INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS

|  |
| --- |
| Resultados del Estudio Exploratorio sobre práctica docente, necesidades de formación y condiciones escolares y del contexto con docentes de escuelas indígenas, multigrado, telesecundaria y telebachillerato |
| Reporte ejecutivo |
| Abril de 2018 |
|  |
|  |
|  |

# Presentación

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, a través de Junta de Gobierno y la Dirección General para la Evaluación de Docentes y Directivos, realizó el “Estudio exploratorio sobre las prácticas de los docentes en Escuelas Multigrado, Educación Indígena, Telesecundarias y Telebachillerato Comunitario; para adaptar una propuesta de Evaluación de Desempeño Docente”.

El estudio tuvo como objetivo conocer las prácticas de los docentes que trabajan en escuelas del servicio indígena, multigrado, telesecundarias y telebachilleratos. Los docentes que trabajan en estas escuelas serán sujetos a la evaluación del desempeño a partir del año 2018 y, también, existe una población que ingresó al servicio en 2015 y a quienes les corresponde presentar la evaluación del segundo año, la cual tiene un alto impacto, pues de ella depende su permanencia o no en el servicio público. Por ello, es importante que el Instituto cuente con elementos empíricos que le permitan hacer adaptaciones pertinentes al modelo de evaluación vigente.

El servicio educativo que se presta en estas escuelas tiene características particulares por el tipo de población que atienden y los contextos en que se ubica. A continuación, se muestran algunos datos importantes sobre estos servicios.

## Preescolar y Primaria indígena y multigrado

Los Preescolares y Primaria indígenas dependen de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). La DGEI se creó en 1978 “…para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales”. (DGEI, s.f.)

Datos del Panorama Educativo de México 2016 muestran que, en las localidades de alto y muy alto grado de marginación, los servicios escolares que se prestan son escuelas indígenas y comunitarias[[1]](#footnote-1) que dependen del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE).

**Tabla 1. Escuelas por nivel y tipo de servicio**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Nivel educativo** | **Total nacional** | **Tipo de servicio educativo** | **Total nacional por tipo de servicio** | **Número de escuelas multigrado por tipo de servicio** | |
| Abs. | % |
|  |  | General | 59 835 | 21 337 1 | 35.66 |
| Preescolar | 88 293 | Indígena | 9 804 | 7 501 1 | 76.51 |
|  |  | Comunitario | 18 654 | 15 570 2 | 83.47 |
|  |  | General | 77 313 | 31 008 | 40.11 |
| Primaria | 98 004 | Indígena | 10 180 | 7 868 3 | 77.29 |
|  |  | Comunitaria | 10 511 | 10 511 | 100 |

Elaboración propia con base en el *Panorama Educativo 2016: Indicadores del Sistema educativo Nacional*. Educación Básica y Media Superior.

1 Incluye escuelas de 1 docente que atiende 2 grados, 1 docente que atiende 3 grados y 2 docentes que atienden 3 grados

2 Incluye espacios educativos con 1 LEC que atiende 2 grados, 1 LEC que atiende 3 grados y 2 LEC que atienden 3 grados.

3 Incluye escuelas con 1 y hasta 5 docentes y al menos uno de ellos imparte más de un grado.

En términos porcentuales, las escuelas que brindan el servicio de Preescolar indígena representan el **11.10%** y las de Primaria indígena el **10.38**% con respecto al total nacional.

Como se puede apreciar en la tabla anterior, del total de **Preescolar** general, el 35.66% son de organización multigrado. Si sumamos generales e indígenas multigrado, tenemos que **28 838 escuelas Preescolares organizan la enseñanza de forma multigrado**, esto es, el **32.66% del total nacional**.

En el caso de **Primaria,** tenemos un total de **38 876 escuelas** (generales e indígenas) que trabajan bajo esta condición multigrado, lo cual representa el **39.66% del total nacional**.

Actualmente, el multigrado no es un tipo de servicio, hace referencia a la organización de la escuela. Se reportan escuelas de organización completa, donde existe un docente para atender cada grado y un director de escuela. Si, por el contrario, un docente debe hacerse cargo de más de un grado o no hay director exclusivo[[2]](#footnote-2) para la escuela, se considera una escuela de organización incompleta. En estas escuelas de organización incompleta es que la enseñanza se organiza como multigrado: niños de diferentes grados en una misma aula. Actualmente no existe una formación docente especializada para trabajar en escuelas multigrado, a pesar de ser una forma de trabajo usual desde el inicio del sistema educativo mexicano.

En la educación indígena, destaca una problemática más, documentada por Mendoza (2017), y es que un 14.9% de los preescolares y el 15.4% de las primarias no cuentan con docentes hablantes de lengua indígena. Además, el 18.6% de los preescolares y el 23.4% de las primarias tienen docentes que hablan una lengua distinta a la de sus alumnos. Esta situación implica que los docentes no pueden establecer una comunicación básica con sus alumnos, lo cual complejiza la forma de abordar los contenidos y los aprendizajes esperados.

