



LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS VULNERABLES

Estrategia para impulsar la calidad e inclusión educativas en México

Teaching Professionalization In Vulnerable Contexts:
Strategy To Promote Educational Quality And Inclusion In Mexico

FABIOLA DE JESÚS MAPÉN FRANCO
Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

KEYWORDS

*Teacher training
Vulnerable contexts
Educational equity
Educational policy
School diversity
Educational inclusion*

ABSTRACT

*The purpose of the research is to determine the impact of the training programs offered by the educational authorities in 2021, in the state of Tabasco, Mexico, on basic education teachers who work in vulnerable contexts. The importance of the study is understood since it is a strategy that the Mexican State applies to promote educational quality and inclusion. The approach is quantitative, the validation and reliability of the instrument was carried out through expert judgment and a Cronbach's alpha of 0.92.
The results obtained provided relevant information related to academic and technological aspects.*

PALABRAS CLAVE

*Formación docente
Contextos vulnerables
Equidad educativa
Política educativa
Diversidad escolar
Inclusión educativa*

RESUMEN

*El propósito de la investigación es determinar el impacto de los programas formativos ofertados por las autoridades educativas en 2021, en el estado de Tabasco, México en docentes de educación básica que laboran en contextos vulnerables. La importancia del estudio se comprende ya que es una estrategia que el Estado Mexicano aplica para impulsar la calidad e inclusión educativas. El enfoque es cuantitativo, la validación y confiabilidad del instrumento se realizó a través del juicio de expertos y un alfa de Cronbach de 0.92.
Los resultados obtenidos proporcionaron información relevante relacionada con aspectos académicos y tecnológicos.*

Recibido: 06/ 07 / 2022

Aceptado: 12/ 09 / 2022

1. Introducción

La educación como un derecho fundamental universal, presentado de esta manera desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1948, señala que toda persona tiene derecho a la educación; afirmación que alude a la dimensión inclusiva de la educación. Dando apertura a un diálogo internacional que reconoce la importancia de atender las necesidades de aprendizaje de toda la población. Para el caso de México en La Ley General de Educación en el artículo 5 se establece que “toda persona tiene derecho a la educación, el cual es un medio para adquirir, actualizar, completar y ampliar sus conocimientos, capacidades, habilidades y aptitudes que le permitan alcanzar su desarrollo personal y profesional; como consecuencia de ello, contribuir a su bienestar, a la transformación y el mejoramiento de la sociedad de la que forma parte” (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2019, p.6).

Hacer válido este derecho, representa superar desafíos que imponen: la diversidad cultural de su población, los contextos geográficos, aspectos económicos, tecnológicos y sociales. A esta realidad compleja se le suma el compromiso establecido en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM) de que dicha educación debe ser de excelencia y el reconocimiento al docente como un agente de cambio, promotor del desarrollo social, por lo que debe tener acceso a un sistema de formación y actualización con retroalimentación alineados a los propósitos del Sistema Educativo Nacional (SEN). Así como los diversos compromisos asumidos en el ámbito internacional, siendo la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), uno de ellos, en donde el cuarto objetivo apunta a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

Lo anterior, ha dado origen a políticas públicas en la actual administración -comprende de 2019 a 2024- que se han destacado por promover un modelo educativo denominado: Nueva Escuela Mexicana, cuyos principios modelan una educación con orientación integral fundada en planes y programas de estudio con perspectiva de género y un enfoque humanista que contribuye a una mejor convivencia humana evitando exclusiones o privilegios de razas, creencias religiosas, género, grupos o atributos personales. Por lo que la formación continua del docente debe responder a demandas sociales que no se limitan a los ámbitos disciplinares ni pedagógicos; se espera que ejerza la función considerando las diversas necesidades de aprendizaje, las cuáles son mayores cuando no se comparte la lengua materna, cuando existen diferencias físicas y psicológicas, cuando el contexto geográfico impide el acceso a comunidades y en consecuencia a la construcción de escuelas equipadas, asignación de recursos humanos, recursos tecnológicos y materiales. Configurando realidades denominadas como contextos vulnerables y que en el SEN corresponde a las modalidades de: educación indígena, educación especial, escuelas multigrado y telesecundaria. Contextos en los que los docentes deben desarrollar competencias adicionales y diversificadas del resto del magisterio no sólo por las características de la población estudiantil que atienden sino por las características de la modalidad educativa en la que desempeñan su labor. Ejemplo de ello son: las escuelas multigrado y telesecundarias; en la primera el mismo docente atiende varios grados educativos – ya que el número de grados excede al de docentes- y en la segunda el profesor asume la responsabilidad de impartir todas las asignaturas que conforman la currícula de educación secundaria, por lo que es evidente que no es un experto en todas las áreas disciplinares, pero se aspira a que adquiera las competencias que le permitan orientar a los estudiantes.

