninos.tv.

La señal de Ingenio TV puede sintonizarse a través del canal 14.2 de televisión abierta, así como en los canales del sistema de cable: 164 TotalPlay, 260 Sky, 306 Dish, 480 IZZI, 135 Megacable y 131 Axtel, y en el sitio: www.televisioneducativa.gob.mx/canales/ingeniotv. Once Niñas y Niños se transmite a través del canal 11.2 de televisión abierta y por los canales del sistema de cable: 144 TotalPlay, 330 Sky, 280 Dish, 267 Megacable y 311 IZZI.

Estos contenidos, así como otros recursos educativos digitales para los distintos grados, estarán a disposición de la comunidad educativa en las plataformas: www.aprende.edu.mx; www.telesecundaria.sep.gob.mx y www.librosdetexto.sep.gob.mx. Un ajuste más que se realizó fue al calendario escolar, se adelantaron las vacaciones a partir del 23 de marzo y hasta el 16 de

abril, esta decisión fue para que los docentes y alumnos no tuvieran contacto entre ellos y así poder frenar la propagación de la pandemia (Díaz, 2020).

Aunque se implementaron estrategias por medio del uso de los canales televisivos, México no está en una posición privilegiada para que la educación sea con medios tecnológicos, porque son los sectores más desfavorecidos quienes se ven afectados debido a que no todos tienen las mismas condiciones tal es el caso de las zonas rurales donde están ubicadas las escuelas Telesecundarias. De acuerdo con datos de Coneval en 2017, muestra que en México el 82.3% de los hogares no disponían de algún servicio de comunicación: 36.7% cuentan con una línea telefónica fija, el 83.6, alguna telefónica móvil o celular, y solo 36.1, conexión a internet (CONEVAL, 2017) y que el rezago educativo es de 21.1 millones de personas en México.

Aunque el gobierno federal estableciera un medio de enseñanza por televisión, este se transmite sólo por cable, y en el estado de Hidalgo en 2018 los últimos datos estadísticos muestra que el “1,311.1 miles de personas están en condición de pobreza y 181.5 miles de personas en pobreza extrema” (CONEVAL, 2018); por lo que la zona 02 de Telesecundaria Hidalgo, ubicada en una zona rural, los alumnos no cuentan con los medios económicos suficientes para comunicarse de forma remota y continua con su maestro, ni están en condiciones de contratar un servicio de cable.

El alumno al no contar con servicio de cable así como de internet, la comunicación con el docente se fragmentó, por lo que los profesores realizaron una exploración para saber cuáles son los medios de comunicación con los que cuentan sus alumnos, de lo cual obtuvieron que, no cuentan con las posibilidades de contratar internet fijo en casa, pero sí hay mínimo un celular por familia, al respecto, de acuerdo con la información recaba se tiene que el 100% de la práctica educativa en la zona 02 de Telesecundaria en Hidalgo se está llevando a cabo por medio del uso del celular, sin embargo, sólo de forma constante se mantienen comunicados con entre 6 y 10 alumnos:

Es cuestión de aquí tener un teléfono de 3000 o 4000 pesos, si no también es necesario ponerle crédito cada 15 días, cada mes unos 100 o 50 pesos, mínimo cada semana o cada quincena, entonces dirías tu, esto, ahorita la educación en nuestro país no está tirada a la basura, pero pues desafortunadamente no contamos con todas las facilidades que deberían de tener los alumnos para tener una educación a distancia (...) ¿Cómo le haces, este... con aquellos alumnos que no tienen un equipo para poderse comunicar, (E.V01).

Para que el docente pueda conocer las necesidades de sus alumnos de acuerdo con los planteamientos de Dewey, (2004), debe de existir una comunicación entre docentes y alumnos, las barreras son visibles, por lo que se preguntó si hablan con sus alumnos para encontrar una estrategia para facilitar el aprendizaje, de manera ilustrativa se incorpora la tabla 20 de respuestas, las cuales fueron:

Tabla 20

Habla con sus alumnos para encontrar una estrategia para facilitar el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9
Casi siempre	21	41.2	47.1
Siempre	27	52.9	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Práctica Educativa, creación propia

De acuerdo con las respuestas de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria de Hidalgo (Tabla 20), se tiene que casi todos los docentes refieren que casi siempre y siempre hablan con sus alumnos para encontrar una estrategia para facilitar el aprendizaje, en tanto es mínimo quien respondió nunca.

Al respecto Freire (2004), comparte que el aprendizaje no se resume en la transmisión de conocimientos, sino que se extiende a la generación de condiciones en que es posible que el alumno aprenda críticamente, así como también de forma democrática equivale a la “supresión de barreras de clase, raza y territorio nacional, también la democracia significa que se asegura la liberación de las capacidades que son reprimidas siempre y cuando sean parciales” (Dewey, 2010, p. 82). Por lo que, de acuerdo con Freire, (2004) y Dewey, (2010) proponen que el docente vaya más allá de las barreras que suprimen el aprendizaje del alumno. Por lo que una vía para solventar la práctica educativa es mediante el empleo de la señal televisiva, la cual ha sido de difícil acceso para los alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje, por lo que se les preguntó a los docentes si emplea la televisión como medio de enseñanza, en donde las respuestas fueron (Tabla 21):

Tabla 21*Emplea la televisión como medio de enseñanza*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	7	13.7	13.7
Casi nunca	28	54.9	68.6
Casi siempre	12	23.5	92.2
Siempre	4	7.8	100.0
Total	51	100.0	

*Resultado escala Likert práctica educativa, creación propia.

De acuerdo a las respuestas en la Tabla 21, se observa que por arriba de dos terceras partes de los docentes manifiestan que nunca y casi nunca emplean la televisión como medio de enseñanza, frente a una menor parte que expresa que si la emplean, por lo que un indicador de lo que puede ser en este estudio es una “*desigualdad por desconexión*” (Reygadas, 2008 en Alva de la Selva, 2015), sin las transmisiones televisivas, aunque esta situación es inédita para la que nadie estuvo preparado, ha ocasionado que los jóvenes estén aún más desescolarizados (Díaz, 2020). La desigualdad por desconexión en Telesecundaria ocasionó que no se pudiera generar una continuidad de la enseñanza debido a que en las zonas rurales no hay acceso a internet, señal televisiva, o radio, al respecto, Alva de la Selva (2015), “asegura que actualmente estamos presenciando nuevos tipos de desigualdades sociales que están relacionados con la producción y el acceso al conocimiento científico, tecnológico, así como a la participación –o ausencia de esta– en la red global” (p. 2).

Ante el panorama de *desigualdad por desconexión* la comunicación entre alumnos y maestros se ha roto en más de una ocasión:

(...) vivimos en una desigualdad social en donde el gobierno y la misma sociedad no permiten el avance del país, cómo le haces con aquellos alumnos que no tienen un equipo para poderse comunicar y que la mamá y el papá tienen uno, pero se van a trabajar y se lo llevan, entonces tampoco puedes exigir (E.V01).

O bien como es señalado por otro docente: “desafortunadamente mis alumnos no tienen la posibilidad de comunicarse con su servidor o estar al día, más que nada por el no tener las herramientas necesarias” (E.G08), al inicio de la pandemia algunos directores citaban a docentes y padres de familia un día o dos veces por semana para entregar trabajos que realizaban los

alumnos y a su vez el docente entregaba trabajos adicionales para que el estudiante trabajara en ellos durante la semana siguiente, esta práctica se llevó a cabo después de ocho meses de haber iniciado el confinamiento y sólo duró dos meses debido al riesgo sanitario de contagio que implicaba citar a padres de familia así como a maestros, por lo que en los meses subsecuentes se llevó a cabo mediante el empleo del celular y a distancia.

Para llevar a cabo la práctica educativa a distancia y/o presencial es necesario que el docente conozca al alumno, la forma en que aprende y cómo aprende, ser empático con los individuos como tales, que le dé una idea de lo que ocurre, así como de conocer del contexto para distinguir lo que es educativo de lo que no lo es (Dewey, 2010), los ocho maestros que participaron en la entrevista argumentaron conocer el contexto de la comunidad, de los medios con los que cuentan, así como que son en su minoría los alumnos con los que tienen contacto, al respecto refiere: “antes de comenzar a trabajar con los alumnos pues me di a la tarea de investigar cuáles eran los recursos con los que contaban para poder trabajar a distancia, pues entonces solamente 3 de mis alumnos tienen internet fijo” (E.B03), el resto de los alumnos de forma esporádica envía trabajos y tareas.

Debido a que los alumnos no tienen acceso a las transmisiones por televisión, los docentes han implementado una serie de acciones tales como enviar las actividades vía celular, específicamente por WhatsApp, la cual, es una aplicación de mensajería instantánea que funciona básicamente con internet y con la señal telefónica, sin embargo “no se puede negar que se han evidenciado las desigualdades y la falta de acceso equitativo a dispositivos electrónicos e internet, lo cual ha limitado las posibilidades de muchos estudiantes y docentes para aprender y enseñar a distancia” (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, 2020, p. 12); por lo que los docentes citan que:

Desafortunadamente como te decía en muchas ocasiones yo no les puedo exigir a mis alumnos que tengan un teléfono celular en casa para poder trabajar esas plataformas, entonces yo lo que tengo que hacer es que aquellos que tienen la posibilidad de buscar una plataforma que sea más barata o que sea gratuita para que yo me pueda comunicar con ellos y ellos me puedan hacer el envío de evidencias audios, videos y a los que no pues tengo que ir a mi escuela a dejar material para que sus padres vayan por el material para que los alumnos puedan trabajar, entonces pues es la desventaja de ser un maestro de una comunidad rural, (E.V01)

Al no establecer una comunicación de forma continua se cuestiona el desfase entre el conocimiento y las competencias que el alumno tiene frente al programa de estudios y con los aprendizajes esperados, así como los problemas que deben de enfrentar los docentes ante el desconocimiento de ¿dónde están los alumnos?, ¿aún tienen o no interés de seguir estudiando?, esta situación no es exclusiva del contexto que se plantea, sino que es una generalización en América Latina desde antes de pandemia, ya que, “en la medida en que muchos casos se hacen difícil de contener y retener a ciertos alumnos, y al mismo tiempo enseñar y desarrollar conocimientos poderosos que habiliten a las nuevas generaciones a competir en igualdad de oportunidades” (Tenti, 2010, p. 160); por lo que se cuestiona ¿cómo es que el alumno de Telesecundaria puede contar con los conocimientos mínimos y necesarios para ser competente, sino se cuenta con un registro o medio con el que se pueda dar cuenta que está adquiriendo una formación de calidad?.

O bien:

Sí es muy difícil con ellos yo estoy trabajando a distancia no es virtual porque pues no estoy trabajando mi plataforma y solamente el WhatsApp es el único medio en el que nos comunicamos precisamente porque antes de empezar a trabajar con ellos pues yo me di a la tarea de investigar cuáles eran los recursos con los que contaban para poder trabajar a distancia entonces, pues solamente tres de mis alumnos tienen internet fijo y pues por esos tres no puedo hacer mucho, digo la mayoría pues dónde están o cómo quedo con ellos, entonces el único medio es el WhatsApp (E.B04)

Esta situación ha causado una tensión a los maestros “no sé si ya los perdí y si los puedo rescatar” (E.B03), ¿será que el responsable de que los alumnos estén viviendo en una condición de exclusión es el propio sistema? Y si se habla de que la práctica educativa es una serie de acciones que realiza el docente como parte de un proceso de enseñanza, *acción*, (Dewey, 2010; Coll y Solé 2002), entonces también se plantea una ruptura o una ausencia de la *acción*.

Como se ha mencionado existe una desigualdad por desconexión, por lo que se les preguntó a los docentes si considera que la educación a distancia cubre con las necesidades de enseñanza, como se observa a continuación (Tabla 22):

Tabla 22*Considera que la educación a distancia cubre las necesidades de enseñanza*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	5	9.8	9.8
Casi nunca	21	41.2	51.0
Casi siempre	21	41.2	92.2
Siempre	4	7.8	100.0
Total	51	100.0	

*Resultado de la escala Likert de Práctica Educativa, creación propia.

De acuerdo con los datos cuantitativos (Tabla 22) más de la mitad de los docentes refieren que casi siempre y casi nunca consideran que la educación a distancia cubre las necesidades de enseñanza, y menos la de mitad de ellos consideran que nunca y siempre se cubren. Además de que la producción de conocimientos no se detiene, pero si las vías de su comunicación, como es planteado por Calixto y Rebollar, (2008), en Telesecundaria ante la sociedad del conocimiento menciona una tendencia sobre la información que es producida:

El total de la información de la humanidad se duplicó entre los años 1750 y 1900; se volvió a duplicar una vez más entre 1900 y 1950 se vuelve a duplicar. Se calcula que la información de la humanidad se duplica por lo menos cada cinco años y que para el año 2008, el 97% de lo que la humanidad sabrá, habrá sido descubierto o inventado en los últimos 30 años. (p.50).