Los datos sugieren que la práctica docente en educación indígena depende de una serie de factores que complejizan la tarea en el aula, desde las características sociolingüísticas de la comunidad y los alumnos, las carencias de las comunidades y de las escuelas, hasta la organización escolar y las características formativas de los docentes. Por las condiciones de las escuelas y la formación inicial de los docentes, quienes trabajan en escuelas indígenas multigrado enfrentarán mayores retos que docentes que trabajan en escuelas de organización completa del servicio general. Por ello, es necesario aproximarse a identificar qué estrategias de enseñanza utilizan los docentes en su trabajo cotidiano para lograr aprendizajes con sus alumnos.

## Telesecundaria y Telebachillerato

Desde 1968 la Telesecundaria es una modalidad escolarizada del SEM que ofrece educación secundaria a jóvenes de zonas rurales e indígenas (86.98%) y, de acuerdo con los índices de marginación establecidos por el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), el 39.36% de las escuelas Telesecundarias se ubican en el nivel de alta marginación. En este tipo de servicio se utilizan medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las Telesecundarias dependen de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). Este tipo de servicio educativo atiende, en gran medida, la demanda de jóvenes por estudiar este nivel educativo utilizando los avances de las TIC, particularmente la infraestructura televisiva y la red satelital.

Para el ciclo escolar 2015-2016 el número escuelas telesecundarias unitarias o bidocentes fue de 3 795 (20.38 del total de telesecundarias).

Cabe señalar, al respecto, que las Telesecundarias que enfrentan mayores dificultades son las que cuentan con un solo docente, pues éste debe encargarse de los tres grupos al tiempo que se ocupa de la gestión escolar. La entidad donde predominó esta situación fue Durango, con 47% de telesecundarias unitarias; en cuanto a los valores absolutos, Zacatecas contaba con 360 telesecundarias con esa característica en el ciclo 2015-2016.

Con respecto al Telebachillerato comunitario podemos decir que su antecedente más cercano es el Telebachillerato Estatal, el cual surgió en el estado de Veracruz en 1980, con la finalidad de abatir el rezago educativo de Educación Media Superior, en las comunidades más alejadas del territorio estatal. El Telebachillerato Estatal fue pionero de una forma de organización escolar para impartir bachillerato general con capacitación para el trabajo en la modalidad escolarizada y como opción educativa presencial (Omaña, 2001) (DGB-SEV, s.f).

Los Telebachilleratos Comunitarios (TBC) académicamente son coordinados por la Dirección General del Bachillerato (SEP). De acuerdo con los datos de la Subsecretaria de Educación Media Superior (2016), es un servicio educativo que inició en agosto 2013 a nivel nacional con las siguientes características:

* Se establece preferentemente en instalaciones de las telesecundarias, o en espacios que la propia comunidad ponga a disposición del servicio.
* Se imparte en una modalidad escolarizada presencial.
* Se sustenta en el plan de estudio del Bachillerato General con capacitación para el trabajo, apegados a lo establecido en la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).
* Cuenta con una plantilla de tres docentes.
* Se apoya en materiales impresos y audiovisuales elaborados expresamente para este servicio.
* La duración de los estudios es mínima de tres y máxima cinco años

En el TBC se imparte en la modalidad escolarizada, opción educativa presencial. Según lo establecido en el Acuerdo secretarial 445 (DOF, 2008); para el ciclo escolar 2015-2016 se reportaron 3,032 planteles, la entidad con un mayor número de planteles es el Estado de México con 520, seguida de Guanajuato con 329, mientras que Morelos y Tlaxcala son los estados con menor número de planteles con 8 y 5 respectivamente. Además, se reportan 8,931 docentes en servicio.

De acuerdo con los datos de Panorama 2016, para el ciclo 2015-2016 se reportan las siguientes cifras de escuelas/ planteles, para estos servicios:

**Tabla 2. Planteles de Telesecundaria y Telebachillerato**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Nivel educativo** | **Total nacional por nivel educativo** | **Tipo de servicio educativo** | **Total nacional por tipo de servicio** | **Número de escuelas multigrado por tipo de servicio** | |
| Abs. | % |
| Secundaria | 38 885 | Telesecundaria | 18 624 | 3 795 4 | 20.38 |
|  |  | Telebachillerato comunitario |  |  |  |
| Bachillerato | 16 162 | 3 032 | n/a | n/a |

Es importante señalar que en ambos servicios pueden trabajar profesionistas sin formación inicial en docencia. La diversidad de profesiones va desde las Ciencias duras hasta las Humanidades, ya que pueden ser Biólogos, Físicos, Químicos, Ingenieros, Matemáticos, Administradores, Abogados, Sociólogos, Psicólogos, Historiadores o Filósofos.