Cumplir el compromiso de fortalecer las competencias de las figuras educativas de Educación Básica conforme a las nuevas perspectivas, avances actuales en su ámbito profesional y con los requerimientos impuestos desde las políticas educativas: aprendizaje colaborativo, metodologías participativas, la recuperación de la experiencia docente, el enfoque humanista, integral y para la vida, el impulso a transformaciones sociales dentro de la escuela y de la comunidad; representa un verdadero desafío que se acentuó a partir de 2020 con la contingencia sanitaria del COVID-19; siendo prácticamente obligatorio el uso de la Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ya que el confinamiento fue la principal estrategia implementada a nivel internacional, nacional y estatal para salvaguardar la salud y vida de las personas.

Lo anterior, permite tener aproximaciones a la complejidad de los procesos de formación continua docente ya que deben garantizar la pertinencia de las prácticas educativas centradas en los estudiantes para responder a las condiciones contextuales en las que se encuentran inmersos. Esto es, la relación entre práctica pedagógica y competencias docentes exige de la innovación como proceso pedagógico evolutivo de mejoramiento constante.

La formación continua, ha sido estudiada por diversos autores (Freire, 2010; Martín, 2015; Delgado, 2013; Imbernón, 2011), que destacan la necesidad de cambiar el enfoque con el cual se realiza y comprende dicha formación. Sin embargo, no es posible plantear cambios si se desconoce la opinión del docente participante en el proceso; por ello el propósito del presente artículo es determinar el impacto de los programas formativos ofertados por las autoridades educativas en 2021, en el estado de Tabasco, México en docentes de educación básica que laboran en contextos vulnerables.

2. Profesionalización docente: elemento clave en la calidad de los servicios educativos.

Es innegable que las competencias desarrolladas por los individuos tienen una importancia estratégica en la prestación de servicios personales; Frade (2009) las define como la “capacidad adaptativa, cognitivo y conductual

que se traduce en un desempeño adecuado a una demanda que se presenta en contextos diferenciados que conllevan distintos niveles de complejidad. Es saber pensar para poder hacer” (p.13).

En el ámbito educativo la profesionalización docente se concibe como un proceso dinámico, ya que está vinculado de manera estrecha al proceso enseñanza-aprendizaje; la formación de individuos representa un desafío de reflexión permanente y replanteamientos para materializar los principios filosóficos, sociales, éticos y pedagógicos de la educación, dando cumplimiento a la norma constitucional que sitúa a la educación como un derecho social fundamental y más allá, para dar respuesta a las demandas sociales circunscritas a un contexto que se concibe de manera global y en donde las fronteras geográficas se reducen, con el uso de las innovaciones tecnológicas. Por lo que las necesidades de aprendizaje son múltiples, y si bien es cierto, existe un currículum que las define en cada grado y nivel educativo, los alcances de los mismos contenidos, los medios, procesos, técnicas para lograrlos son diversos y en consecuencia la medición de los logros también es diferente, por lo que la innovación de la práctica docente se vuelve una imperiosa necesidad y en consecuencia la formación continua de los docentes.

Para Contreras (1997), en la misma ruta argumental, señala que la profesionalización “no es ni mucho menos una expresión neutra, sino que esconde en su seno opciones y visiones del mundo y el papel de la educación” (p.17). Según Eirín et al. (2017):

la enseñanza no se puede definir sólo descriptivamente -por lo que nos encontramos como práctica real de los docentes en las aulas-, ya que, como todo, en educación, se define también por su aspiración y no sólo por su materialidad. El objetivo último de la escuela es el de integrar a los nuevos miembros en la sociedad y, en su medida, intentar mejorar ésta. (p.3)

Reconocer que la educación es un factor determinante para el progreso y desarrollo de las sociedades implica reconocer la dimensión dinámica que la caracteriza, por lo que la profesionalización docente es un proceso continuo e innovador. Para Darling-Hammond y Bensford (2005):

... la profesionalización no constituye el estado final al que se encaminan las ocupaciones, sino que es más bien un proceso continuo en persecución de un ejercicio útil y responsable de la misma... Esta idea de proceso...reclama una atención hacia aspectos del desarrollo profesional de los docentes. Como adultos inmersos en la sociedad del conocimiento, más allá del rol tradicional de transmisores de contenidos, se demanda que los profesores actúen como guías del conocimiento de sus alumnos, como orientadores del proceso de aprendizaje. (p. 375)

En efecto, la labor docente no se limita a la mera transmisión de conocimientos, lo cual representa una visión reduccionista, ya que implica desarrollar competencias – conocimientos, habilidades y actitudes- en los estudiantes que les permitan en un futuro el acceso a mejores niveles de bienestar social, crecimiento económico, empleos mejor remunerados, entre otros beneficios. A la educación se le confiere la enorme responsabilidad de equilibrar las desigualdades económicas y sociales, fortalecer la cultura de las sociedades, vigorizar los valores cívicos y laicos que favorecen las relaciones de Estado, impulsar el desarrollo de sociedades democráticas y el Estado de derecho, así como el desarrollo de la ciencia y tecnología. Lograrlo, exige sin duda de la puesta en marcha de múltiples acciones en donde la innovación se presenta como una constante.