Si lo que sabe la humanidad en el 2008 ha sido producido en los últimos 30 años en un medio ya conocido y no favorable como las zonas rurales, la evidente no comunicación con los alumnos y los intentos por parte del gobierno para que todos los alumnos reciban educación de calidad, es que se puede hablar de una crisis en el nivel de Telesecundaria.

Como se mencionaba en el planteamiento del problema, aunque los organismos internacionales, así como la sociedad del conocimiento apueste a una práctica educativa digitalizada con el empleo del uso de las tecnologías; las desigualdades educativas y la brecha digital en tiempo de Covid-19 han imposibilitado que se lleve a cabo un seguimiento al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno considerado como un reto para futuros estudios.

Tensión ante la educación a distancia

De acuerdo a los datos que se encontraron en las entrevistas semiestructuradas y en los datos cuantitativos de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., se puede ver una era

de desconexión debido a que los alumnos no cuentan con conexión a internet; hecho que ha causado una tensión en el docente debido a que la práctica educativa ahora es por medio de la aplicación de WhatsApp, lo que ha ocasionado que no se pueda mantener una conexión de forma constante entre el alumno-maestro, por lo que los docentes refieren preocupación y tensión:

En ocasiones, de verdad me da desesperación porque a veces digo tengo otra manera de ayudarlo, pero cómo le ayudo, hablé con el director y le comenté me permitiera ir a la escuela, pero me dijo ¡no! es que no puedes ir,

(E.B03).

La transición de la práctica educativa de presencial a virtual generó en los docentes diversas emociones de contraste, por un lado la inquietud de llevar a cabo su práctica de forma presencial, y por otro lado el temor al contagio del virus, ante este cambio, la escuela debe adecuar sus métodos de enseñanza, cuestionarse sus propósitos educativos para que las acciones de los docentes cubran de una mejor manera las necesidades de una sociedad cambiante, así como una transformación del docente (García, 2012). Además, la práctica tradicional del docente debe quedarse atrás para darle entrada a un docente flexible, investigador, analítico, que se adapte (Latorre, 2005; Galván, Ibarra, Dijk y Lozano, 2016).

Es importante que el docente tenga una serie de estructura y organización para incidir de forma significativa en la enseñanza aprendizaje vista desde el proceso metodológico en donde exista un feedback constante, un espacio para la aclaración de dudas así como para la determinación de los avances de los alumnos (Moreno, Cestona y Camarena, 2020), aún en la virtualidad, en este sentido los docentes refieren que envían las actividades con fotos de las páginas del libro según corresponda la asignatura, y cuando algún alumno tiene dudas estas son enviadas en un mensaje personal:

Estamos viendo español, matemáticas, ciencias e historia son cuatro materias cuantas imágenes quieren que manden de 20 a 30 niños, entonces es un mundo de información entonces estar checando uno por uno, y cuando están mal hay que contestar de manera personal eso es lo desesperante, muy agotadora esta comunicación, tienes que contestar de uno por uno, no puedes hacerlo en grupo (E. E05, P.3).

O bien como es referido por otra maestra: “uno les envía las actividades y los niños contestan en fotografía regresan lo que están haciendo uno checa y le vuelve a regresar diciéndole si está bien o está mal, la verdad es mucho trabajo y es desesperante también” (E.E04, p.4). Los

docentes argumentan que tienen que revisar cada trabajo de todos los alumnos por teléfono lo que ha causado que sea “agotador, desesperante”, aún y cuando realizan un feedback, este ha causado una tensión debido a que es una modalidad de la que no recibieron instrucción oportuna, por lo que, teóricos como Dewey apuestan a una solución de conflictos por medio de la democracia para proponer soluciones a los problemas que pudieran presentarse en la práctica, la democracia entendida como la acción de resolver toda necesidad de acuerdo al contexto y características internas del grupo y no impuestas por el exterior, bajo una comunicación (Dewey, 2004), por lo que al contestar de manera personal y no generalizada las dudas de los alumnos, el docente hace un esfuerzo a pesar de lo agotador y desesperante.

En este contexto, se les preguntó a los docentes si consideran la democracia como medio para proponer soluciones (Tabla 23):

Tabla**23**

Considera la democracia como medio para proponer soluciones. La democracia entendida como la acción de resolver toda necesidad de acuerdo con el contexto y características internas del grupo y no impuestas por el exterior, bajo una comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi siempre	15	29.4	29.4
Siempre	36	70.6	100.0
Total	51	100.0	

*Resultado de la escala Likert de Práctica Educativa, creación propia.

Los docentes refieren en su totalidad que casi siempre y siempre consideran la democracia como un medio para proponer soluciones de acuerdo con el contexto, lo que demuestra que a pesar de la tensión que pueda causar la práctica a distancia, el docente realiza un esfuerzo por atender las necesidades de los alumnos. Al respecto Shön (1998) y Dewey, (1933) proponen también que la práctica además de democrática sea reflexiva, la cual le permite al docente solucionar problemas que se presenten en su acción, apoyado de su experiencia, para cumplir con las demandas que exige la sociedad (Shön, 1998; Dewey, 1933).

Las prácticas educativas de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., han sido categorizadas como emergentes, así como desiguales lo que ha ocasionado una tensión en los maestros por la carga de información que manejan a través del móvil. La práctica educativa de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo en tiempos de pandemia ha generado una serie de tensiones en la

plantilla docente por la cantidad de información que envía y recibe a través del teléfono celular, así como por el seguimiento que les da a los alumnos cuando tienen dudas, ya que la atención es personalizada por mensajes, en consecuencia, la formación inicial y continua de los docentes debiera ser tal que brinde herramientas mínimas e indispensables para que atiendan a cualquier contexto en donde labore, la propuesta pragmática de Dewey alude a una formación del ser humano para que pueda atender las necesidades mundanas y pueda además hacer frente a las problemáticas que se le presenten en cualquier contexto y escenario, no sólo es aplicable al ambiente escolar, no es reduccionista, sino que puede aplicarse en todos los ámbitos en que se desenvuelva el sujeto, por medio de la reflexión, democracia y conocimiento del entorno. También en su quehacer docente se ha enfrentado a retos como los que se mencionan a continuación.

Retos de la práctica educativa

Los retos de la práctica educativa del docente de la zona 02 de Telesecundaria, Hgo., se ve representada por la selección de las materias de estudio que realiza el docente por medio de la transversalidad para optimizar los recursos con los que cuenta el alumno, así como por la motivación que el docente ha realizado en tiempos de pandemia a los estudiantes y a los padres de familia debido a que ambos han mostrado desinterés por el aprendizaje.

Selección de las materias de estudio

Al ser limitada la comunicación con los alumnos, todos los docentes han reducido el horario de las clases así como las asignaturas que se imparten para que el alumno optimice el internet de su celular, lo que ha generado que se realice una selección de las materias de estudio por medio de la transversalidad, la cual ha sido optimizada en tiempos de pandemia, por lo que citan: “debido a que se tiene que optimizar los recursos con los que cuenta el alumno es que realizamos una transversalidad en los contenidos para así seleccionar el que mejor queda” (E.B03).

Al respecto señala Dewey (2010) que la organización progresiva de las materias de estudio debe ser en función de “promover el crecimiento de la experiencia ulterior” (p.111), si las condiciones objetivas no lo permiten, entonces la selección que realice el docente de los contenidos deben ser conocimientos que “caigan dentro del campo de la experiencia vital ordinaria” (p.111) del alumno para que se genere un conocimiento que le brinde un crecimiento

de la experiencia ulterior, por lo que el reto de los docentes es descubrir los medios y modos para colocarlos dentro de la experiencia al tener que realizar un recorte de las materias de estudio.

Se les preguntó a los docentes si relacionan todos los contenidos curriculares entre sí, cuyas respuestas fueron las siguientes, (tabla 24):

Tabla 24

Relaciona todos los contenidos curriculares entre sí

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0
Casi nunca	3	5.9	7.8
Casi siempre	25	49.0	56.9
Siempre	22	43.1	100.0
Total	51	100.0	

*Resultado escala Likert práctica educativa, creación propia.

Los docentes refieren en su mayoría que casi siempre y siempre relaciona todos los contenidos curriculares entre sí, de acuerdo con la necesidad de una selección de contenidos también hay condiciones que:

Exigen un cambio radical en lo que hay que aprender, en la forma como hay que aprenderlo, en la velocidad con que hay que hacerlo y, por lo tanto, en la tecnología. Este cambio radical no lo puede asumir con eficacia la actual forma de organizar el aprendizaje, basada en libros de texto, programas frecuentes obsoletos, profesores por horas, sin especialización y sin motivación, salones y quipos con limitantes físicas, de cupo y distancia (Calixto, 2010, p.2).

Por lo que los docentes hacen un esfuerzo por realizar la transversalidad de los contenidos aún con las limitantes con las que se han presentado, por lo que Gómez (2005), plantea una necesidad de reorganizar radicalmente los programas académicos ya que los textos así como las tecnologías son claves para “entender el tipo de aprendizaje por el tipo de acciones y habilidades que hay que desarrollar” (p. 115), ya que de acuerdo con el perfil de egreso de secundaria del Nuevo Modelos Educativo de la *exploración y comprensión del mundo natural y social* los alumnos deben lograr informarse en distintas fuentes, así como la formulación en el alumno de *pensamiento crítico y solución de problemas* en donde el estudiante al término de la educación secundaria debe ser capaz de formular preguntas para resolver situaciones de diversa índole.

También debe contar con un desarrollo en las *habilidades socioemocionales y proyecto de vida* en donde el estudiante logrará una responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros en corto, mediano y largo plazo, así como debe ser capaz de analizar los recursos con los que cuenta para transformar los retos en oportunidades, (SEP, 2020), ante este panorama de lo que el alumno debe de saber al egresar y con el escenario que se vive el docente realiza un esfuerzo en la selección de contenidos para que el alumno capitalice los conocimientos que adquiere durante pandemia, como es referido por la teoría el docente como buena práctica realiza una transversalidad en sus actividades, para ello es necesario tomar en consideración el medio, así como una pedagogía centrada en el alumno.

En cuanto al análisis de variables sobre la práctica educativa, al considerar si los maestros tienen estudios de posgrado o licenciatura, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable *Relaciona todos los contenidos curriculares*, donde las puntuaciones de los maestros con estudios de posgrado (Mdn=4; Rango=2) fue mayor que la del grupo de maestros con formación de licenciatura (Mdn=3; Rango=3) $U=160.50$, $p=.011$.

Durante la pandemia, los docentes han realizado la transversalidad de los contenidos potenciando así el tiempo, los recursos con los que el alumno cuenta aún y con los obstáculos, sin embargo, son los docentes con posgrado quienes cuentan con una mejor puntuación en la transversalidad de los contenidos frente a los maestros con sólo licenciatura, mientras que en las entrevistas semi estructuradas las respuestas de todos los participantes fueron que si se ha visto favorecida y fortalecida la transversalidad.

La transversalidad se ha potenciado durante pandemia, sin embargo, el docente no es el único que participa en el proceso, también está la figura del desempeño del propio alumno y la participación de los padres de familia, el cual se presenta a continuación.

Motivación al alumno y desinterés de los padres de familia

Cuando se establecieron las categorías y dimensiones de estudio, no se había considerado referir a los agentes escolares como lo son los padres de familia, sin embargo de acuerdo con los resultados de las entrevistas semi estructuradas y derivado de la lectura y re lectura de la información obtenida se percató que todos los docentes participantes destacaron que los alumnos aprender en casa han mostrado desinterés y apatía por enviar los trabajos, y esta conducta también es compartida por los padres de familia, por lo que como parte de los retos que han enfrentado los docentes está la motivación que realiza al alumno para que continúe estudiando y

envíe los trabajos y hablar con los padres de familia para que se involucren en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

Existen diversas teorías sobre la motivación para efectos de este estudio sólo se emplea el termino para referir la motivación escolar como el “entusiasmo que manifiesta el alumno durante la clase”, (Valenzuela, Muñoz y Montoya, 2018, p. 3).

Todos los docentes entrevistados coinciden en que existe un doble reto en la práctica educativa que es *motivar el alumno y al padre de familia en la distancia*, comentan que han notado un desinterés por parte de la comunidad estudiantil en su propio proceso de formación, una explicación a este fenómeno es que los alumnos saben que los docentes están aprobando a todos los alumnos:

Es que no es que no se pueda, es que no, quieren ellos todo fácil, quieren que no les cueste nada (...) los chicos no tienen los ánimos y uno es el que está haciendo el doble esfuerzo, porque está uno buscando el trabajo para el alumno y ahora el motivar a los chicos para que continúen es doble trabajo (E. D4, p.1).