En ambos servicios, no existe una asignación exclusiva del docente a una asignatura. De acuerdo con estos modelos educativos, el papel del docente es más cercano a un mediador-facilitador.

Por lo expuesto anteriormente, es necesario que la evaluación docente responda con pertinencia a los contextos culturales, lingüísticos y geográficos de la población que atiende. Garantizar un servicio público de calidad implica, entre otras cosas, que las escuelas cuenten con personal docente idóneo, tal como lo establece el Artículo 3 constitucional, que a la letra señala:

Toda persona tiene derecho a recibir educación […] El Estado deberá garantizar la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

En la ruta para evaluar al personal docente en funciones y determinar su idoneidad para estos servicios, se llevó a cabo el Estudio Exploratorio (EE). En el cual participaron **3,857 docentes** mediante del llenado de un cuestionario en los Consejos Técnicos Escolares y Consejos Técnicos de Zona de toda la República Mexicana. También participaron **4,728** docentesa través del cuestionario en línea, vinculado a la página del Instituto. Además, en los grupos focales, realizados en once entidades, participaron **179 docentes.**

# Diseño del Estudio Exploratorio

En este apartado se presenta la ficha del Estudio Exploratorio, que incluye el objetivo general, la metodología y los productos obtenidos. La planificación, levantamiento y análisis de información de este estudio se realizó entre octubre de 2017 y febrero de 2018.

## Objetivo del Estudio Exploratorio

Conocer las características de las prácticas docentes y las funciones de gestión escolar de los profesores de escuelas indígenas, multigrado, telesecundaria y telebachillerato comunitario; así como las condiciones del entorno y de las escuelas en donde trabajan; para adaptar el Modelo de Evaluación de Desempeño Docente y determinar las necesidades formación continua

## Objetivos específicos

* Analizar las características de las prácticas de los docentes de escuelas indígenas, multigrado, telesecundarias y telebachillerato comunitario
* Conocer cómo realizan las planeaciones didácticas y el diagnóstico de sus grupos.
* Identificar las características de las intervenciones didácticas de los docentes en las escuelas señaladas.
* Conocer cómo evalúan el aprendizaje de sus alumnos.
* Identificar cómo utilizan los recursos disponibles en su contexto para favorecer el aprendizaje.
* Conocer cómo aplica el marco normativo y curricular en el funcionamiento de sus escuelas.
* Identificar las funciones de gestión escolar que realizan, así como los actores y colectivos involucrados.
* Conocer cómo organizan su práctica docente con las funciones de gestión.
* Conocer sus necesidades de formación para su práctica docente y relacionada con la evaluación del desempeño
* Conocer la percepción de los docentes sobre el modelo de evaluación actual

## Metodología

El estudio se realizó con un diseño de mixto para la recolección y el análisis de la información. El levantamiento de la información se realizó entre el 15 de noviembre y el 18 de diciembre, utilizando las siguientes estrategias de investigación:

El diseño para el análisis consideró la naturaleza de la información obtenida, por lo que se decidió el uso de tres técnicas; acordes a cada fuente. Para las respuestas abiertas de los cuestionarios aplicados en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y Consejos Técnicos de Zona (CTZ) se elaboró un libro de códigos para sistematizar cuantitativamente las respuestas. El libro de códigos también fue usado para la codificación de las preguntas abiertas del cuestionario de participación abierta.

De los grupos focales se obtuvieron transcripciones literales, por lo que se optó por una aproximación interpretativa de las narrativas; para construir categorías de análisis. Por último, las preguntas cerradas del Cuestionario de Participación Abierta se analizaron con estadística descriptiva.

Se formaron siete equipos con personal de la DGEDD, seis de ellos se enfocaron en el análisis de las respuestas obtenidas en los CTE y CTZ y en el análisis de los grupos focales; un equipo más se encargó de sistematizar, validar y analizar los datos cuantitativos. En la integración de los resultados se utilizó la triangulación de datos; para validar la información que resultara coincidente, una vez realizado cada análisis de manera independiente.

La estructura de cada análisis se orientó por las dimensiones de la práctica docente y los factores que la impactan:

Se elaboraron seis informes, de acuerdo con los hallazgos coincidentes en cada nivel, tipo de servicio y organización escolar, estos informes muestran el trabajo de análisis de cada equipo responsable y se estructuran de acuerdo con las dimensiones señalas arriba:

1. Preescolar indígena
2. Preescolar multigrado
3. Primaria indígena
4. Primaria multigrado
5. Telesecundaria y
6. Telebachillerato Comunitario

A la fecha, estos informes se encuentran en fase de borrador, siendo ahora un insumo importante para el replanteamiento del modelo de evaluación docente.

# Resultados

En este apartado se presentan los resultados por nivel y tipo de servicio educativo. Se agrupan los resultados de Preescolar y Primaria Indígena y de escuelas de organización multigrado porque sus resultados son coincidentes. Posteriormente, se presentan los resultados de Telesecundaria y Telebachillerato Comunitario, los cuales también comparten características similares.