El Estado mexicano en el ejercicio de sus facultades y cumplimiento de sus responsabilidades con la sociedad asume la rectoría para garantizar el desarrollo nacional, de manera integral y sustentable, ...y que, mediante la competitividad, el fomento del crecimiento económico y el empleo y una más justa distribución del ingreso y la riqueza, permita el pleno ejercicio de la libertad y la dignidad de los individuos, grupos y clases sociales (CPEUM, 2021, Art. 25).

En una aproximación al marco normativo que regula el Sistema Educativo Nacional (SEN), las transformaciones de la actual administración, implicaron modificaciones al Art. Tercero Constitucional, del cual emanan las demás leyes secundarias en materia educativa. Dichos cambios están orientados a los siguientes aspectos:

- Establecer la obligatoriedad de todos los niveles educativos: desde educación básica hasta el nivel superior, aceptando que en éste último se definan requisitos de ingreso.
- Se agrega el párrafo en el que se señala la rectoría del Estado en materia educativa, así como los atributos de la misma: obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica.
- Se enfatiza en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, considerando un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Derivando en modificaciones a párrafos subsecuentes en los que se señala el aprecio a la diversidad cultural, el respaldo a estudiantes en vulnerabilidad social, mediante el establecimiento de políticas incluyentes y transversales. Esta vulnerabilidad incluye a los pueblos y comunidades indígenas en los que se impartirá educación plurilingüe e intercultural. Por lo que los planes y programas de estudio tendrán perspectiva de género y una orientación integral, que comprende además del desarrollo disciplinar el fomento de las lenguas indígenas y extranjeras, el fomento al deporte y a una vida saludable.

- Se adiciona la responsabilidad del Estado de priorizar el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos.
- La educación se caracteriza como: inclusiva, intercultural, integral y de excelencia.
- Se reconoce a los docentes como agentes de transformación social y se les confiere el derecho de acceder a un sistema integral de formación, capacitación y actualización retroalimentado y alineado a los propósitos del SEN.
- De manera articulada al punto anterior, se crea el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros en sus funciones: docente, directiva o de supervisión que regula los procesos de admisión, promoción y reconocimiento.

Como se observa las modificaciones al artículo constitucional están orientadas al fomento de una educación inclusiva con un enfoque humanista y a la profesionalización y reconocimiento a la labor docente.

Esta transformación educativa centrada en el desarrollo integral del estudiante, pero teniendo como principal agente de cambio al docente, obliga a reflexionar en torno a los alcances de la profesionalización; cuyo uso recurrente del concepto, genera en múltiples ocasiones una visión reduccionista del mismo y se considera como la asimilación de nuevos conceptos disciplinares y pedagógicos. Si bien es cierto, ambos aspectos deben coincidir y retroalimentarse mutuamente para materializarse en mejores prácticas educativas a desarrollar en los procesos de planeación, desarrollo y evaluación del logro del aprendizaje; no se debe dejar de lado la dimensión humana del docente, que lo reviste de una complejidad en la que sus experiencias de vida y profesionales influyen de manera determinante en su formación continua y desarrollo profesional. En este mismo sentido Day (1998) manifiesta que “es importante definir el desarrollo profesional como multi-dimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del profesorado en las que caben sus experiencias biográficas, factores ambientales, carrera profesional, vida y fases de aprendizaje a lo largo de la vida” (p.33). Villegas-Reimser (2003) enfatiza en la relación íntima entre el desarrollo profesional con el cambio educativo, reconociendo al primero como un proceso de construcción de una nueva cultura profesional. De tal manera que el docente se concibe como un práctico reflexivo, que ejerce la profesión con una formación inicial y que en el camino adquiere nuevos conocimientos y experiencias apoyadas e interpretadas a través de sus conocimientos previos. En este proceso, el desarrollo profesional coadyuva a la implementación de nuevas teorías y prácticas pedagógicas al tiempo que les ayuda a mejorar su pericia docente. Por lo que este desarrollo profesional debe ser visto como un proceso individual y colaborativo que consigue los mayores beneficios en las interacciones significativas no sólo entre pares, sino entre éstos y demás miembros de la comunidad educativa.

Este planteamiento es reflejo claro de la complejidad y el carácter conflictivo que reviste la realidad educativa aunado al contexto heterogéneo que conforman las tradiciones y culturas distintas implícitas en las mismas. Obliga a reflexionar sobre el vínculo a establecer entre desarrollo personal y desarrollo profesional; lograrlo representa un verdadero desafío, ya que implica generar cambios de actitudes y en consecuencia de comportamientos. Por lo que se concibe como un proceso de gran alcance a largo plazo.

3. Panorama educativo de la educación básica en México: aproximaciones a los contextos vulnerables.

Poner en perspectiva la educación básica en México, implica de entrada, una revisión a los datos estadísticos que dan cuenta de ello, y que en estos momentos cobra especial relevancia ya que reflejan los resultados de dos ciclos escolares (parte de 2019 -2020 y 2020-2021) afectados por la contingencia sanitaria que de manera abrupta obligó a hacer uso de herramientas tecnológicas y redes sociales para continuar brindando el servicio educativo.