Motivar al alumno en tiempos de pandemia ha sido un gran reto para el docente ya que la ausencia de motivación se obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes y hace complicada la tarea del profesor, se ve limitada la acción docente, la motivación es necesaria durante toda la práctica, la cual debe estar registrada en una planeación, ya que no basta con explicar o exigir que aprendan, sino que es importante despertar en el alumno el interés y una vía es que el docente los conozca, para conectarlo con los objetivos del aprendizaje o con la actividad que se desarrolla (Herrera y Zamora, 2014).

Por lo que se les preguntó a los docentes si toman en cuenta los gustos de sus alumnos para realizar su práctica, como se muestra en la tabla 25:

Tabla 25*Toma en cuenta los gustos de sus alumnos para realizar su práctica*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	7	13.7	13.7
Casi siempre	30	58.8	72.5
Siempre	14	27.5	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultados de escala Likert de Práctica Educativa, creación propia.

Los resultados muestran que los docentes en su mayoría con un 58.8% respondieron que casi siempre toman en cuenta los gustos de sus alumnos para realizar su práctica; un 27.5% respondió que siempre; frente a un 13.7% casi nunca, en este sentido emplear los gustos de los alumnos forma parte de las estrategias de motivación para su aprendizaje, así se desarrollan sus habilidades y se enriquece al mismo tiempo sus conocimientos (Valenzuela, Muñoz y Montoya, 2018).

Las acciones que realiza el docente para motivar a los alumnos no sólo se reducen en considerar los gustos de sus alumnos, sino que también realiza llamadas telefónicas para saber por qué el alumno no envía actividades, las explicaciones que se encontraron es que los padres de familia han mostrado desconocimiento del avance de su hijo, ante este desinterés, los docentes en conjunto crearon una estrategia de co-evaluación entre padres e hijos la cual se considera para la evaluación con las actividades que envié el alumno consideradas como evidencias de su trabajo:

Les toca desvivirse ustedes por ellos, yo nada más voy a hacer el medio que les va a dar el conocimiento, pero ustedes tienen que poner todo lo demás entonces, vamos a apoyar con esa coevaluación y ahí con el trabajo que ellos estén entregando estamos registrando todos sus trabajos que nos llegan y eso va a hacer el medio de evaluarlos (E. D4., p. 2)

Aún así, los docentes perciben indiferencia de los padres de familia, lo que ha causado que sientan “desesperación porque los padres no apoyan, nos esforzamos pero no vemos los resultados que esperamos” (E.B03), por lo que la desesperación y la poca respuesta de los alumnos han ocasionado que sea un reto para los docentes que los padres de familia se involucren en este proceso, Sánchez (2017) manifiesta diversas posturas de los docentes de telesecundaria una de ellas es: que tanto los alumnos como los padres de familia se involucran cada vez menos en las actividades escolares, existe menos compromiso y responsabilidad.

El docente tiene el doble reto de motivar también a los padres de familia en este reconocimiento de que también ellos son elementales en el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Tenemos que dar conciencia a los papás que es parte de ellos esa calificación que es de ellos también los chavos cuando trabajan bonito es porque saben que papá y mamá están atrás de ellos y están apoyándolos, pero si un chavo no trabaja saben que papá y mamá no están atrás de ellos y los dejan hacer lo que quieran, entonces hay que hacerlos entender que ellos también son parte de esa calificación, (ED4, p. 6).

O bien cuando en las reuniones de padres de familia el docente refiere que es importante involucrar a los padres de familia y para ello en las reuniones el docente habla sobre ello porque considera que:

Hay que hacerlos entender que ellos también son parte de esa calificación, (...) porque los papás no ponen de su parte, ellos son la primera parte que desmotivan a los alumnos, me dice la mamá, que está aceptando que su hijo lo de de baja porque ya no quiere y que no le insista (E.D4).

Cuando están en las reuniones con los padres de familia, unos reconocen su ausencia con relación a la educación de su hijo y otros no: “los papás según ellos tratando de justificar, otros verdaderamente conscientes de que no le estaban poniendo la atención que merecen sus hijos, no sabían ni cómo estaban” (E. E05, p.7). Al respecto en un escenario deseable, un estudio reciente de la Comisión Nacional Para La Mejora Continua de la Educación (2020) muestra que en el *apoyo académico familiar* existen dificultades:

Las principales dificultades enfrentadas por las familias para apoyar las actividades escolares de las y los alumnos en estos tiempos de confinamiento han sido: a) tener estrategias para favorecer el aprendizaje; b) problemas para expresarse; y c) poca comprensión acerca de los métodos empleados por los profesores en clase. Tales obstáculos llegan a superarse si los padres cuentan con un nivel educativo superior o si existen en el hogar condiciones que promuevan el diálogo con los menores y, en conjunto, resuelvan las dudas que surgen de las actividades, sea buscando información complementaria o planteando a maestras y maestros sus dudas por los canales disponibles (p.64).

En este sentido, el padre de familia debe tener en cuenta los elementos necesarios para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en estos tiempos de pandemia, la

desconexión ha ocasionado que sean los padres de familia quienes redoblen esfuerzos para que el alumno aprenda, sin embargo la ausencia persiste, no reciben respuesta o argumentan que su hijo si envía trabajos “son muy cerrados, no permiten los papás, como que a veces en su desesperación me dicen maestra ya déjenlos descansar” (E. B03). El desinterés o falta de apoyo de los padres de familia ha causado desesperación en los docentes entrevistados:

Entonces se podría pensar en que el alumno prácticamente está realizando las actividades escolares en el abandono por cuestiones políticas, económicas y también familiares, si es así, entonces *no hay docencia sin discencia*, debido a que no hay docencia sin educandos (Freire, 2004). Al respecto Dewey (2004), señala que para que se genere una experiencia educativa el docente debe conocer a sus alumnos, ponerlo al centro del proceso educativo, para ello es necesario que lo conozca, saber cómo aprende, sus intereses, ya que lo considera esencial para establecer un grupo de colaboración, así como entablar una estrategia para motivarlo.

Si bien, la familia es una parte fundamental en el proceso de aprendizaje del estudiante, no es reconocido por ellos mismos puesto que existe una ausencia de la participación familiar por medio de la apatía constante de los padres de familia, la tarea de que el alumno aprenda es una responsabilidad y ética compartida con los agentes escolares como lo son los propios alumno, la familia así como de los grupos sociales con los que interactúa el alumno, señalar socialmente al docente como el único responsable además de caer en un error de reduccionismo se sitúa en la indiferencia y apatía que si no es atendida se convierte en una conducta que se multiplica y replica en la comunidad.

La práctica educativa del docente no sólo se ha referido a las acciones que realiza con los alumnos, sino que se ha extendido a las interacciones que ha tenido con los padres de familia como un reto que enfrenta para que se involucren en el proceso de aprendizaje de sus hijos; también la práctica educativa como categoría se relaciona con la formación profesional del docente hay un punto en donde coinciden ambas categorías donde se desprenden toda una serie de conocimientos que adquiere el docente para emplearlos en su campo de acción.

Conexión entre práctica educativa y formación profesional

El punto donde convergen ambas categorías de acuerdo a la producción científica explorada en el estado del conocimiento es que la formación continua que reciben los docentes es tradicional, existe una inflación *pedagógica*, porque se le satura de información al docente a modo de recetas versus al empleo de un saber pedagógico de forma más culta y madura, la cual

se refiere a orientar al docente al empleo de una relación de colaboración a partir de experiencias contextualizadas que puedan presentarse en la práctica educativa, (Tenti, et. al, 2010; Solar, Ortiz y Ulloa, 2016; Monereo, 2009); los contenidos de formación que recibe el docente tiene vacíos que son cubiertos en la práctica educativa, espacio donde también es visto para comprobar la teoría que reciben en la formación, o bien hay una ruptura entre la teoría y la práctica por la distancia del conocimiento que se enseña y la puesta en práctica (Fuentes y Gonzáles, 2017; Solar et al, 2016; Álvarez, 2015); también se tiene que en los contextos rurales hay escasez de asesoramiento y acompañamiento pedagógico lo que ha desencadenado que el docente caiga en prácticas rutinarias (Cortés, Cano y Espino, 2017).

Existe una tensión en las políticas de formación, ya que los docentes en diversas épocas no han recibido formación oportuna ni pertinente, tal es el caso del acuerdo para la evaluación universal de docentes y directivos en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2011 a los docentes se les impuso un sistema de evaluación sin una formación u orientación previa, lo mismo sucedió el 2012 con el Pacto por México en donde la educación sería de calidad y equidad; por lo que las políticas de formación no han cubierto las necesidades formativas para satisfacer las necesidades sociales (Moreno, 2016; Hernández, 2012; Fuentes y Gonzáles, 2017; Bolívar, 2007).

Se recapitulan los resultados porque es la triangulación entre las categorías de formación profesional y práctica educativa, también por la importancia de lo que se ha investigado, es un marco de referencia que sirve para contextualizar la relación entre ambas categorías y sobre todo porque son un parteaguas las producciones científicas y la presente investigación.

En los capítulos anteriores y con la generación de redes de códigos de Atlasti se encontró que existe una conexión entre las categorías de práctica educativa y formación profesional, el punto en el que convergen es para la mejora de la práctica educativa para beneficio del aprendizaje de los alumnos, (INEE, 2018; Sánchez, 2006; Rivera y Alfageme, 2018); así como la relación que existe en la información que recibe en los cursos de actualización encausa a los docentes hacia una reflexión la cual es compartida con el círculo social con la intención de aplicarlo en la práctica, (Shön, 1987; Lozano, Mercado, 2011).

Con base en las entrevistas los docentes en su totalidad refieren que no recibieron formación continua oportuna ni pertinente porque el gobierno tampoco estuvo preparado para los cambios:

Desafortunadamente también quiero pensar que están limitados para darnos esa oportunidad a nosotros y nosotros tendríamos que buscarlo por nuestro propio lado la orientación adecuada y si no la tenemos pues investigarla, para ser certeros en lo que estamos orientando a nuestros alumnos (E. 05 p. 2, 3).

Ante la limitación de las autoridades responsables de la formación continua, los docentes muestran una disposición por buscar por cuenta propia asesorías para orientar a sus alumnos de forma certera y con ello una mejora en su práctica educativa, Schön (1987), propone que desde su formación al docente se le oriente a una reflexión, ya que en la práctica pueden presentarse escenarios complejos con incertidumbre, inestabilidad, las acciones técnicas no son las correctas para resolver las problemáticas que pudieran presentarse, por lo que el docente sabe que tienen que buscar alternativas de solución para una mejor orientación a los alumnos muestran un sentido de necesidad de solución, el cual a modo de propuesta se tiene la intención de que la relación teoría y práctica sea superior por medio de la *reflexión en la acción*, de forma tal que en la práctica, el docente tiene conocimiento teórico, práctico así como experiencial (Shön,1987).

Se les preguntó a los docentes si por iniciativa realiza búsquedas de información novedosa para su práctica educativa, (tabla 26):

Tabla 26

Por iniciativa propia realiza búsquedas de información novedosa para su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0
Casi siempre	6	11.8	13.7
Siempre	44	86.3	100.0
Total	51	100.0	

*Fuente: resultado de escala Likert de formación continua, creación propia.

De acuerdo con los resultados de la tabla 30, los docentes de la zona 02 de Telesecundaria Hgo., refieren que el 86.3% siempre tienen iniciativa para la búsqueda de información novedosa para su práctica educativa; un 11.8% respondió que casi siempre; frente a sólo 2% casi nunca; por lo que en su mayoría cuentan con la iniciativa de búsqueda de información, esta formación contribuye al cúmulo de situaciones experienciales, por lo que, los docentes en el “transcurso de la práctica toman una serie de decisiones que son derivadas de la experiencia, la cual les ha proporcionado un cúmulo de saberes necesarios para ser aplicados en situaciones reales”

(Echegaray y Lozano, 2011, p. 5), o bien, como es establecido por Dewey, (2004), ante la imposibilidad del gobierno para formar a los docentes, los maestros van más allá, no se quedan estáticos, ni culpan a las autoridades por no formarlos, su práctica se ve teñida por un aspecto progresista puesto que no se quedan con el desconocimiento a las condiciones, no se muestran ajenos a una disposición por aprender y al cambio para la mejora, se muestran reflexivos, buscan por cuenta propia conocimientos que los orienta a la reflexión para su formación con el fin de contar con un medio de enseñanza oportuno a la situación y compartirlo: (...) yo no me puedo quedar con una información, con una reflexión que a mí me ha hecho pensar de una forma y dejarlo pasar (ED4, p. 6).