## Preescolar y Primaria indígena y de organización multigrado

En el estudio exploratorio participaron docentes que trabajan es escuelas de preescolar indígena y de organización multigrado, se obtuvo la participación de **1,003 docentes**, los cuales llenaron 105 cuestionarios en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y Consejos Técnicos de Zona (CTZ). En el llenado del Cuestionario en línea se tuvo una participación de **498 docentes**. En los Grupos Focales participaron **51 docentes**.

Respecto al nivel Primaria, en los CTE y CTZ participaron **1,183 docentes** de Primaria indígena y multigrado, los cuales llenaron 108 cuestionarios de manera colectiva. En el llenado del Cuestionario en línea se tuvo una participación de **362 docentes**. En los Grupos Focales participaron **68 docentes**.

Los resultados que se presentan a continuación consideran son los hallazgos las tres fuentes de información.

## Condiciones para la enseñanza

De acuerdo con los resultados del Estudio Exploratorio (EE), los docentes de educación indígena y multigrado establecen una relación directa entre las condiciones socioeconómicas, culturales, lingüísticas y familiares de sus alumnos con las actividades de enseñanza que pueden realizar y los aprendizajes que pueden alcanzar sus alumnos.

Entre las condiciones que afectan la enseñanza y el aprendizaje, los docentes señalan la desubicación lingüística, la pobreza extrema y marginación en la que ubica la escuela y la comunidad en general, el bajo nivel educativo de las familias y su formación docente no especializada en atender a estos alumnos. En el siguiente gráfico se detallan algunas de las características de estas categorías.

Los docentes de educación indígena señalan que no existen materiales en la lengua indígena que enseñan[[3]](#footnote-3), este problema tiene dos causas, por un lado, que no existen materiales educativos en todas las lenguas y que, si existen, no les llegan a sus escuelas.

Cuando los materiales (programa y libros) sí están disponibles para el docente y él domina la lengua, se enfrenta a la falta de materiales didácticos en lengua, ello le implica diseñar sus propios materiales educativos en conjunto con otros docentes o, si es unitario, a él o ella solo. Para esta tarea, el docente también señala falta de formación y refieren el trabajo entre pares como una forma de subsanar esta problemática. El trabajo entre pares lo realizan en los CTZ o bien a través de pequeñas redes de maestros.

En el multigrado se identificó una situación similar. Los docentes señalan que el currículo no está pensado para escuelas multigrado, la forma secuencial y acumulativa de conocimientos y aprendizajes no es acorde a la complejidad que enfrentan aulas multigrado, donde se requiere simplificar y aligerar los contenidos y trabajar en niveles de complejidad de diferentes contenidos en un mismo día para diferentes alumnos reunidos en una sola aula.

Ante estas condiciones, los docentes, tanto de educación indígena como multigrado, señalan que realizan una selección de contenidos, según lo que determinan qué necesitan sus alumnos y lo que es posible enseñarles de acuerdo con sus condiciones escolares y su propia formación docente. Al referir esta serie de ajustes, se sugiere que los docentes necesitan diseñar un currículo con sus propios aprendizajes esperados. Lo cual indica que los docentes valoran poco útil, para su contexto de trabajo, la organización curricular de preescolar y primaria, aún más si de ellos depende la enseñanza en lengua indígena.

Los hallazgos anteriores permiten identificar dos grandes tensiones en la enseñanza en estos contextos:

1. **Tensión lingüística**: El docente *no habla la lengua* de los alumnos; los niños *no hablan español*; los padres exigen que se les *enseñe español a los niños*; los niños se *avergüenzan de hablar su lengua indígena; el docente debe recuperar el uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad, sin conocimiento ni entrenamiento*
2. **Tensión curricular:** La enseñanza en y para el español es una prioridad en los planes y programas, por lo que, si el docente se dedica a enseñar en y para el español, no se enfoca del todos en los aprendizajes sino en la adquisición de la lengua, lo cual genera un avance lento en la adquisición de los aprendizajes.

Por otra parte, si el docente se enfoca en enseñar en lengua indígena para que los alumnos desarrollen los aprendizajes, entonces no favorece su trayecto al siguiente nivel educativo. Un alumno monolingüe está condenado al fracaso en el nivel Secundaria.

## La enseñanza, el trabajo en el aula y la evaluación de aprendizajes

En los niveles de preescolar y primaria se identificaron los siguientes rasgos coincidentes al describir la organización de la enseñanza, en docentes tanto de educación indígena como de escuelas multigrado:

1. Asistida
2. Precaria
3. Adaptada
4. Focalizada

Estas cuatro categorías se identificaron al analizar las respuestas de los docentes sobre la preparación de las clases, por lo que al describir qué elementos consideran y a cuáles les dan más importancia, aluden a las condiciones del contexto escolar y comunitario de la escuela donde trabajan y hacen énfasis reiterado y sentido en las características de sus alumnos.