La educación básica aglutina al número mayor de estudiantes en México ya que representa el tramo formativo obligatorio con el número mayor de años de escolaridad:

...está compuesta por los niveles: inicial (general e indígena), preescolar (general, indígena, cursos comunitarios), primaria (general, indígena, cursos comunitarios) y secundaria (general, técnica y telesecundaria). Los rangos de edad típicos para cursar los niveles educativos son: inicial, de 45 días a 2 años 11 meses; preescolar, de 3 a 5 años; primaria, de 6 a 11 años; y, secundaria, 12 a 14 años. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2021, p.6)

En la tabla siguiente se reflejan los datos que reflejan el número de estudiantes por género, así como el número de escuelas y docentes que atienden en este nivel educativo.

Tabla 1. Datos estadísticos de la educación básica durante el ciclo escolar 2020-2021

Tipo, nivel y sostenimiento	Modalidad escolarizada			Docentes	Escuelas
	Estudiantes				
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación básica	24,597,234	12,137,706	12,459,528	1,209,998	228,852
Público	22,203,400	10,951,723	11,251,677	1,036,645	197,843
Privado	2,393,834	1,185,983	1,207,851	173,353	31,009

Fuente: SEP (2021).

La atención de la población estudiantil que se concibe en contextos vulnerables: educación indígena, especial y multigrado, ha implicado generar servicios educativos acordes a sus necesidades de aprendizajes y particularidades. Para el caso de educación indígena se atienden niños y niñas cuya lengua materna sea alguna nacional indígena con el propósito de fortalecer su identidad sin impedirles la posibilidad de que conozcan otras realidades; estas escuelas pueden ser de organización multigrado o no; así como las telesecundarias, en las que se hace uso de la tecnología, red satelital e infraestructura televisiva, principalmente (SEP, 2010) por lo que la dinámica en el aula implica una interacción entre educandos, profesores moderadores, material impreso y clase televisada.

El detalle de los niveles y modalidades que integran la educación básica, se presentan a continuación con el propósito de reflejar la proporción de la población escolar, cuya atención es considerada como prioridad-educación indígena y telesecundaria- de acuerdo a lo señalado en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2020) como su primer objetivo prioritario: "Garantizar el derecho de la población en México a una educación equitativa, inclusiva, intercultural e integral, que tenga como eje principal el interés superior de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes" (p.17).

Tabla 2. Datos estadísticos de la educación básica por nivel educativo durante el ciclo escolar 2020-2021

Tipo, nivel y sostenimiento	Modalidad escolarizada			Docentes	Escuelas
	Estudiantes				
	Total	Mujeres	Hombres		
Educación básica	24,597,234	12,137,706	12,459,528	1,209,998	228,852
Educación Inicial	196,861	96,170	100,691	8,643	4,891
General	156,675 40,186	76,171 19,999	80,504	6,287 2,356	2,953
Indígena			20,187		1,938
Educación Preescolar	4,328,188	2,145,651	2,182,537	228,086	87,684
General	3,775,893 400,045	1,871,799 198,428	1,904,094 201,617	191,142 19,492	60,150 9,880
Indígena					
Educación Primaria	13,677,465	6,722,133	6,955,332	568,857	95,699
General	12,790,323 792,432	6,285,016 390,779	6,505,307 401,653	521,336 37,404	76,570 10,308
Indígena	94,710	46,338	48,372	10,117	8,821
Cursos comunitarios					
Educación Secundaria	6,394,720	3,173,752	3,220,968	404,412	40,578
General	3,303,133	1,646,431 655,216	1,656,702 690,214	233,538 72,157	17,031 18,792
Telesecundaria	1,345,430 1,746,157	872,105	874,052	98,717	4,755
Técnica					

Fuente: elaboración propia con datos de SEP (2021).

Tabla 3. Indicadores educativos de la educación básica por nivel educativo durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021

Nivel/ indicador educativo	Ciclos escolares	
	2019-2020 (%)	2020-2021 (%)
Educación Primaria		
Abandono escolar	0.4	0.4
Reprobación	0.6	0.6
Eficiencia terminal	96.0	96.9
Tasa de terminación	102.2	102.5
Cobertura (6 a 11 años)	104.2	103.1
Tasa neta de escolarización (6 a 11 años)	98.3	97.4
Educación Primaria Indígena		
Eficiencia terminal	94.1	95.0
Abandono	-0.5	0.6
Reprobación	0.9	0.9
Educación Secundaria		
Absorción	96.9	94.5
Abandono escolar	2.7	2.0
Reprobación	2.2	1.8
Eficiencia terminal	88.5	91.4
Tasa de terminación	89.3	90.9
Cobertura (11 a 14 años)	95.7	95.8
Tasa neta de escolarización (11 a 14 años)	83.8	84.2

Fuente: elaboración propia con datos de SEP (2021).