La reflexión en y durante la acción de acuerdo a la teoría de Shön (1987), es considerado como un metaconocimiento en la acción el cual es el pensamiento que el docente realiza sobre lo que hace en una situación o un problema, lo cual conduce a que el docente experimente una solución lejos de la rutina, para realizar este análisis previo es nodal una propuesta de formación reflexiva, (Lozano, Mercado, 2011)

A modo de cierre de acuerdo a las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los docentes de la zona 02 de Telesecundaria del Estado de Hidalgo, el punto donde convergen las categorías de práctica educativa y formación profesional también es en que el gobierno no estuvo preparado para formar a los docentes de forma oportuna, lejos de culparlo, los docentes buscaron alternativas de formación, las cuales fueron compartidas con sus colegas debido a que los orientó hacia una serie de reflexiones para su práctica. Cabe señalar que en esta dimensión de análisis se incorporaron resultados de la escala Likert de formación continua debido a que fue donde se identificó un punto de encuentro entre ambas categorías de análisis.

Derivado de la comprensión de los resultados se mencionan criterios para la mejora de la enseñanza, se recalca que aunque no se tuvo la oportunidad de realizar la observación de la práctica educativa del docente derivado de la contingencia sanitaria, si se contaron con elementos estadísticos, cualitativos y teóricos que dan pauta a la integración de los mismos, los cuales son: que el docente cuente con una formación que le permita ser reflexivo, que sea emancipatorio de lo tradicional, que cuenten con herramientas para un trabajo en colaboración, una formación continua colaborativa como una forma de cambiar las prácticas de aula y con conocimientos necesarios para que el docente pueda realizar una práctica ante cualquier situación social,

económica y sanitaria como lo son conocimientos para el empleo de plataformas digitales para la enseñanza.

La práctica educativa del docente se propone desde un docente que reflexiona sus acciones para la mejora educativa porque todo lo que realiza el docente incide de forma directa en el aprendizaje del alumno, es por ello que se recalca que toda acción debe ser siempre para la mejora, conocer sus procesos de aprendizaje, así como al alumno, es necesario para que el docente realice una serie de acciones que lo motiven a aprender. Del documento oficial de la Secretaria de Educación Pública (SEP) perfil parámetros e indicadores del docente se recupera al docente como un sujeto con valores, la democracia desde la propuesta como un medio para proponer soluciones de acuerdo con el contexto, pero sin imposiciones.

De este modo a continuación se muestra las principales conclusiones, lo que permitió la presentación de los resultados anteriores.

Conclusiones

Para terminar esta tesis doctoral, a continuación en orden, se ofrecen las principales conclusiones que permiten los alcances de esta investigación, de tal modo que primero se atienden los objetivos de trabajo, se concluye con respecto a la formación inicial, la formación continua con la relación a las prácticas educativas de los docentes de escuelas telesecundaria de la Zona 02 de Hidalgo, después con la experiencia de la autora para delimitar el objeto de estudio, e incluso sugerencias de utilidad para estudiantes de posgrado. Por último, se hacen sugerencias y se hacen propuestas para futuras líneas de investigación.

Para darle respuesta a los objetivos general y específicos en cuanto al primero que es la descripción inicial de los docentes de la zona 02 de Telesecundaria del estado de Hidalgo, se encontró que del total de la plantilla que integra la zona escolar 80 docentes 65 cuentan con un título de licenciatura con relación a la docencia, 2 docentes cuentan con pasantía, 2 sólo cuentan con certificado total de estudios de primaria, 6 con secundaria y 5 con bachillerato.

En este mismo objetivo del total de 80 docentes, 51 respondieron, a partir de éstos últimos 82.4 % son egresados de la Escuela Normal Superior Pública del Estado de Hidalgo; 9.8% de otra Institución formadora en Educación Superior en Docencia y en su minoría un 7.8% de docentes con perfil distinto; lo que muestra que los docentes en su mayoría son egresados de la escuela Normal Superior que a lo largo de los años ha sido la institución encargada de la formación de los docentes de la educación pública y en menor proporción se tienen a profesores que no cuentan con estudios de docencia.

Por lo tanto, se puede concluir en este primer objetivo que existe una diversidad de perfiles docentes en la zona escolar, sin embargo, es la carrera docente egresados de la escuela Normal Superior quien encabeza el perfil, frente a una menor profesión con otra licenciatura, distinta a la docencia.

En cuanto al segundo objetivo referente al análisis de la formación continua de los docentes de la zona 02 de la Telesecundaria del Estado de Hidalgo, al respecto 7.8 % cuentan con especialidad; 21.6 % con maestría y en menor porcentaje 2.0% con doctorado en Derecho, por lo que se puede concluir que es la minoría quien continúa preparándose profesionalmente con algún posgrado.

En complemento los resultados estadísticos mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al análisis sobre la práctica educativa en la variable “Realizó estudios de posgrado”, donde las puntuaciones de los maestros con formación distinta para la docencia fue mayor que la del grupo de maestros con formación para la docencia, por lo que se puede concluir que son los docentes con perfil distinto a la docencia quienes continúan sus estudios en posgrado y que cuando un docente cuenta con mayor formación académica se refleja en el aprendizaje de los estudiantes. Otro aspecto que es esencial en la formación es el trabajo en colaboración, diversos estudios arrojan que los docentes trabajan en aislado, es por ello que se les preguntó si es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración, los resultados mostraron que existen diferencias estadísticamente significativas, en la variable donde las puntuaciones de los maestros con formación distinta para la docencia fueron mayores que la del grupo de maestros con formación para la docencia. A partir de este último se concluye que los profesores con formación distinta a la docencia tienen mayor formación para realizar un trabajo colaborativo con sus alumnos que quienes cuentan con un perfil docente, por lo que es importante investigar cómo ocurre en ambientes reales, ya que este ha sido uno de los pilares fundamentales en la formación de los estudiantes de cualquier nivel.

A más detalle, se ha identificado que los docentes con perfil distinto consideran un mayor sentido a la formación para responder a problemas de trabajo en colaboración versus los docentes con perfil docente. Un dato importante es el que arrojó la escala Likert, ya que los docentes respondieron con un 74.5% siempre; casi siempre 19.6% y casi nunca sólo un 5.9% han sido formados para responder a problemas de trabajo en colaboración, al respecto teóricos afirman que el trabajo en colaboración promueve y reafirma el aprendizaje de quien enseña a su vez que los demás aprenden, ya que cuando enseñas aprendes dos veces, en este sentido para responder a los problemas la orientación de los docentes debería ser encausada bajo un marco de colaboración y ser considerado como un marco esencial en la agenda pública educativa como una vía para fortalecer la formación continua de los docentes.

A partir de los resultados estadísticos en las variables anteriores con la prueba de U de Mann Whitney que se cumple la hipótesis de que los docentes con una formación continua son quienes desempeñan una mejor práctica educativa.

Del análisis de las entrevistas, se encuentra como vacío en la formación que los docentes sin distinción de perfil comparten que los cursos carecen de calidad, que quienes imparten el

curso no dominan el tema y la información es limitada debido a que en cascada se transmite el curso de formación continua y se pierde la información, así como la homogeneidad de los cursos ya que de acuerdo a la era de digitalización, por exigencias sociales y sanitarias los docentes recibieron cursos en donde se les orientó hacia una práctica para una era digital, pero debido a las condiciones propias del subsistema educativa de telesecundaria les fue imposible a los docentes aplicar el conocimiento; por lo que se propone que los cursos sean más contextualizados. Hay evidencias de que un docente cualificado influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero no de cómo las políticas educativas contribuyan a capacitar a los profesores y con ello mejorar los niveles de aprovechamiento de los alumnos, un claro ejemplo fue el programa de Carrera Magisterial en donde el gobierno desplegó una serie de cursos para que el docente participara por medio de un examen de promoción, hoy en día se toman en cuenta los cursos de formación continua para la promoción docente, sin embargo no hay evidencias de cómo impacta en los resultados de aprovechamiento escolar.

De acuerdo con los datos estadísticos en el empleo de la tecnología, son los docentes con formación distinta quienes consideran que durante su formación continua han adquirido conocimientos en el manejo de la tecnología a diferencia de los docentes con formación, en esta era de digitalización y de acuerdo a lo que marca la sociedad del conocimiento, así como los planteamientos políticos y sociales a pesar de que el contexto no permite la aplicación de los conocimientos, por lo que se sugiere a los docentes reflexionar sobre el valor que le dan a los cursos de actualización.

Estas condiciones hacen que se piense en una transformación de las Telesecundarias con respecto a su currículum y hasta su modelo educativo, replanteando su quehacer e integrando otros elementos para el fortalecimiento de habilidades tecnológicas en los docentes. Todo esto que se ha mencionado hace que la práctica educativa del docente se encuentre en una bifurcación por un lado lo que ha hecho durante años y a lo que se enfrenta con esta sociedad del conocimiento en donde la brecha digital cada vez se acentúa.

Finalmente, a partir de la revisión de los resultados derivados del análisis de la formación inicial y continua de los docentes con formación y sin formación para la docencia al estar inversos en el campo de la educación y fungiendo como maestros en las aulas y de acuerdo con los planteamientos de Dewey, quien afirma que el docente tenga o no preparación es necesaria la

práctica reflexiva, y que lo lleve a la práctica y nuevamente regresar en este continuo de una práctica reflexiva, para que mejore en su papel como docente y en su práctica en el aula.

En cuanto al tercer objetivo de investigación durante la pandemia los docentes han realizado la transversalidad de los contenidos potenciando así el tiempo, los recursos con los que el alumno cuenta aún y con los obstáculos, sin embargo, son los docentes con posgrado quienes cuentan con una mejor puntuación en la transversalidad de los contenidos frente a los maestros con sólo licenciatura, mientras que en las entrevistas semi estructuradas las respuestas de todos los participantes fueron que si se ha visto favorecida y fortalecida la transversalidad. También el dato cuantitativo muestra una práctica que no emplea la televisión como medio de enseñanza por una desigualdad por desconexión porque en las zonas rurales no hay acceso a internet, lo que lleva a seguir en el proceso de reflexión continua de la telesecundaria frente al empleo de la televisión.

Las entrevistas de los estudios de caso con algunos de los docentes permiten visualizar que no siempre los cursos o programas de actualización propuestos por los organismos gubernamentales o del gremio docente, sean los más adecuados, aunque si necesarios. Ya que como se pudo reportar en los resultados, las experiencias de los docentes de telesecundaria durante la pandemia COVID-19, no se tuvieron las acciones adecuadas de los organismos pertinentes, ya que fueron ellos mismo quienes buscaron lo necesario, por lo que autonomía para la formación continua de los docentes es muy importante de promover para mejorar dichas prácticas y formación.

Se sugiere que además de ofrecer cursos alternos para la formación continua de los docentes y la mejora en su práctica, es importante revisar qué cursos se imparten, diagnosticar y solicitar a los docentes que sean ellos mismos los que planteen cuáles necesitan y hasta participen en el desarrollo de tales cursos. Al dar seguimiento a la formación continua de los intentos por reforzar los conocimientos y prácticas docente, los organismos responsables, ofrecieron una diversidad de cursos en línea y en otras más difundieron en línea conferencias de investigadores nacionales e internacionales reconocidos en el campo de la educación. Sin embargo, es necesario revisar con mayor precisión los procesos para formación inicial y continua de los docentes, que permitan actuar con mayor precisión y eficacia, a partir de las diversas iniciativas.

A lo largo de la construcción de corte científico se pensó en que cada parte de la tesis forma parte de un *todo* en el sentido complejo y profundo de la palabra, es por ello que se hace la

invitación al lector, investigador y público en general a que tome en cuenta en todo momento la delimitación de la investigación, una técnica que resultó efectiva es tener impreso los objetivos de investigación para así evitar divagar, así como el paradigma que se esté implementando, para tener presente la metodología y el tratamiento de la información.

Para delimitar esta tesis y para construir el planteamiento del problema la parte medular fue el estado del conocimiento, ya que al identificar y agrupar las investigaciones en códigos en la aplicación de Atlas- ti permitió identificar elementos que han existido desde su fundación de las escuelas telesecundarias; características que han cambiado; retos y desafíos de la formación profesional y práctica educativa. Derivado del análisis del proceso de construcción del estado de la cuestión, se recomienda sintetizar en palabras claves lo que se desea investigar, esto contribuirá a delimitar la búsqueda con motores o ejes tal como se realizó en esta investigación.

En el proceso continuo de lecturas sobre la temática que se investiga a lo largo se encontraron nuevos hallazgos; por lo que se propone delimitar los alcances de la investigación, lo que se llevó a cabo fue realizar una lectura y tomar la decisión de incorporarlos o no a la tesis para ello se realizó un recorte a la investigación, lo cual permitió establecer una dimensión de principio y fin, así como criterios de selección, lo que genera que se realice una agrupación de la investigación, especialistas recomiendan que se haga una revisión de investigaciones con cinco años de antigüedad, pero como se hizo un recuento histórico para contextualizar de forma histórica a modo de línea de tiempo para identificar las variantes que se tuvieron al inicio de la constitución de Telesecundaria, por lo que se recomienda la exploración de documentos antiguos para contar con una mirada más completa del objeto de estudio.