El siguiente gráfico muestra en qué consisten cada una de las anteriores categorías.

Es importante resaltar que en las docentes de preescolar se identificó una manejo más ágil y claro que en los docentes de primaria, respecto a las nociones de diagnóstico, planeación didáctica, secuencia didáctica y evaluación formativa.

Al referir la forma que preparan sus clases, las docentes de preescolar aluden a que realizan las siguientes actividades:

1. **Diagnóstico observacional:** se refiere a la observación detallada que realizan las docentes para determinar el nivel de desarrollo físico y actitudinal de sus alumnos. También se apoyan en entrevistas con los padres para contrastar sus propias impresiones o bien para recabar más información sobre el niño.
2. **Planeación colectiva:** se refiere a las decisiones que toman en colectivo las docentes para definir los objetivos de aprendizaje en un periodo determinado. La planeación es colectiva porque se decide en los CTZ o en conjunto con las otras docentes del preescolar.
3. **Diseño de trabajo por proyectos:** Se refiere a que en el multigrado hacen uso de diversas actividades encaminadas a cumplir un solo objetivo de aprendizaje; integrando a todos los grados que atiende. El trabajo por proyectos también les permite integrar distintos campos formativos.
4. **Evaluación cualitativa:** las docentes refieren el uso de diarios, bitácoras y cuadernos; para el registro del avance del niño.

En las docentes de preescolar también se identificó una práctica usual que se definió como *intervención colectiva*, esto se refiere a la acción de intercambiar a todo el grupo o algunos niños, con otra docente del mismo preescolar para que refuercen algún contenido o aprendizaje.

En la primaria multigrado, los docentes refieren constantemente la dificultad de trabajar un mismo contenido en diferentes grados o diferentes contenidos con un mismo grupo de diversos grados que conviven en una misma aula; la mayor complejidad fue identificada en el servicio indígena multigrado porque además de la complejidad de organizar las actividades diferenciadas, los docentes deben resolver cómo trabajar sin una comunicación fluida con sus alumnos.

Los docentes emplean diversas estrategias de enseñanza, sin embargo, las que fueron identificadas más consistentemente con el análisis son las siguientes:

Los docentes de primaria indígena refieren la necesidad de ser flexibles con su enseñanza, ya que el avance depende de diversos factores que no están en su control. Además, como parte de sus estrategias comunes, los docentes refieren la segmentación de su grupo, identificando ciertas cualidades culturales, de desarrollo y de aprendizaje para organizar diferentes grupos.

Por último, los docentes señalan que la evaluación tiene un sentido de control para ellos, es una forma de obligar a los alumnos a estudiar y representa también una forma de incentivar la escolarización, ya que no tiene consecuencias negativas para sus alumnos.

## Telesecundaria

En el estudio exploratorio participaron **791 docentes** en los CTZ que respondieron las cinco preguntas del cuestionario breve. Mediante el Cuestionario en línea participaron **1 154 docentes** y en los grupos focales hubo una participación de **17 docentes**. En su mayoría fueron mujeres quienes más participaron, un 52.9%. De quienes participaron, un 46.3 % cuenta con estudio de licenciatura y un 24.6% con estudios de Maestría.

## Organización de la enseñanza

La carencia de recursos, materiales, infraestructura y servicios de las telesecundarias son mencionados como problemas para la planeación de las clases y para cumplir con los aprendizajes esperados en el programa de estudios. (ej. en el caso de Oaxaca se menciona que se carece de electricidad la mayor parte del curso escolar). Cabe señalar que en este tipo de servicio se utilizan medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las menciones a las dificultades debido a la falta de recursos materiales representan un 38% de las respuestas de los CTZ. Los datos que se desprenden del estudio refieren que el 67% de las escuelas se ubicaban en el ámbito rural y más del 90% de ellas contaban con luz, agua y sanitarios. No obstante, el 88% de estos planteles no tiene servicio de telefonía y el 93% no dispone de internet. Algunas de las características en la preparación de las clases de los docentes de telesecundaria con las siguientes:

* **Planeación formal y real.** Los docentes de telesecundaria si bien cuentan con un formato genérico para realizar la planeación detallan dos tipos de planeaciones: una formal de carácter institucional y administrativo y otra informal.
* **Trabajo colectivo.** En los Consejos Técnicos Escolares principalmente se modifican y realizan las adecuaciones a las planeaciones según cada escuela
* **Adaptaciones cotidianas.** Las secuencias didácticas son planeadas con carácter semanal, pero varía según el avance de los alumnos. La preparación de las secuencias didácticas suele llevar de 2 a 7 horas, en muchas ocasiones fuera del horario escolar. Cabe señalar que las clases de telesecundaria son de 45 minutos, duración de los programas