En cuanto a la educación especial en México, esta ha adoptado varios matices, al grado de ser considerada como sinónimo de educación inclusiva. En un principio, el adjetivo de: especial, se relacionaba con las características físicas y psicológicas que se podían observar -ceguera, sordera, deficiencia mental, problemas de adaptación social, principalmente; con el paso del tiempo se integraron características como el de anormalidad, atipicidad, minusvalía, discapacidad o necesidades educativas especiales, para referirse a la enorme y compleja diversidad de características que presentan las personas. Esto obligó al cambio de paradigmas de dejar de centrar la atención en la necesidad especial para centrar la atención en:

“las condiciones del entorno y de los actores educativos que pueden generar una barrera para el aprendizaje y la participación, tanto para quienes presentan limitaciones producto de una discapacidad como para quienes se encuentran en una situación de desventaja por otros factores o condiciones”. (Trujillo, 2020, p.16)

En consecuencia, su propósito principal es impulsar el desarrollo integral de los estudiantes para reducir o eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación, presentes en los contextos: escolar, áulico y socio-

familiar. Parte sustancial de su ser y quehacer es contribuir en el diseño de políticas, construcción de culturas y fomento de prácticas inclusivas que eliminen la intolerancia, la segregación o exclusión de las escuelas. La educación especial incluye la asesoría, orientación y acompañamiento a docentes y directivos de educación básica, así como la orientación a las familias a través de Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); en los primeros se brinda atención escolarizada integral a niñas, niños y jóvenes en el marco de los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial y básica –preescolar, primaria y secundaria- (Educación Especial, 2022). A su vez, las USAER, se caracterizan por prestar el apoyo especializado al interior de las escuelas de educación regular.

Considerando este escenario, los indicadores en esta modalidad educativa se reducen a la atención brindada ya que, como se planteó este servicio educativo está orientado a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes con el propósito de atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tabla 4. Indicadores en educación especial durante los ciclos escolares 2019-2020 y 2020-2021

Concepto	Ciclos escolares	
	2019-2020	2020-2021
Población atendida por área:	628,609	587,012
Ceguera	2,196	2,124
Baja visión	6,604	6,254
Sordera	3,821	3,701
Hipoacusia	9,270	8,775
Discapacidad motriz	16,991	15,901
Discapacidad intelectual	107,308	100,244
Aptitudes sobresalientes	20,690	15,828
Otras condiciones	461,729	434,185
Escuelas	6,315	6,369
Centro de Atención Múltiple	1,669	1,667
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular	4,646	4,702

Fuente: SEP (2021).

Como se observa el panorama presentado a través de estos datos refleja una baja cobertura y en consecuencia una atención limitada que se comprende por el contexto configurado por múltiples variables sociales y económicas, pero también denotan deficiencias en el sistema educativo que necesitan ser atendidas a fin de que el derecho a una educación de excelencia – tal y como se señala en la CPEUM- se concrete para cada niña, niño, adolescente y joven en edad escolar.

3. Diseño metodológico

Dadas las características de la investigación, el estudio es de tipo no experimental (Campbell y Stanley, 1996, en Hernández et al., 2014), el diseño se asume como descriptivo con enfoque cuantitativo partiendo de la imperiosa necesidad de identificar el nivel de impacto de los programas formativos ofertados en línea durante 2021 por la autoridad educativa del estado de Tabasco, México a docentes que laboran en contextos vulnerables.

Se aplicó como instrumento de investigación, un cuestionario adaptando el modelo de efectividad de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2009) recomendado por varios autores (Rosenberg, 2001; Belanger y Jordan, 2000) para evaluar el *e-learning*. El propósito es determinar el impacto de los programas formativos a través de cuatro niveles: satisfacción de los participantes, aprendizaje obtenido, nivel de transferencia alcanzado y resultados obtenidos (Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2009). La validez de contenido se determinó a través de la técnica de juicio de expertos, método que se define como “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p.29). Se destaca que se aplicaron como criterios de selección de expertos los propuestos por Skjong y Wentworht (2000):

- Experiencia en la realización de juicios y toma de decisiones basada en evidencia sobre la experiencia.
- Reputación ante la comunidad.

- Disponibilidad y motivación para participar.
- Imparcialidad y cualidades inherentes como confianza en sí mismo y adaptabilidad.

El instrumento se diseñó considerando el escalamiento tipo Likert (Hernández et. al., 2014), su fiabilidad y consistencia interna se midió a través del alfa de Cronbach de 0.92.

La distribución del instrumento se realizó a través de la plataforma de Google a 168 docentes participantes en los programas formativos ofertados en 2021 que imparten clases a estudiantes indígenas y en telesecundarias.

4. Resultados

En este apartado se presenta el resultado estadístico obtenidos de la aplicación del cuestionario adaptado de Kirkpatrick y Kirkpatrick (2009) para evaluar el proceso de formación en línea. Para determinar el impacto de los programas en la formación docente de manera general se consideró el máximo puntaje que un encuestado pudiera responder para clasificar el impacto desde su opinión y experiencia docente.

Tabla 5. Clasificación del impacto de la formación docente en 2021

Puntaje	Nivel de impacto
24 - 43	Muy bajo
44 - 63	Bajo
64 - 83	Medio
84 - 103	Alto
104 - 20	Muy alto

Nota: en la tabla se observa el nivel de impacto a partir del puntaje de las respuestas.