El tratamiento que se le dio a las investigaciones seleccionadas es que se leyeron para después agruparlas por temáticas similares, las cuales se les puso un nombre que permitió en lo posterior reconsiderarlas como categorías de análisis. Los títulos de los apartados del estado del conocimiento se determinaron por categorías de formación profesional y práctica educativa, a su vez cada uno se desglosa de otros subapartados; uno de ellos es la formación inicial del docente que son en minoría quienes tienen un perfil distinto a la docencia y que sin distinción de perfiles entre quienes son docentes y no se ha encontrado que la práctica que realizan se lleva en aislado, lo anterior permite identificar un área de oportunidad propio del nivel.

Para situarse en la teoría fue necesario reconsiderar los límites y atribuciones del paradigma constructivista y pragmático ya que en un inicio se situó en el paradigma

constructivista porque desde la perspectiva axiológica enfatiza la investigación desde un producto de valores que no pueden ser independientes de ellos para la comprensión de los hechos sociales; ontológicamente se basa en que se pueden construir realidades múltiples a partir de que la realidad se construye socialmente; la metodología se desarrolla desde el enfoque cualitativo para describir el contexto y; la epistemología desde el enlace interactivo entre investigador y participantes en donde los valores se hacen explícitos y se van reportando los hallazgos.

Después de un proceso de reflexión, uno de los elementos fundamentales para situarse en un paradigma fue la metodología, es por ello que se planteó desde el paradigma pragmático del teórico y filosófico John Dewey quien a pesar de que sus postulados son muy antiguos tienen la bondad de ser progresistas lo que significa que es vigente su teoría por la forma de construir la educación.

El acercamiento con las obras de Dewey dio motivos a una serie de reflexiones e interrogantes que se vieron plasmadas en preguntas con la intención de ser incorporadas en el desarrollo de la metodología en instrumentos, de acuerdo con lo anterior es que se insiste en la relación tan estrecha que existe entre la teoría y la metodología.

Cabe señalar que en esta etapa de construcción del objeto de estudio no hay un sólo proceso al cual seguir, sino lo que se encuentra son sugerencias o bien propuestas metodológicas y de construcción, es decir es un trabajo artesanal y lo que se menciona aquí es precisamente la forma en que se construyó el proceso de investigación. Algunos autores recomiendan posicionarse teóricamente desde un inicio, otros apuntalan que es en el proceso de construcción de tesis, como investigadora se reconsidera que es en el camino que se toma esta decisión, en este sentido se rescata y se recalca la parte artesanal de la construcción de tesis, se menciona lo anterior con el fin de que estas reflexiones o partes del proceso de construcción de tesis sirva de guía para otros investigadores.

Derivado de la pandemia, la técnica e instrumento de observación no participante se reconsideró y no se realizó para salvaguardar la salud de los informantes y de la investigadora, por lo que se invita a la exploración de la metodología en el empleo de los medios virtuales ya que cuando se habla de etnografía se ha empleado el cara a cara para identificar elementos para el análisis cualitativo, así como el lenguaje oculto o lo no dicho, es menester abrir otros canales de comunicación, de interpretación y de hacer etnografía. Se recalca que ante la gran variedad metodológica se recurre a que es el objeto de estudio el que determina el método y no al revés.

Los resultados de confiabilidad de las escalas Likert da cuenta que las diferencias que miden los instrumentos son altamente confiables, por lo que se pueden replicar considerando el escenario en que se diseñaron y aplicaron.

Conforme a los constantes cambios sociales, culturales y políticos de acuerdo con los resultados de evaluaciones internacionales, organismos supranacionales como la OCDE, UNESCO, BM encausan el rumbo de políticas internas de cada país, que a modo de recomendaciones establecen una serie de directrices globales que marcan un cambio de era cada vez más desafiante, una de las propuestas de los organismos supranacionales es que la educación que el estado imparta sea de calidad, para lograrlo un elemento importante es la formación que reciben los docentes, y la práctica educativa. De acuerdo con los cambios hacia una sociedad del conocimiento se plantean una serie de reflexiones: existen críticas hacia el sistema educativo por no responder a las demandas sociales y es que cuando se logren cubrir las exigencias y demandas serán otras de la escuela telesecundaria. Otras investigaciones han referido al docente como reflexivo, se continua con ese referente y además se sugiere que deberían reformarse las medidas de formación para que el docente sea formado con los fundamentos del pragmatismo y así ser capaz de responder a los cambios sociales, culturales y desde luego puedan atender a las necesidades sanitarias que se presenten. En esta misma línea se insta a que los cursos establezcan el cómo sin caer en una inflación pedagógica sin recetarios, porque las reformas educativas con relación a la formación docente dicen el ¿qué?, pero no el ¿cómo?

Desde la era del conocimiento se propone que los ciudadanos trabajen en colaboración para que las metas se logren por medio de la estructuración de las fortalezas de todos; enfocarse en la resolución de problemas para así renovar las condiciones de vida por medio de la conjunción de diferentes saberes de manera inter y transdisciplinaria; co-crear el conocimiento por medio de fuentes rigurosas y confiables; también el pensamiento crítico y creativo es necesario; mejorar la convivencia con base en el tejido social y por último es menester que el docente cuente con la formación para articular la teoría con la realidad para construir el saber pedagógico con fundamentos epistemológicos.

Sugerencias y propuestas para futuras líneas de investigación

Por último, dentro de algunas consideraciones para futuras investigaciones, se sugiere abrir una línea de investigación que dé cuenta del impacto de los programas de formación continua en el aprovechamiento escolar, ya que no hay registro hasta ahora. Por otro lado,

ampliar el número de muestra de la escala Likert que, por motivos de pandemia, por los contratiempos a causa de elecciones política fueron los únicos posibles a los que se tuvieron acceso, así como utilizar múltiples muestras de otros lugares, que permitan realizar estudios comparados en educación, bajo la modalidad de telesecundaria, con la finalidad que de saber que sí funciona y que es necesario mejorar. En términos metodológicos es posible realizar el estudio de la formación inicial de los docentes in situ que permita visualizar, evaluar y retroalimentar contantemente esta formación inicial de los docentes. Al hacerlo de esta forma, probablemente la investigación acción puede ser un recurso muy útil en el momento de buscar conocer, transformar y reforzar esta formación inicial y continua que se refleje en una mayor complejidad en sus prácticas educativas y de mejor impacto durante la educación de los escolares de telesecundaria y si es posible su aplicación a otras modalidades.

Debido a que se realizó durante pandemia se proponen líneas de investigación como que se indague la formación de los docentes de las escuelas Normales y que bajo la tutoría de un experto se revise y se fortalezca su práctica educativa en escenarios reales y se documente científicamente en artículos, reportes de investigación o tesis de posgrado; alternativas metodológicas de recogida de información en donde se empleen medios tecnológicos; investigación constante del empleo de la televisión como medio de enseñanza, debido a que se pudo observar que en su mayoría casi nunca la emplean. La televisión es el medio tecnológico que ha sido la distinción de telesecundaria por el empleo de la televisión, a diferencia de otros niveles escolares como secundaria general y técnica.

Se propone un corte científico que marque un antes y después de la pandemia, ya que las prácticas educativas se vieron forzadas a cambiar de un momento a otro sin contar con las líneas de acción, así como investigación emocional de los alumnos en las prácticas educativas del alumno, y también para futuras investigaciones dar cuenta de la voz de los alumnos para el cruce de los datos cualitativos con docentes, como un complemento a la complejidad de los datos, ya que por la pandemia se re estructuró la observación no participante por salvaguardar la salud, es entonces que en pandemia se tuvo restringido el contacto con los alumnos.

Como recomendación final se propone realizar investigación acción para intervenir de forma directa en las actividades de los docentes por medio de propuestas, y que se puedan replicar en escenarios similares para la mejora de la enseñanza y con ello el aprendizaje de los alumnos.

Referencias

- @prendemx. (02 de enero de 2020). *La Telesecundaria celebra su 52 aniversario*. Obtenido de @prendemx: <https://www.gob.mx/aprendemx/articulos/la-telesecundaria-celebra-su-52-aniversario?idiom=es>
- Aboites, H. (2012). El derecho a la educación en México. Del liberalismo decimonónico al neoliberalismo del siglo XXI. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 361-389.
- Alaniz, C. (2016). El Programa de Formadores de educación inicial en México: Experiencia de investigación en la LEPTIC. En H. Gaspar , A. López , y O. R. Díaz, *Avatares de la formación profesional docente en México* (págs. 195-2016). México: SEP-UPN.
- Aldaba, A. (2005). *El Habitus, generador del saber en la práctica docente*. UPN Durango.
- Álvarez , G., y Cuamatzin, F. (2016). El modelo pedagógico de Telesecundaria en México. *Colección Estados del Conocimiento 2002-2011; Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. CdMX, México: ANUIES-COMIE.
- Alvarez, V. (2005). Evaluación como situación de aprendizaje o evaluación auténtica. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores. Redalyc*, 1(45), 45-68. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333329100004>
- Arbezú , I., y Rueda, M. (2003). La evaluación de la docencia desde la perspectiva del propio docente. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*(36), 56-64.
- Arbezú, I., y Figueroa, A. (s.f.). La evaluación docente como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica. En M. Rueda, F. Díaz–Barriga , y M. Díaz, *Evaluar para comprender y mejorar la docencia en educación superior* (págs. 161-174). México: CESU–UAM.
- Arnaut, A. (2004). El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio. *Cuadernos de discusión*, 17(2). Obtenido de <http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/ESPIRAL/article/view/2009>
- Arteaga, E., y Amanda , L. (2016). La enseñanza de las ciencias en el nuevo milenio. Retos y sugerencias. *Universidad y Sociedad*, 8(1), 169-176.
- Artigue, M. (2004). Problemas y desafíos en educación matemática: ¿Qué nos ofrece hoy la didáctica para afrontarlos? *Educación Matemática*, 16(3), 5-28.

- Atkinson, R., y Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33, 1-5.
- Ávila, A. (2016). La investigación en educación matemática en México: una mirada a 40 años de trabajo. *Educación matemática*, 28(3), 31-60.
- Ayala, F. (2018). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 557-579.
- Backhoff, E. (2011). *Aprovechamiento escolar y desigualdad social*. Obtenido de Seminario internacional sobre medición de grupos sociales vulnerables: http://www.inegi.org.mx/eventos/2011/Grupos_Vulnerables/doc/Aprovechamiento%20escolar%20y%20desigualdad%20social_12_20_eduardobackoff.pdf
- Bailey, J., y Flores, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31(1), 916-936.
- Barba, R., Barba, J., y Martínez, S. (2016). La formación continua colaborativa a través de la investigación-acción. Una forma de cambiar las prácticas de aula. *Contextos Educativos*, 19(2016), 161-175.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. . *Revista de currículum y Formación del profesorado*. Obtenido de http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Barrero, C., Bohórquez, L., y Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo*, XXXV(57).
- Batista, A., Gálvez, M., y Hinojosa, I. (2010). Bosquejo histórico sobre las principales teorías de la motivación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Medicina General Integral*.
- Bazán, A., Castellanos, D., Galván, G., y Cruz, L. (2010). Valoración de profesores de educación básica de cursos de formación continua. . *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 83-10.
- Bereday, G. (1968). Teoría y método: consideraciones generales. . En E. m. pedagogía. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado. *Estudios sobre educación*(12).