Los docentes de telesecundaria establecieron, al igual que los docentes de preescolar y primaria, una relación entre las actividades que pueden llevar a cabo y las condiciones en que trabajan. Lo que les dificulta más su organización es el desfase entre los materiales que deben utilizar y los que son oficiales, pero que no tienen disponibles. Tal es el caso del programa 2011 que no tienen impreso y que consultan en internet (en sus hogares o centros públicos) y los materiales educativos que están diseñados para este modelo educativo con el programa 2006:

1. Parrillas de programación
2. Dosificación de Bloques y contenidos
3. Libro del maestro
4. Libro del alumno
5. Videos de la red

Al detallar la forma en que organizan las actividades para su grupo, los docentes refieren las siguientes actividades:

Los docentes mencionan que, de acuerdo con el modelo educativo, su función es la de un facilitador, pero dadas las condiciones en que trabaja terminan desempeñando una labor docente. Ante lo cual, reconocen no contar con las herramientas pedagógicas, didácticas, materiales e institucionales para llevar a cabo esta tarea. Por ejemplo, refieren no poder atender a alumnos con discapacidad e incluso no saber elaborar material didáctico que subsane la falta de material educativo, estás dificultades se potencian si se trata de un maestro en escuela multigrado.

La falta de cooperación y de compromiso de los padres de familia, la falta de alimentación de los alumnos (asisten sin desayunar) y los problemas familiares (familias disfuncionales, trabajos precarios de los padres, condición migrante de los padres y situación económica precaria) se consideran de importancia para la planeación de las clases y los ajustes.

Los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos se presentan en las aulas de telesecundaria, así como distintas problemáticas (ej. discapacidad) de los alumnos requieren adaptaciones y la realización de distintas actividades, así como de personas especializadas que pueda apoyar en la detección y seguimiento de estos alumnos.

## La multifuncionalidad docente y el trabajo en el aula

Los docentes de telesecundaria refieren la condición multigrado en su servicio, ello implica que deben desempeñar, además de la docencia, funciones de gestión escolar, de mantenimiento de la escuela y de trabajo comunitario. A diferencia de los docentes de primaria, aquí resalta la falta de participación de los padres de familia, incluso para el mantenimiento de la escuela no existe colaboración de los padres de familia.

Sin embargo, se destaca un trabajo colaborativo cuando la escuela es de organización completa o bidocente. Refieren un apoyo para llevar a cabo las labores de gestión y apoyo para que los alumnos participen en actividades extracurriculares.

Los alumnos de las telesecundarias muestran un perfil de egreso de la primaria que no cumple con los estándares de ingreso en la secundaria y también manifiestan insuficiencias en comprensión lectora, ortografía y de operaciones matemáticas básicas ello obliga al docente a cambios en la forma de trabajar en el aula que se tenía planteada y cumplir con el calendario y programa establecido.

Los alumnos de las telesecundarias, especialmente los alumnos indígenas que mayoritariamente proceden del tipo de servicio primaria indígena ingresan a la secundaria con deficiencias de escritura y lectura del español.

El tipo de organización de la escuela y el número de docentes de cada telesecundaria determina las comisiones y labores que desarrollan los docentes y las comisiones de las cuales se encargan. Esta organización de comisiones se concreta en las reuniones que suceden al inicio del curso escolar y según las características de cada docente.

La multifuncionalidad docente afecta las horas de enseñanza efectiva, refieren no poder atender todos los días a los grupos por atender labores de gestión y actividades extracurriculares.

Ante la diversidad de actividades que desempeña este docente se asume a sí mismo como un “todólogo” y como un apóstol.

*“ser profesor es un apostolado, nos toca trabajar con situaciones de verdad precarias, o sea, hay que decirlo, nos toca trabajar nuestro subsistema de telesecundaria básicamente se forma en las comunidades más marginadas...”*

## Telebachillerato Comunitario

En el estudio exploratorio participaron **784 docentes** en los CTZ que respondieron 56 cuestionarios con las cinco preguntas del cuestionario breve. Mediante el Cuestionario en línea participaron **1 113 docentes** y en los grupos focales hubo una participación de **41 docentes**.

## Planeación y actividades de enseñanza

En el modelo del Telebachillerato Comunitario (TBC), el docente, al igual que en telesecundaria, desempeña un papel de facilitador. De acuerdo con los resultados del estudio, en el TBC los docentes están familiarizados con la planeación didáctica, de hecho, refieren que es un requisito entregar sus planeaciones al inicio del ciclo escolar y en algunos casos, por bimestre. Por ello, señalan que estás planeaciones que entregan a su autoridad educativa no les son de utilidad porque las hacen sin conocer a sus estudiantes, así que hasta que conocen a sus estudiantes pueden elaborar su planeación real.