En las siguientes tablas se muestran datos generales que dan cuenta del perfil de los docentes que participaron en los programas de formación continua (tablas 6 y 9) así como resultados obtenidos de manera general y en las dimensiones que integran el instrumento aplicado (tablas 7,8,10 y 11).

Tabla 6. Información general de los docentes que imparten clases a estudiantes indígenas

Datos generales	Número	Porcentaje
Sexo		
Masculino	9	38
Femenino	15	62
Tipo de programa formativo		
Curso		
Diplomado	23	96
Modalidad		
En línea con tutor		
En línea	7	29
Función que desempeña		
Docente		
Supervisor	22	92
Nivel educativo		
Preescolar		
Primaria	10	42
Contexto		
Urbano		
Rural	3	13
Concluyó el programa formativo		
Si		
No	22	92
	2	8

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

Tabla 7. Impacto de la formación a través de la opinión de los docentes que imparten clases a estudiantes indígenas

Nivel de impacto	Frecuencia	Porcentaje
Alto	13	54
Muy Alto	11	46

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

Tabla 8. Impacto de la formación a través de la opinión de los docentes que imparten clases a estudiantes indígenas por dimensiones

Resultado	Dimensiones			
	Satisfacción	Aprendizaje	Transferencia	Resultados
Nivel de impacto	Alto	Muy alto	Muy alto	Muy alto

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

Tabla 9. Información general de los docentes que imparten clases en telesecundarias

Datos generales	Número	Porcentaje
Sexo		
Masculino	40	28
Femenino	104	72
Tipo de programa formativo		
Curso		
Diplomado	126	88
Modalidad	18	12
En línea con tutor		
En línea	60	42
Función que desempeña	84	58
Docente		
Director	140	97
Asesor técnico pedagógico	3	2
Nivel educativo	1	1
Secundaria		
Contexto	144	100
Urbano		
Rural	4	3
Concluyó el programa formativo	140	97
Si		
No	143	99
	1	1

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

Tabla 10. Impacto de la formación a través de la opinión de los docentes que imparten clases a estudiantes en telesecundarias

Nivel de impacto	Frecuencia	Porcentaje
Alto	2	1
Muy alto	142	99

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

Tabla 11. Impacto de la formación a través de la opinión de los docentes que imparten clases a estudiantes en telesecundarias por dimensiones

Resultado	Dimensiones		
	Aprendizaje	Transferencia	Resultados
Nivel de impacto	Alto	Muy alto	Muy alto

Fuente: elaboración propia con resultados de investigación.

4. Resultados

Los resultados conducen a la reflexión respecto a la brecha que existe entre el marco jurídico que regula el Sistema Educativo Nacional (SEN) y su puesta en marcha en contextos tan diversos y adversos; elevar la calidad del servicio educativo hasta alcanzar la excelencia pareciera una utopía que sólo en los discursos encuentra lugar. Sin embargo, se reconoce que los objetivos y rutas de acción que se planteen en el ámbito educativo deben obligar a poner la mirada en alto para que impliquen avances en beneficio del desarrollo de las sociedades.

La información en cuanto al perfil de los participantes en los programas formativos ofertados a docentes que laboran en contextos vulnerables- sólo se ofertó para quienes imparten clases a estudiantes indígenas y en la modalidad de telesecundaria- es mayor la participación del género femenino; dato que resulta muy interesante y que representa una ruta alternativa de investigación desde las perspectivas psicológicas y sociológicas de la participación de la mujer en estos ámbitos.

El personal educativo que se involucra en los procesos de formación son los docentes, esto es, se observa que la participación de los directivos, personal que desempeña funciones de supervisión y de asesoría técnico pedagógica es prácticamente nulo; este hallazgo resulta por demás interesante, ya que precisamente son éstos los responsables de brindar apoyo, asesoría y acompañamiento a los docentes, así como herramientas metodológicas para la mejora de la educación (Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2021), por lo que se espera sean los que tengan una mayor participación en programas formativos.

En cuanto al impacto de la formación a través de la opinión de los docentes que imparten clases a estudiantes indígenas, se observa de manera general que éste fue calificado en su mayoría como alto (54%) y el 46% como muy alto, lo cual pudiera ser considerado como satisfactorio, pero un análisis a los resultados por dimensiones y a los ítems se observa que en la dimensión: satisfacción de los participantes fue en donde se obtuvo la valoración menor, en particular en los ítems enfocados al desempeño del tutor -responsable de realizar la retroalimentación a los participantes- esto es, si brindó apoyo constante favoreciendo la apropiación de los aprendizajes y comprensión del contenido del curso, demostró dominio de los temas y si atendió de manera oportuna las dudas e inquietudes. Así como a la facilidad del manejo de la plataforma y la conectividad.

Para el caso de los docentes en telesecundarias, la mayoría (99%) consideró que el impacto fue muy alto, obteniéndose los resultados más bajos en el desempeño del tutor.

Hasta cierto punto, los resultados pudieran ser calificados como lógicos atendiendo el perfil del participante, esto es, que el docente en telesecundarias está más familiarizado con el uso de las tecnologías al ser una de las herramientas fundamentales en su quehacer cotidiano, por lo que no tuvo dificultades para el manejo de la plataforma. Pero se considera muy importante que los puntajes menores hayan coincidido en el desempeño del instructor.