- Bolívar, A., Fernández, M., y Molina, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado. *Forum. Qualitative Social Research*, 6(1). Obtenido de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewFile/516/1117>
- Bustamante, G. (2003). *El concepto de competencia III. Un caso de reconceptualización*. Bogotá.
- Calixto, R., y Rebollar, A. (2008). La Telesecundaria, ante la sociedad del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(7).
- Cámara, G. (2010). Un cambio sustentable: La comunidad de aprendizaje en grupos de maestros y alumnos de educación básica. Perfiles educativos,. *Perfiles educativos*, 32(130), 122-135., 32(130), 122-135.
- Cassany. (2009). La cooperación en ELE: De la teoría a la práctica. *Section d'études hispaniques*(11), 7-29.
- Castineiras, M. (2002). La teoría pedagógica de John Dewey.Aspectos normativos y componentes utópicos. *Revista de Filosofía y Teoría Política*(34), 63-69.
- Cejas, L., y Guerrero, C. (2018). Deserción en Telesecundaria. Factores condicionantes en las Telesecundarias de la zona 1 del sector 3 del municipio de Durango. En M. Colás, L. Buendía, y F. Hernández, *Métodos de investigación en psicopedagogía*.
- Cerroi, A. (2018). Steps towards a theory of the knowledge-society. . *Social Science Information*.
- Coll, C., y Solé, I. (s.f.). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En J. Coll, P. J, y A. Marchesi, *Desarrollo Psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (págs. 357-386). Madrid: Alianza.
- Colomina, R., Onrubia, J., y Rochera, M. (2020). *Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula*. Obtenido de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/563597/cuaderno1-docentes-eb.pdf>
- CONEVAL. (2018). *Estudio dignanóstico del Derecho a la Vivienda Digna y Decorosa*. Obtenido de https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Vivienda_2018.pdf
- Contreras, M. G. (2014). Comunidades de aprendizaje en telesecundaria. *Glosa Revista de Divulgación*. Obtenido de [https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/53ca19ece4b06d1cfa9c89e7/1405753836204/Guadalupe+Contreras.pdf%20\(V%C3%A1zquez,%202019\)](https://static1.squarespace.com/static/53b1eff6e4b0e8a9f63530d6/t/53ca19ece4b06d1cfa9c89e7/1405753836204/Guadalupe+Contreras.pdf%20(V%C3%A1zquez,%202019))

- Cook, T., y Reichardt, C. (2005). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Cuevas, Y., y Moreno, T. (2016). Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(1).
- Daros, W. (2002). ¿Qué es un marco teórico? *Enfoques*, XIV(1), 73-112. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/259/25914108.pdf>
- DC, W., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., y Orphanos, S. (2009). *Aprendizaje profesional en la profesión de aprendizaje: un informe de estado sobre el desarrollo docente en los Estados Unidos y en el extranjero*. Dallas TX: Consejo Nacional de Desarrollo del Personal.
- Delgado, P. (2020). *La capacitación docente, el gran reto de la educación en línea. El Coronavirus vino a demostrar que muchos docentes no estaban preparados para el aprendizaje en línea*. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/capacitacion-docente-covid>
- De la Torre, S. (2013). *La creatividad aplicada*. Magisterio del Río de la Plata.
- Del Ángel, H., López, A., y Díaz, O. (2016). *Avatares de la formación profesional docente en México*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Dewey, J. (1989). *¿Cómo pensamos?* Buenos Aires : Paidós Ibérica S. A.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (1933). *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Chicago: Henry Reg- Nery.
- Dewey, J. (1967). *Experiencia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (2000). *Semblanza intelectual*. Barcelona: Paidós.
- Diario Oficial de la Federación. (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. Obtenido de https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860yfecha=30/09/2019#gsc.tab=0

- Díaz , A. (2006). Las pruebas masivas. Análisis de sus diferencias técnicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29), 583-615.
- Díaz, B., y Inclán, E. (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. *Revista Ibero americana*(25).
- Díaz-Barriga, Á. (2006). El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36.
- Dillenbourg, P. (1999). *What do you mean by collaborative learning?*. Oxford: Spada y P Reiman.
- Domínguez, S. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. 33(2).
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago.
- Easton, L. (2008). From professional development to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 89(10), 755-761. [https://doi.org/https://doi.org/10.1177/003172170808901014](https://doi.org/10.1177/003172170808901014)
- Echegaray, B., y Lozano, I. (2011). Vacíos en la formación inicial de docentes en México. Programa para fomentar el habitus investigativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1-24.
- Edwards, D. (2015). Educación pública de calidad. Perú: Paradigma.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la Educación Obligatoria en el contexto español. *Revista Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3).
- Escudero, J., González, M., y Rodríguez, M. (2013). La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*(3), 206-234.
- Farro, F. (2001). *Planeamiento estratégico para instituciones educativas de Lima*. Perú: Perú: Udegraf S.A.
- Feregrino, M. (2011). El significado de las Prácticas profesionales. El caso de la escuela nacional para maestras de jardines de niños. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEPI-Paidós.

- Fierro, C. F., y Rosas, L. (2008). (2008). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. Paidós.
- Flores, P., Blanco, E., Cárdenas, S., Cordero, A., Díaz, F., y Ornelas, C. (2016). ¿Por qué no mejora la calidad de la educación básica? *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Gaceta del Senado, 71(XXII)*, 1295-1303. Obtenido de https://www.senado.gob.mx/64/gaceta_del_senado/documento/64440
- Freire, P. (1972). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI.
- Fuentes, R., y Gonzáles, A. (2017). Algunas manifestaciones de la Identidad docente en educación básica. Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. En ANUIES, *Colección Estados del Conocimiento 2002-2011*. México: Dirección de Medios Editoriales COMIE.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: SEP. Obtenido de <https://zonaescolar98.files.wordpress.com/2010/12/la-escuela-que-queremos.pdf>
- Gabdulchakov, V., Kalimullin, A., y Kusainov, A. (2016). Education Reform at the Science University and the New Strategy for Training Science Teachers. *International Journal of Environmental and Science Education, 11(3)*, 163-172. Obtenido de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1092223>
- Gadamer, G. (1993). *Verdad y Método, t.I, "Fundamentos de una hermenéutica filosófica*.
- Galeno, M. (2012). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Universidad EAFIT .
- Galván , M., Ibarra, L., van Dijk Kocherthaler, S., y Lozano, M. (2016). *Re descubriendo los significados de las prácticas docentes*. Universidad de Guanajuato.
- García, A. (18 de junio de 2012). Presentación para la mesa “e-learning 2.0 ¿Cambio radical? ?” *III Jornadas e-learning eMadrid*. Universidad Politécnica de Madrid.
- García, E. (2016). *García, E. (2016) Identidad profesional docente: una propuesta de elementos identitarios en profesores de Telesecundaria como estrategia de acción profesionalizan con fundamentos socioepistemológicos*. CINVESTAV.
- García, R. (1979). La escuela rural en el fortalecimiento de la economía campesina. *Revista de Educación e Investigación, 1(3)*.
- Gembillo, G., y Anselmo, A. (2018). *Filosofía de la complejidad* . Buenos Aires, Argentina: Comunidad Editora Latinoamericana.

- Gimeno, J. (1988). El currículum en la acción. La arquitectura de la práctica. En G. J., *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (págs. 240-334). Morat.
- Gobierno de México. (15 de octubre de 2013). Obtenido de Normas Mexicanas: <https://www.gob.mx/inifed/acciones-y-programas/normas-mexicanas?idiom=es>
- Gobierno de México. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Obtenido de Gobierno de México: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- Gobierno de México. (30 de junio de 2017). Obtenido de Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal: <https://www.gob.mx/inafed/articulos/escuelas-rurales-el-concepto-educativo-de-jose-vasconcelos-para-unificar-culturalmente-al-pais-114595>
- Godino, J., Giacomone, B., Batanero, C., y Font, V. (2017). *Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas* (Vol. 31). Bolema. Obtenido de <https://www.scielo.br/j/bolema/a/jQy8nXFVBd9wPYY5R38JFYw/?lang=es&format=pdf>
- Gómez, H. (2005). Ambientes culturales, mundos mediáticos y nuevos medios”. *Andamios*, 1(2), 97-120.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- González, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, España: Trillas.
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible. Hacia la apropiación del ordenador en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Guba, G., y Lincoln, Y. (1994). *Competing Paradigms in Qualitative Reserch. Major paradigms and perspectives. Pp.105-116. Disponible en:.* Obtenido de https://miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/1994_Guba_Lincoln_Paradigms_Quali_Resear ch_chapter.pdf
- Güemes, C. (2002). La identidad del maestro de educación normal. Entre representaciones e imaginarios sociales. En ; Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates. En COMIE, *Colección Estados del Conocimiento 2002-2011*.

- Güemes, C. (2003). “*Representaciones e imaginarios sociales en la identidad del maestro de educación normal*”. VII Congreso Nacional de investigación educativa COMIE.
- Haggis, S. M. (1992). *Educación para Todos: finalidad y contexto*. Jomtiem, Tailandia: UNESCO.
- Hernández, B. (2012). Las reformas educativas y el papel del docente. (U. N. México, Ed.) *Fuentes Humanísticas*, 25(46), 109-121. Obtenido de <http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/index.php/rfh/article/view/119/115>
- Hernández, M. (2021). La formación docente desde el enfoque crítico–social. Entre la reproducción y la resistencia. (U. N. Aires, Ed.) *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 1(31), 27-47. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/3845/384565126003/html/>
- Herrera, J., y Zamora, N. (2014). ¿Sabemos realmente qué es la motivación? *Correo Científico Médico*, 18(1), 126-128. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100017&lng=es&esytlng=es.
- Humanium. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Obtenido de <https://www.humanium.org/es/declaracion-mundial-sobre-educacion-para-todos-satisfaccion-de-las-necesidades-basicas-de-aprendizaje/>
- Hurtado, I., y Toro, J. (2005). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempos de cambio*. Valencia: Episteme Consultores Asociados C. A. Obtenido de <https://epinvestsite.files.wordpress.com/2017/09/paradigmas-libro.pdf>
- IISUE. (2020). Educación y pandemia. Una visión académica. UNAM. Obtenido de <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Imbernón, F. (2016). Imbernón, F. (2016) Retos educativos del presente y del futuro. La sociedad cambia, ¿y el profesorado? *Revista internacional de formación de profesores*, 1(1), 121-129. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/333650911_LOS_RETOS_EDUCATIVOS_DE_L_PRESENTE_Y_DEL_FUTURO_LA_SOCIEDAD_CAMBIA_Y_EL_PROFESORADO
- INEE. (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. México: INEE.

- Instituto de investigaciones sobre la universidad y la educación. (2020). *Educación y Pandemia una Visión Académica*. Obtenido de UNAM: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2022). *Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (intef, de España)*. Obtenido de Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado: <https://intef.es/Noticias/10-elementos-clave-para-el-aprendizaje-a-distancia/#>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2005). *Las telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos*. México: INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wpcontent/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Porcentaje de escuelas telesecundarias, secundarias comunitarias y secundarias para migrantes unitarias y bidocentes de organización completa (2015-2016)*. Obtenido de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/PG01c-2016.pdf>
- Jiménez, J., Martínez, R., y García, C. D. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México, D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- Johnson, R., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R., Johnson, R., y Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós SAICF.
- Kalpokaite, I. (2020). Teaching qualitative data analysis software online: a comparison of face-to-face and e-learning ATLAS ti courses. *International Journal of Research y Method in Education*, 43(3), 296-310.
- Lacueva, A. (1997). La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. *Revista da Facultad de Educaçao*, 23, 1-2.

- Latapi, P. (1995). El claroscuro de la política educativa neoliberal. Entrevista de Lourdes de Quevedo. *Revista Pedagógica*, 10(5), 112-119.
- López, A. (2013). Una reforma “educativa” contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*(179), 55-7. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32527012005>
- Loredo, J., y Grijalva, O. (2000). *Propuesta de un instrumento de evaluación de la docencia para estudios de posgrado*. Paidós.
- Lozano, I. (2006). *Normalistas vs. universitarios o técnicos vs. rudos. La práctica y formación del docente de escuelas secundarias desde sus representaciones sociales*. México: Plaza y Valdés, S.A. de C.V.
- Lozano, I., y Mercado, E. (2011). *El ojo del Huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes*. México: Ediciones Díaz de Santos S. A.
- MEJOREDU. (16 de julio de 2020). *Talleres emergentes de formación docente. Itinerarios para el re-encuentro*. Obtenido de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación: <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/talleres-emergentes-de-formacion-docente-itinerarios-para-el-re-encuentro>
- Mendoza, R. (2006). *Investigación cualitativa y cuantitativa. Diferencias y limitaciones*. Piura.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology. Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. California USA: SAGE.
- Monereo, C. (2009). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 3(52), 583-597.
- Montenegro, C. (2014). Mi credo pedagógico: una aproximación a la filosofía educativa en el primer Dewey. *Escritos*, 22(49), 415-429. Obtenido de <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/802>.
- Montenegro, L. (2011). Development of teaching leadership in critical literacy: The experience of the CETT Project. *International Handbook on Leadership for Learning*.
- Mora, C. (2003). Estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. *Revista de Pedagogía*, 24(70), 181-272.
- Moreno, J. J., Camarena, P., y Cestona, I. (2020). El impacto Emocional de la Pandemia porCOVID-19 Una guía de consejo psicológico. Madrid.

- Moreno, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. México: Casa Abierta al Tiempo UAM.
- Mulder, M., y Weigel, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-25.
- Muñoz, C. (1979). *El problema de la educación en México: ¿laberinto sin salida?*. México: Centro de Estudios Educativos AC.
- Narváez, E. (2006). Una mirada a la escuela nueva. *Educere*, 10(35), 629-636.
- Noriega, C., y Santos, A. (2004). Un acercamiento a las telesecundarias con base en los resultados de sus alumnos en el EXANI-I. *Evaluación de la educación en México*.
- OCDE. (2005). *Resultados de estudio PISE*. Obtenido de <http://www.rtn.net.mx/OCDE/prensa.html#pisa1>
- Okuda, M., y Gómez, C. (2005). Metodología de investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXIV(1).
- Olmedo, N., y Ferrerons, O. (2014). Definición, detección, adquisición de competencias y formación de perfiles profesionales en el sector multimedia de las TIC. *Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad*, 3(1), 15-28. Obtenido de <http://journals.epistemopolis.org/index.php/tecnoysoc/article/view/1177>
- Ornelas, C. (2017). Aciertos y debilidades del nuevo modelo educativo. El mundo de la educación. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, 2, 9-17.
- Orozco, G. (1997). Capítulo IV, la perspectiva cualitativa. En *La investigación en Comunicación desde la Perspectiva Cualitativa*. Ediciones de periodismo y comunicación social.
- Padierna, M. (2016). La “sociedad del conocimiento” y el campo de las políticas de transformación de la educación superior. *Revista de educación superior*, 45, 117-120. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/604/60447470009.pdf>
- Palacios, J. (1978). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: LAIA.
- Pedagogía*. (s f). Obtenido de La Red de Profesionales de la Educación: <https://pedagogia.mx/john-dewey/>
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes del siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.