Además de considerar las características de sus estudiantes, los docentes refieren que deben conocer la comunidad donde trabajan puesto que es necesario realizar proyectos de desarrollo comunitario. Aquí es importante señalar que el modelo apenas lleva 5 años y ha habido una alta movilidad de los docentes.

El contenido, los propósitos o competencias de los programas de estudio son los ejes centrales de la planeación de las clases de los docentes de TBC, los cuales se vinculan con las asignaturas del área disciplinar que le corresponde impartir al docente.

Considerando que las áreas disciplinares se componen de campos disciplinares con asignaturas diversas, los docentes refieren que para sus planeaciones requieren invertir mucho tiempo en los contenidos que no dominan por ser de un área diferente. El tiempo también es un factor determinante para cubrir los tiempos establecidos por el programa oficial, afirman que es insuficiente porque deben realizar nivelaciones cada clase. El rezago educativo es un grave problema que refieren todos los docentes. Por ello, según los resultados del estudio, los docentes utilizan una serie de estrategias para la enseñanza. La siguiente tabla muestra algunas de ellas.

Tabla 3. Estrategias de enseñanza y de aprendizaje empleadas por los docentes de TBC

| **Propósito de las actividades o estrategias** | **Ejemplos** |
| --- | --- |
| Para motivar o interesar a los estudiantes | * Proyección de imágenes * Incluir música * Vincular los contenidos con sus intereses y el contexto de los adolescentes (retos de internet: *mannequin challenge*) * Vincular los contenidos con elementos culturales de la zona (tradiciones, lenguaje, vestimenta, danza, música) * Incorporar actividades lúdicas * Crear un ambiente de aprendizaje que les agrade * Propiciar la reflexión mediante una frase o un video |
| Para desarrollar una secuencia y administrar el tiempo | * Exposición del docente, desarrollo de una actividad y reflexión sobre dicha actividad * Investigación de un tema, recapitulación de los hallazgos, lectura, finalmente presentación de un video * Análisis de información, representación de un personaje, elaboración de una animación en la computadora |
| Para subsanar conocimientos o habilidades | * Ocupar una semana para enseñar lo que los estudiantes ya deberían saber * Llevar a cabo el programa Construye-T para subsanar la integración * Abordar vocabulario para facilitar la comprensión (lectora) de las materias * Elaboración de mapas conceptuales o mentales para comprender conceptos (palabras). * Lecturas previas |
| Para el desarrollo de los proyectos comunitarios | * Realizar un diagnóstico de las necesidades de la escuela y de la comunidad * Generar ideas y soluciones con los estudiantes * Guiar e impulsar a la comunidad para buscar el apoyo y hacer gestiones con el municipio * Usar el “enfoque emprendedor” que considere el impacto en la ecología, la sociedad y la economía * Incorporar las TIC’s en proyectos comunitarios (sistema de riego computarizado) |

El uso de las TIC´s no es muy frecuente en los docentes de Telebachillerato Comunitario, toda vez las limitaciones de infraestructura y equipamiento en los establecimientos que utilizan para llevar a cabo su práctica. El caso de Guanajuato es singular, ya que en esta entidad cuentan con el apoyo de la Universidad Virtual del Estado de Guanajuato para asesorarlos en este tema; y, por otro lado, a los estudiantes reciben por parte del gobierno local una tableta electrónica con lo que es posible realizar actividades como la exploración de realidad virtual mediante “Google Expedition” y “Cardboard”.

## La práctica docente y el modelo TBC

En cuanto a la organización curricular y escolar (modelo del TBC), los docentes refieren principalmente dos tipos de dificultades que afectan su intervención en aula. La primera tiene que ver con la organización de las áreas disciplinares del currículo versus el perfil profesional del docente asignado a dicha área; ya que la distancia entre algunas asignaturas de la misma área es significativa, por ejemplo, entre matemáticas y ciencias de la salud, o entre inglés y literatura. Los docentes expresan que no se sienten capacitados para impartir con la misma seguridad las asignaturas que no se relacionan directamente con su perfil profesional.

La segunda se relaciona con la multiplicidad de funciones, con frecuencia deben interrumpir el desarrollo de sus clases por atender otras actividades o situaciones que se vinculan con la gestión escolar y el funcionamiento del plantel. Ante esta circunstancia, algunos colectivos docentes se distribuyen determinadas responsabilidades e involucran a los padres de familia y alumnos, con el fin de aminorar la carga de trabajo al responsable del plantel.