Estos resultados coinciden con lo señalado por Yot y Marcelo (2013) quienes destacan como factores que influyen en la satisfacción de los participantes en cursos en línea: el diseño del curso, la calidad de comunicación e interacción con los tutores virtuales y compañeros del curso.

5. Discusión

Múltiples estudios confirman la importancia de la función tutorial, presentándola como elemento clave para la formación en línea (Swan, 2001; Marcelo, 2011). En la presente investigación se corrobora esta afirmación,

que obliga a centrar la mirada en la figura del docente instructor, a quien en el ámbito de educación en línea se denomina como tutor (Bawane y Spector, 2009; Denis et al., 2004; McPherson et al., 2003; Reid, 2002, 2003).

El tutor tiene la responsabilidad de guiar a los estudiantes durante la acción formativa para que puedan lograr los objetivos contemplados en el diseño instruccional.

Por tanto, su trabajo consistirá en: dar la bienvenida a los estudiantes al inicio, alentarlos y motivarlos, supervisar su progreso; asegurarse de que trabajen al ritmo adecuado, proporcionarles información, clarificarles y explicarles; asegurarse de que están alcanzando el nivel requerido, facilitar los grupos de aprendizaje, dar consejos y apoyo técnico, etc. (Duggleby, 2001, p. 135).

Como se observa, las funciones a realizar por el tutor implican dominio de la materia sobre la que enseña, es decir, de los contenidos del programa formativo, ha de desenvolverse en el ambiente tecnológico con destreza, haciendo uso de las herramientas con las que cuenta, por lo que debe poseer conocimientos didácticos para planificar actividades que faciliten el aprendizaje y para reorientar la ruta si observa que éstas no dan el resultado esperado (Seoane y García, 2007).

Para Garín et al. (2010) los tutores deben ser concebidos como moderadores de comunidades de prácticas que se desarrollan en la modalidad en línea. En estas tareas, los moderadores han de hacer posible la posibilidad de generar información, construir nuevo conocimiento y promover sinergias que conduzcan a transformar la realidad en la que está inserta la comunidad de práctica. Destacan que los moderadores desarrollan funciones: organizativas, intelectuales, sociales y tecnológicas.

Por lo que se reconoce que la innovación tecnológica incide de manera directa en la formación en línea generando nuevas lógicas de funcionamiento en torno a una dinámica que desafía continuamente las competencias de los tutores.

6. Conclusiones

La composición pluricultural de México sustentada en la población indígena, representa uno de los principales nudos de desigualdad, no sólo para la población estudiantil sino también para los docentes de las escuelas indígenas. Las escuelas de educación indígena con o sin organización multigrado y las telesecundarias atienden a comunidades mayoritariamente rurales, de alta y muy alta marginación. Estas condiciones de desigualdad social y económica permean al espacio educativo y en consecuencia configuran escenarios de inequidad de oportunidades y logro de los aprendizajes de las niñas, niños y adolescentes que más necesidades tienen y que consecuencia su situación de vulnerabilidad es mayor. Ante este contexto, el docente realiza una ardua labor que frecuentemente trasciende el campo de la enseñanza para mediar entre el contexto de la comunidad y el aprendizaje al que se aspira en el currículo nacional.

Centrados en la compleja situación del docente, los resultados obtenidos favorecen la formulación de propuestas de cambios, principalmente en políticas públicas, ya que demandan con antelación un diagnóstico a profundidad que permita identificar los aspectos a modificar o incluso a erradicar. En el ámbito educativo, ningún esfuerzo es innecesario; la persistencia en incursionar en temáticas y soluciones innovadoras posibilita el replanteamiento de líneas de discusión que eleven a un primer plano aspectos que inciden de manera directa o indirecta en la calidad e inclusión educativas.

La educación básica en México se asume con características de formación integral, por lo que la diversidad en el aula debe ser concebida como una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento constante en el que de manera simultánea se eduque a las niñas, niños y adolescentes sensibles a las diferencias con capacidades que les permitan eliminar conductas discriminatorias en aras de la construcción de una sociedad incluyente. Desde las fronteras de la Psicología Social esta exposición a experiencias de diversidad impulsa la ruptura de creencias adquiridas, siendo la mejor etapa del desarrollo personal la que coincide con la etapa formativa en educación básica al mismo tiempo que favorece la adopción de un pensamiento más complejo (Bowman, 2010).

La profesionalización docente se concibe como un terreno dinámico en el que prevalecen diversas lógicas y tensiones; éstas van desde lo individual hasta las que prevalecen en el ámbito discursivo de las políticas educativas. Transitar a una cultura y educación inclusivas no se reduce a engrosar el marco normativo que las procura, sabido es que, entre el texto y el contexto, media la realidad, que se presenta de manera compleja y que demanda cambios radicales, en el que punto de partida será la conciencia y compromiso con la que los docentes desempeñen su labor.