- PISA-OCDE. (2016). *Programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA), PISA 2015 resultados*. México : OCDE. Obtenido de <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- Pliego, N. (2011). El aprendizaje cooperativo y sus ventajas en la educación intercultural. *Hekademos IV. Hekademos, IV(8)*, 63-76.
- Ponte, J. (2012). *Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas*. Planas, N. (coord.) *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*. Barcelona: Graó.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Riquelme, E. (2016). Identidad profesional Docente: Práctica Pedagógica en contexto Mapuche. , *XLLII*, (2), 269-284. (U. A. Chile., Ed.) *Estudios Pedagógicos, XLLII(2)*, 269-284.
- Raby, D. L. (1968). Los maestros rurales y los conflictos sociales en México (1931-1940) . *Historia Mexicana El Colegio de México*, 190–226.
- Ramirez, R. (1985). *Propósitos fundamentales que la educación rural Mexicana debe perseguir*, "Como es y que hace un maestro rural" y "El maestro rural". México, México: El Caballito.
- Real Academia Española . (2014). *Diccionario de la lengua española* (23a ed.). Madrid.
- Rigo, M., Páez, D., y Gómez, B. (2009).). Procesos meta-cognitivos en las clases de matemáticas de la escuela elemental. Propuesta de un marco interpretativo. (SEIEM, Ed.) *Investigación en Educación Matemática, XIII*, 435-444.
- Rincón Gallaro, S., y Domínguez , E. (2006). Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas. En G. Cámara, *Enseñar y aprender con interés : logros y testimonios en escuelas públicas* (págs. 39-96). México: Siglo XXI.
- Rivera, A. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación, 43(1)*.
- Rivera, A., y Alfageme, M. (2018). Formación de docentes en servicio de educación secundaria en México. *Revista Educación, 43(1)*.
- Rivera, A., y Begoña, M. (2019). Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación, 43(1)*, 30-42.

- Romo, A. (2006). *La educación democrática en John Dewey una propuesta pedagógica de transformación social en México*. Universidad de Navarra, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Educación.
- Rorty, W. (2002). *La concepción de la educación según el pragmatismo posmoderno*. INVENIO.
- Ruíz, M., y Dávila, J. (2014). Dificultades y retos en la formación inicial de profesores de Telesecundaria. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1(1), 1-23. Obtenido de <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/46/81>
- Ruíz, M., Borboa, M., y Rodríguez, J. (16 de julio de 2013). *El enfoque mixto de investigación en los estudios fiscales*. Obtenido de TLATEMOANI Revista Académica de Investigación: <https://www.eumed.net/rev/tlatemoani/13/estudios-fiscales.pdf>
- Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Salomón, G. (2001). *Cogniciones Distribuidas: Consideraciones Psicológicas y Educativas*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Sánchez, A. (1997). *El punto de vista de la práctica en la filosofía*. Anthropos.
- Sánchez, A. (2006). Valoración del impacto de los procesos de capacitación y actualización que desarrollan los centros de maestros. *Tiempo de Educar*, 7(14), 277-317. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31171405>
- Sánchez, M., Barrón, M., Lozano, M., y Tovar, m. (2007). *Evaluación de la asesoría y acompañamiento académico a los colectivos docentes por parte de los asesores técnicos pedagógicos en el diseño y desarrollo de su trayecto formativo*. SEP.
- Sandoval, E., Blum, R., y Harold, I. (2009). *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte*. México: UPN.
- Santibáñez, L. (2007). Formación y Actualización de maestros de secundaria en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 305-335.
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2018). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. México: INEE/BID.
- Santos, A. (2004). Reflexiones sobre la Telesecundaria. *Educación 2001*, 11, 10-15.
- Sarduy, Y. (2007). El análisis de información y las investigaciones cuantitativa y cualitativa. *Revista cubana de salud pública*, 33(3), 1-11. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/214/21433320.pdf>

- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios Sobre Educación*, 12, 31-42.
- Shoenfeld, A. (2008). Resolución de problemas. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 1(1).
- Schoenfeld, A. (1998). Toward a theory of teaching-incontext. *Issues in Education*, 4(1), -94.
- Schön, D. (1994). La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia. *Cudernos de Pedagogía*, 222, 183-189.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. España: Paidós .
- Secretaria de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave en las matemáticas*. México. Obtenido de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/biblioteca/secundaria/mate/1-LPM-sec-Matematicas.pdf>
- Seoane, J. (2009). Ecos de Dewey: a propósito de la relación entre educación, ciencia y democracia. *Foro de Educación*, 7(11), 103-121. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447544586006>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*(15), 4-14.
- Solar, H., Ortiz , A., y Ulloa, R. (2016). MED: Modelo de formación continua para profesores de matemática, basada en la experiencia. *Estudios Pedagógicos*, XLII(4), 281-298.
- Taylor, S., y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós Barcelona.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2019). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Tenti, E., Aguerrondo, I., Avalos, B., Duthilleul, Y., y Tedesco, J. (2010). *El oficio del docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. México: Siglo XXI.
- Tobón, S. (2017). Conceptual analysis of the socioformation according to the knowledge society . *Knowledge Society and Quality of Life* , 1(1), 9-35.

- Treviño, D., y González, M. (2019). Resultados en matemáticas y su asociación con algunas prácticas de los docentes en un estado mexicano. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(16), 1-25. Obtenido de <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/911/930>
- UNESCO. (2020). *World Teacher's Day 2020 Fact Sheet. Teachers: Leading in crisis, reimagining the future*. Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374450_spa
- UNESCO. (2021). *Liderar el ODS 4 - Educación 2030*. Obtenido de <https://es.unesco.org/themes/liderar-ods-4-educacion-2030>
- Valenzuela, J., Muñoz, C., y Montoya, A. (2018). Estrategias motivacionales efectivas en profesores en formación. *SciELO - Scientific Electronic Library Online*, 44(1), 1-20. doi:<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844179652>
- Valladares, L. (2017). La "práctica educativa" y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistémico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, 39(158), 186-203.
- Vargas, G. (1998). Algunas características epistemológicas de la investigación documental. *Revista de Ascolb*, 1(3 y 4).
- Vázquez, M. (2019). La televisión educativa y la aparición de la telesecundaria en México. *Red Mexicana de Jóvenes por la Investigación*, 1(7), 1-8.
- Veloquio, G. (2016). La formación permanente de los docentes, ante el desafío de atender a la diversidad educativa. *Revista Educación Inclusiva*, 9(2), 12-40. Obtenido de <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/56/0>
- Vescio, V., Ross, D., y Adams, A. (2008). Una revisión de la investigación sobre el impacto de las comunidades de aprendizaje profesional en la práctica docente y el aprendizaje de los estudiantes. *Enseñanza y Formación del Profesorado*, 24(1), 80-91. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004>
- Webdianoia. (s.f.). *Glosario de Filosofía*. Obtenido de Definición de praxis: <https://www.webdianoia.com/glosario/display.php?action=view&id=253>
- Westbrook, R. (1993). John Dewey: actualidad de su pensamiento pedagógico. (U. O. Educación, Ed.) *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, XXIII(1-2), 289-305.

- Yurén, T., Navia, C., y Saenger, C. (2005). *Ethos y autoformación del docente: análisis de dispositivos de formación de profesores*. México: Pomares.
- Zaleta, T., Cáceres, M., y García, O., (2020) Posicionamiento teórico-metodológico de formación profesional y práctica educativa. *Revista de Cooperación 17*.
- Zañartu, L. (2018). Aprendizaje colaborativo: una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en red. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto educativo*, 1-10. Obtenido de <http://contexto-educativo.com.ar/2003/4/nota-02.htm>
- Zavala, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.Anexos

Anexo 1. Diseño de entrevista semiestructurada.

No. 1 Práctica educativa a distancia y formación profesional diseñada para el docente.
Objetivo: el objetivo es identificar la percepción que tienen los docentes de su formación profesional en su práctica educativa, para fines de conocer cómo ocurren los procesos de enseñanza con la finalidad de poder realizar aportes a la ciencia y mejorar la educación.

Los resultados que se obtengan serán tratados de forma anónima, para fines exclusivamente científicos.

A) Datos generales

Nombre

Teléfono

Correo electrónico

Edad

Sexo:

Zona escolar, grado que atiende

B) Formación

¿Cuál es su escuela de procedencia del Nivel Superior?

¿De qué tipo?: 1. Escuela pública () 2. Escuela privada () 3. Otra ()

¿Cuál?: _____ ¿De qué Estado?: _____

¿Qué formación pedagógica ha tenido?

¿En qué laboró anteriormente a la docencia?

¿Cuánto tiempo laboró en ese lugar?

¿Ha trabajado en otro nivel educativo?

¿Cuánto tiempo permaneció en ese nivel?

¿Cuáles son sus años de servicio?

¿Por qué es docente de telesecundaria?

¿Ha tomado cursos de actualización? si / no (si su respuesta es no pasar a la pregunta 17)

¿Cuáles?

¿Cada cuándo? Frecuencia

Razones por las que no ha tomado cursos de actualización.

¿Cómo lo implementa en sus clases?

¿Recuerda usted si el curso en el que participó estaba enfocado específicamente en una

asignatura?

¿Considera que los cursos de actualización le permiten reflexionar sobre su práctica?

C) PRÁCTICA EDUCATIVA A DISTANCIA

Pensando acerca de cómo ha sido su práctica educativa en el aula, antes de la pandemia, comente lo siguiente:

¿Cómo puede describir cómo ha sido su práctica como docente en el aula?

¿Qué dificultades presentó para implementar lo visto en sus cursos de actualización en su práctica educativa?

¿Qué actividades realizaba como medio para reflexionar sobre su práctica en el aula?

¿Las reflexiones que usted realizaba las empleaba en su práctica educativa?

¿Modifican sus prácticas educativas a partir de los consejos técnicos escolares?, ¿cuáles, cómo son, podría describirlos?

¿Toma en cuenta la participación de los padres de familia o colegas en sus planeaciones?

¿Cuáles, cómo son, podría describirlos?

Cuando el alumno no sigue las indicaciones de la actividad, ¿cómo lo orienta?

¿Qué medios de tecnología emplea para el proceso de enseñanza aprendizaje?

¿Cómo considera que realizaba su evaluación, qué medios o instrumentos empleaba, cuál fue el uso de los resultados?

Reflexionando sobre su práctica educativa actual, ¿cómo se ha modificado su formación?

¿Qué curso han sido necesarios que tome, cuáles y para qué?

¿Cómo considera que se ha transformado su práctica educativa a distancia?

¿Podría describir una clase actual a distancia?

¿Qué recursos electrónicos utiliza?, ¿de cuáles dispone?

¿Considera que le está funcionando la enseñanza a distancia y qué requiere ajustar o cambiar en su práctica educativa?

¿Cómo considera que es la formación y aprendizaje de sus alumnos? ¿Cuáles considera que son las razones?

¿Qué considera que se necesita para mejorar los modos de enseñar?

Gusta agregar algo acerca de esta experiencia que se vive actualmente en términos de la enseñanza y aprendizaje a distancia.