Frente a estos argumentos se presenta como una imperiosa necesidad la auto reflexión sobre la práctica, que implican los conocimientos disciplinares y pedagógicos para optar por propuestas formativas alineadas a los propósitos educativos que impulsa el SEN y acordes a las competencias necesarias a desarrollar.

Referencias

- Bawane, J., y Spector, J. M. (2009). Prioritization of online instructor roles: implications for competency based teacher education programs. *Distance Education*, 30 (3), 383-397. <http://www.learntechlib.org/p/106156/>
- Belanger, F. y Jordan, D.H. (2000). *Evaluation and Implementation of Distance Learning: technologies, tools and techniques*. Idea Group Publishing.
- Bowman, N. (2010). College Diversity Experiences an Cognitive Development: a Meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80 (1), 4-33. <http://doi.org/10.3102/0034654309352495>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [CPEUM] (2021). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. México (2021). <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Darling-Hammond, L. y Bensford J. (Eds.) (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass/Wiley.
- Day, C. (1998). La Formación Permanente del Profesorado en Europa: Temas y Condiciones para su Desarrollo en el siglo XXI. *Revista de Educación* (317), 31-44. <https://n9.cl/ozcrj>
- Delgado B., V. (2013). *La formación del profesorado universitario. Análisis de los programas formativos de la Universidad de Burgos (2000-2011)*. [Tesis Doctoral, Universidad de Burgos]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4491550>
- Denis, B., Watland, P., Pirotte, S., & Verday, N. (2004). Roles and Competences of the e-tutor. Paper presented at the Networked Learning Conference. Lancaster, England.
- Duggleby, Julia. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de Internet*. Ediciones Deusto.
- Eirín, N. R., García, R. H., y Montero, M. (2009). *Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas y Problemas*. Revista Profesorado
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *En Avances en Medición*, 6, pp. 27-36.
- Frade, R. L (2009). Planeación por competencias. Ed. Inteligencia educativa.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Caminos.
- Gairín S., J., Rodríguez G., D. y Armengol A., C. (2010). Who exactly is the moderator? A consideration of online knowledge management net work moderation in educational organizations. *Computers and Education*, 55, 304-312. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.01.016>.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). McGraw-Hill/ Interamericana de Editores S. A. de C. V.
- Imbernón, F. (2011). La formación pedagógica del docente universitario. *Educação* 36 (3).pp. 387-395. ISSN: 0101-9031. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117121313005>
- Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2009). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. (3rd edition).Berrett-Koehler Publiserhs Inc.
- Ley General de Educación, del 30 de Septiembre de 2019. Diario Oficial de la Federación [DOF], (2019).H. Congreso de la Unión, México, D.F. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf>
- Marcelo, C. (2011). E-learning en la formación para el empleo: ¿qué opinan los usuarios?. *Revista de Educación*, 355, 285-308
- Martín, D. R. (2015). La formación docente universitaria en Cuba: sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), pp. 337-349. <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art20.pdf>
- McPherson, M., Nunes, M. y Zafeiriou, G. (2003). New tutoring skills for online learning: are e-tutors adequately prepared for e-learning delivery? Paper presented at the Eden Annual Conference, Rhodes, Greece.
- Programa Sectorial de Educación (2020-2024), del 06 de Julio de 2020. H. Congreso de la Unión, México, D.F. <https://n9.cl/hxnwm>
- Reid, Doug. (2002). A Classification *Schema of Online Tutor Competencies*. Paper presented at the International Conference on Computers in Education (ICCE'02). Kuala Lumpur, Malaysia.
- Reid, Doug. (2003). Was she smiling as she typed that?: An exploratory study into online tutor competencias and the factors that affect those competencias. Paper presented at the Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), Adelaide, Australia.
- Rosenberg, M. (2001). *E-learning: Estrategias para transmitir conocimiento en la era digital*. McGraw-Hill Intramericana.
- Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010. *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. ISBN 978-607-469-637-0
- _____. 2021. *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2020-2021*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. Primera Edición Electrónica. Agosto de 2021.

- Seoane Pardo, Antonio M., & García Peñalvo, Francisco J. (2007). Criterios de calidad en formación continua basada en eLearning. Una propuesta metodológica de tutoría on-line. Paper presented at the V Encuentro de Universidades eLearning, Salamanca, México.
- Skjong, R. & Wentworth, B. (2000). Expert Judgement and risk perception. Skjong, Rolf & Wentworth, B.H.. (2001). Expert judgment and risk perception. Proceedings of the International Offshore and Polar Engineering Conference. 4. 537-544. <http://research.dnv.com/skj/Papers/SkjWen.pdf>
- Swan, K. (2001). Virtual interactivity: design factors affecting student satisfaction and perceived learning in asynchronous online courses. *Distance Education*, 22 (2), 306-331. DOI: 10.1080/0158791010220208
- Trujillo, H., J. A. (2020). *La educación especial en México, un recorrido histórico desde el ámbito normativo*. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 15-29). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros [USICAMM], 2021. *Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica*.
- Villegas-Remser, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO. International Institute for Educational Planning
- Yot, C. y Marcelo, C. (2013). Tareas y competencias del tutor online, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (2). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL5.pdf>