Agradezco su valiosa e importante participación. Presenta: Mtra. Tania Zaleta Ramos

Anexo 3. Ítems de escala Likert de formación continua

1. En su formación continua se le orientó con técnicas o herramientas para conocer a sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	4.0
Casi siempre	11	21.6	21.6	25.6
Siempre	38	74.4	74.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	4.0
Casi siempre	11	21.6	21.6	25.5
Siempre	38	74.4	74.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

2. En sus cursos de formación continua establecen como productos la planeación de una actividad para conocer a sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	4	7.8	7.8	7.8
Casi siempre	8	15.7	15.7	23.5
Siempre	39	76.5	76.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

3. En su formación continua se le ha formado para trabajar con grupos de colaboración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	4.0	4.0	6.0
Casi siempre	6	12.0	12.0	18.0
Siempre	42	82.0	82.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

4. En su formación continua se le ha orientado sobre los elementos esenciales para que exista una comunicación que genere un aprendizaje significativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	5	9.8	9.8	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

5. Los cursos de formación continua le han sido de utilidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi nunca	1	2.0	2.0	5.9
Casi siempre	7	13.7	13.7	19.6
Siempre	41	80.4	80.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

6. A lo largo de su formación continua usted ha cambiado su forma de relacionarse con los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	7	13.7	13.7	19.6
Siempre	41	80.4	80.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

7. Conoce las necesidades de sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	32	62.7	62.7	66.7
Siempre	17	33.3	33.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

8. Analiza cómo puede implementar en su práctica educativa actividades para cubrir las necesidades de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

9. Ha sido formado para transformar su práctica como docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	6	11.8	11.8	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

10. Ha sido formado para atender las necesidades de sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	6	11.8	11.8	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

11. Ha sido formado para re transformar de forma continua su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	6	11.8	11.8	17.6
Siempre	42	82.4	82.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

12. En su formación continua se le da la oportunidad de poner en práctica una planeación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	8	15.7	15.7	19.6
Siempre	41	80.4	80.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

13. Considera que la formación continua que recibe fomenta su pensamiento creativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

14. La formación que recibe fomenta el trabajo en equipo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	8	15.7	15.7	19.6
Siempre	41	80.4	80.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

15. Su formación continua le permite analizar su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	6	11.8	11.8	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

16. En su formación continua es orientado hacia una toma de decisiones reflexivas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	7	13.7	13.7	17.6
Siempre	42	82.4	82.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

17. La formación continua ha mejorado su creatividad en su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	1	2.0	2.0	3.9
Casi siempre	6	11.8	11.8	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

18. Con los cursos de formación continua ha mejorado su capacidad de innovación para su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	8	15.7	15.7	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

19. Por iniciativa propia realiza búsquedas de información novedosa para su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	6	11.8	11.8	13.7
Siempre	44	86.3	86.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

20. La formación continua que recibe genera un impacto positivo en su experiencia como docente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	10	19.6	19.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

21. La información recibida en su formación continua incide en la mejora de su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

22. Durante su formación continua se fomenta su habilidad para el trabajo colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	8	15.7	15.7	17.6
Siempre	42	82.4	82.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

23. En su formación continua, coordina equipos para el trabajo colaborativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	13	25.5	25.5	31.4
Siempre	35	68.6	68.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

24. Ha tenido la posibilidad de coordinar un equipo de trabajo en su formación continua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	8	15.7	15.7	15.7
Casi siempre	13	25.5	25.5	41.2
Siempre	30	58.8	58.8	100.0
Total	51	100.0	100.0	

25. En su formación continua recibe orientación para el trabajo en colaboración con otros docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	11	21.6	21.6	27.5
Siempre	37	72.5	72.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

26. Es formado para responder a problemas de trabajo en colaboración

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	10	19.6	19.6	25.5
Siempre	38	74.5	74.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

27. Considera que es una obligación aprender constantemente

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	4	7.8	7.8	13.7
Siempre	44	86.3	86.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

28. Considera que ha recibido orientación para mejorar la comunicación con sus colegas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	4	7.8	7.8	7.8
Casi siempre	6	11.8	11.8	19.6
Siempre	41	80.4	80.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

29. Considera que ha recibido orientación para mejorar la comunicación con sus alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

30. Considera que tiene los conocimientos suficientes para poderse adaptar a cambios que se presenten

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

31. Se puede adaptar fácilmente al empleo de nuevas tecnologías

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	11	21.6	21.6	25.5
Siempre	38	74.5	74.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

32. Recibe enseñanza teórica en su formación continua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	9.8	9.8	9.8
Casi siempre	9	17.6	17.6	27.5
Siempre	37	72.5	72.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

33. Emplea en su práctica educativa la enseñanza teórica que recibe

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	34	66.7	66.7	70.6
Siempre	15	29.4	29.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

34. Tiene la libertad de escoger el curso de formación continua

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	2	3.9	3.9	5.9
Casi siempre	12	23.5	23.5	29.4
Siempre	36	70.6	70.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

35. En su formación continua es formado para tomar en cuenta las propuestas de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	6	11.8	11.8	11.8
Casi siempre	30	58.8	58.8	70.6
Siempre	15	29.4	29.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

36. Ha adquirido conocimientos de naturaleza científica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi nunca	7	13.7	13.7	17.6
Casi siempre	31	60.8	60.8	78.4
Siempre	11	21.6	21.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

37. En su formación continua ha adquirido conocimientos para el empleo de medios tecnológicos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	9	17.6	17.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

38. Ha tomado curso en el último año con relación al empleo de las TIC para la enseñanza de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	7	13.7	13.7	15.7
Siempre	43	84.3	84.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

39. Por voluntad desea continuar capacitándose

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	4	7.8	7.8	9.8
Siempre	46	90.2	90.2	100.0
Total	51	100.0	100.0	

Anexo 4. Escala Likert de práctica educativa

1. Analiza el contenido curricular para la elaboración de las unidades didácticas con relación a los alumnos que atiende

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	7	13.7	13.7	13.7
Siempre	44	86.3	86.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

2. Emplea los campos formativos en su práctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	11	21.6	21.6	21.6
Siempre	40	78.4	78.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

3. Relaciona todos los contenidos curriculares entre sí

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	3	5.9	5.9	7.8
Casi siempre	25	49.0	49.0	56.9
Siempre	22	43.1	43.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

4. Considera la democracia como medio para proponer soluciones. La democracia entendida como la acción de resolver toda necesidad de acuerdo con el contexto y características internas del grupo y no impuestas por el exterior, bajo una comunicación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	15	29.4	29.4	29.4
Siempre	36	70.6	70.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

5. Considera las propuestas de los alumnos para la toma de decisiones

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	26	51.0	51.0	54.9
Siempre	23	45.1	45.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

6. Considera las propuestas de los docentes para mejorar su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	25	49.0	49.0	49.0
Siempre	26	51.0	51.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

7. Toma en consideración las propuestas de los demás docentes para la solución de problemas de aprendizajes de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	26	51.0	51.0	52.9
Siempre	24	47.1	47.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

8. Mantiene la colaboración docente en el proceso educativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	12	23.5	23.5	23.5
Siempre	39	76.5	76.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

9. ¿Considera las propuestas de los ATP para mejorar su práctica educativa?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi nunca	4	7.8	7.8	13.7
Casi siempre	20	39.2	39.2	52.9
Siempre	24	47.1	47.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

10. Responde con flexibilidad a las propuestas de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	21	41.2	41.2	41.2
Siempre	30	58.8	58.8	100.0
Total	51	100.0	100.0	

11. En la aplicación de sus estrategias de enseñanza considera los estilos de aprendizaje de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	18	35.3	35.3	37.3
Siempre	32	62.7	62.7	100.0
Total	51	100.0	100.0	

12. En su planeación por unidad considera los estilos de aprendizaje de los alumnos.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	21	41.2	41.2	47.1
Siempre	27	52.9	52.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

13. Considera los conocimientos previos del alumno en su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	9	17.6	17.6	17.6
Siempre	42	82.4	82.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

14. En su planeación anual toma en cuenta la diversidad cultural de la región.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	17	33.3	33.3	33.3
Siempre	34	66.7	66.7	100.0
Total	51	100.0	100.0	

15. Integra los contenidos locales en su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	26	51.0	51.0	52.9
Siempre	24	47.1	47.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

16. Emplea algún medio para reflexionar sobre su práctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	4	7.8	7.8	9.8
Casi siempre	23	45.1	45.1	54.9
Siempre	23	45.1	45.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

17. Su práctica educativa se sustenta en su experiencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	27	52.9	52.9	56.9
Siempre	22	43.1	43.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

18. Su práctica educativa se sustenta en su conocimiento teórico

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	24	47.1	47.1	51.0
Siempre	25	49.0	49.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

19. Considera que le han impuesto actividades para el aprendizaje de los alumnos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	13	25.5	25.5	25.5
Casi nunca	24	47.1	47.1	72.5
Casi siempre	7	13.7	13.7	86.3
Siempre	7	13.7	13.7	100.0
Total	51	100.0	100.0	

20. Su formación proporcionó conocimientos suficientes para su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	26	51.0	51.0	56.9
Siempre	22	43.1	43.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

21. Las actividades propuestas en su formación inicial son aplicables a la realidad

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	9	17.6	17.6	19.6
Casi siempre	28	54.9	54.9	74.5
Siempre	13	25.5	25.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

22. Identifica problemas en el proceso de enseñanza -aprendizaje del alumno

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	26	51.0	51.0	54.9
Siempre	23	45.1	45.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

23. Lleva a la práctica actividades para resolver las problemáticas que presenta el alumno entorno a su proceso de aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	26	51.0	51.0	51.0
Siempre	25	49.0	49.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

24. Habla con sus alumnos para encontrar una estrategia para facilitar el aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	21	41.2	41.2	47.1
Siempre	27	52.9	52.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

25. Al inicio del ciclo escolar indaga con colegas sobre los alumnos que va a atender

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	24	47.1	47.1	52.9
Siempre	24	47.1	47.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

26. Retoma las dinámicas para la enseñanza y aprendizaje del ciclo escolar anterior que atendió con el actual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi nunca	10	19.6	19.6	21.6
Casi siempre	31	60.8	60.8	82.4
Siempre	9	17.6	17.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

27. Realiza todas las actividades programadas en su planeación anual

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	41	80.4	80.4	82.4
Siempre	9	17.6	17.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

28. Para la realización de su planeación toma en cuenta sus experiencias de su práctica educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	23	45.1	45.1	45.1
Siempre	28	54.9	54.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

29. A parte de los medios oficiales, utiliza otro para la enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	9.8	9.8	9.8
Casi siempre	33	64.7	64.7	74.5
Siempre	13	25.5	25.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

30. Da seguimiento a las actividades

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	15	29.4	29.4	29.4
Siempre	36	70.6	70.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

31. Toma en cuenta los gustos de sus alumnos para realizar su práctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	7	13.7	13.7	13.7
Casi siempre	30	58.8	58.8	72.5
Siempre	14	27.5	27.5	100.0
Total	51	100.0	100.0	

32. Para su planeación toma en cuenta sólo los contenidos de los libros

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	10	19.6	19.6	19.6
Casi siempre	32	62.7	62.7	82.4
Siempre	9	17.6	17.6	100.0
Total	51	100.0	100.0	

33. A parte del libro de texto utiliza otros medios para la enseñanza - aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	3.9	3.9	3.9
Casi siempre	33	64.7	64.7	68.6
Siempre	16	31.4	31.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	

34. Considera la evaluación previa de los alumnos para su planeación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	18	35.3	35.3	37.3
Siempre	32	62.7	62.7	100.0
Total	51	100.0	100.0	

35. Considera la evaluación previa para su práctica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi siempre	22	43.1	43.1	43.1
Siempre	29	56.9	56.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

36. Considera la evaluación para asignar calificación numérica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	25	49.0	49.0	51.0
Siempre	25	49.0	49.0	100.0
Total	51	100.0	100.0	

37. Considera la evaluación para formar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	26	51.0	51.0	52.9
Siempre	24	47.1	47.1	100.0
Total	51	100.0	100.0	

38. Cada cuándo acude a su centro escolar

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
A distancia	42	82.4	82.4	82.4
presencial 1 día a la semana	2	3.9	3.9	86.3
presencial 3 días a la semana	1	2.0	2.0	88.2
Presencial toda la semana	6	11.8	11.8	100.0
Total	51	100.0	100.0	

39. La comunicación con sus alumnos es constante

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	2.0	2.0	2.0
Casi siempre	23	45.1	45.1	47.1
Siempre	27	52.9	52.9	100.0
Total	51	100.0	100.0	

40. Considera que la educación a distancia cubre las necesidades de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	5	9.8	9.8	9.8
Casi nunca	21	41.2	41.2	51.0
Casi siempre	21	41.2	41.2	92.2
Siempre	4	7.8	7.8	100.0
Total	51	100.0	100.0	

41. Emplea la televisión como medio de enseñanza

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca	7	13.7	13.7	13.7
Casi nunca	28	54.9	54.9	68.6
Casi siempre	12	23.5	23.5	92.2
Siempre	4	7.8	7.8	100.0
Total	51	100.0	100.0	

42. Ha empleado en su práctica lo que aprendió en su curso de formación continua sobre el uso de las TIC

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	5.9	5.9	5.9
Casi siempre	29	56.9	56.9	62.7
Siempre	19	37.3	37.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

43. Considera que la comunicación con sus alumnos es efectiva para la enseñanza-aprendizaje

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Casi nunca	7	13.7	13.7	13.7
Casi siempre	25	49.0	49.0	62.7
Siempre	19	37.3	37.3	100.0
Total	51	100.0	100.0	

44. Sus alumnos cuentan con acceso a las sesiones de la transmisión educativa

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	2	3.9	3.9	3.9
Ninguna de las anteriores	18	35.3	35.3	39.2
Por internet	15	29.4	29.4	68.6
Por radio	1	2.0	2.0	70.6
Por televisión	15	29.4	29.4	100.0
Total	51	100.0	100.0	