Tabla 4. El modelo de Telebachillerato y su relación con la práctica

| **Categorías** | **Descripción** |
| --- | --- |
| Estructura organizativa del servicio educativo | La multiplicidad de funciones que recaen en el responsable del plantel.  Falta de estabilidad laboral docente que impacta en su permanencia en los planteles.  Falta de capacidad o de formación de los docentes para enfrentar problemas socioemocionales (violencia doméstica, depresión) y/o atención a alumnos con capacidades diferentes.  Falta de figuras de apoyo (psicólogos, orientadores y médicos). |
| Organización curricular del servicio | Docentes que deben abordar materias no afines a su formación profesional, sin capacitación previa  Sobrecarga de contenido en algunas asignaturas respecto al tiempo asignado para abordarlo. |
| Condiciones físicas escolares | Ausencia y precariedad de las instalaciones, servicios, equipamiento, recursos y materiales didácticos o de apoyo |
| Características de los estudiantes | El rezago académico, entendido como las deficiencias en habilidades de lectoescritura y de matemáticas.  Desinterés, apatía, bajas expectativas y falta de compromiso de los estudiantes.  Falta de hábitos de estudio. |
| Características de la comunidad | Nivel socioeconómico bajo de los estudiantes que impide el acceso a materiales.  Falta involucramiento de los padres de familia en la educación de los alumnos  Problemas de violencia e inseguridad en la comunidad |
| Ausentismo escolar | Ausentismo de los alumnos por trabajo, fiestas patronales, inseguridad y migración. |

# Necesidades de formación

A partir del análisis de los resultados del nivel Prescolar y Primaria se puede afirmar que los docentes que participaron en el estudio establecen una asociación directa entre su formación inicial, las condiciones en las que se presta el servicio educativo y el tipo de formación continua (FC) que reconocen necesitar para su desempeñar su labor. Se observó que los docentes realizan un reconocimiento de ciertas deficiencias y carencias para desempeñar su función y ven en la FC la posibilidad de subsanar algunas de estas. En este sentido, las solicitudes de FC se pueden clasificar como compensatorias y remediales:

1. Compensar la carencia de formación inicial para trabajar en grupos multigrado con diversidad lingüística, escuelas de organización incompleta y en comunidades indígenas.
2. Compensar la falta de infraestructura y asilamiento físico y tecnológico de las escuelas donde laboran.
3. Remediar la falta de materiales, métodos específicos de enseñanza, materiales didácticos para población indígena y/o grupos multigrado. Así como la falta personal docente, directivo y de apoyo institucional.

A continuación, se agrupan las necesidades de formación identificadas de acuerdo con estas tres categorías.

**Tabla 3. Formación para compensar las limitaciones de la Formación Inicial**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Preescolar indígena** | **Preescolar multigrado** | **Primaria indígena** | **Primaria**  **multigrado** |
| * Métodos de lecto-escritura para niños indígenas monolingües * Aprendizaje significativo en niños indígenas * Estrategias de involucramiento de la comunidad en el aprendizaje de los niños de preescolar * Dominio de la lengua materna de los alumnos * Estrategias de comunicación con alumnos monolingües * Identificar las necesidades educativas especiales | * Metodología para el desarrollo del pensamiento matemático y lectoescritura en entornos multigrado * Comprensión de lectura * Acciones de investigación Educativa. * Elaboración de planeaciones para multigrado identificando características de los alumnos * Elaboración de estrategias para la atención a grupos multigrado (diseño de actividades) * Identificar las necesidades educativas especiales | * Dominio de la lengua materna de los alumnos * Elaboración de planeaciones multigrado. * Elaboración de estrategias para la atención a grupos multigrado. * Acciones de fortalecimiento de la lengua indígena. * Proceso enseñanza-aprendizaje en lengua materna. | * Elaboración de planeaciones para multigrado * Didáctica de trabajo en grupos multigrado * Adecuaciones curriculares (diferentes grados, contenidos y aprendizajes en contextos precarios) |

Como se puede apreciar, los docentes que trabajan en escuelas multigrado requieren no sólo de metodologías que les permitan organizar el trabajo con sus alumnos, también requieren un currículo que les permita elegir para todos los grados que atienden, los aprendizajes esperados y la forma en que se vinculan unos con otros de manera ágil y clara.

En la siguiente tabla se muestran las necesidades de formación que se asocian con la falta de infraestructura y recursos en sus escuelas.

**Tabla 4. Formación para compensar la falta de …**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Preescolar indígena** | **Preescolar multigrado** | **Primaria indígena** | **Primaria**  **multigrado** |
| **Infraestructura, el aislamiento físico y tecnológico de la escuela** | * Aprovechamiento de los recursos disponibles para la enseñanza * Actividades didácticas con materiales escasos * Guías, libros y materiales impresos para la FC | * Aprovechamiento de los recursos disponibles para la enseñanza * Enseñanza de la tecnología en contextos aislados tecnológicamente * Guías, libros y materiales impresos para la FC | * Manejo básico de internet: búsqueda de información para maestros (dar de alta una cuenta de correo, adjuntar archivos, descargar documentos, guardar documentos). * Guías, libros y materiales impresos para la FC * Aprender a adaptar las instalaciones para la enseñanza (red eléctrica y aulas) * Manejo de internet, multimedia y redes de formación | * Manejo básico de internet: búsqueda de información para maestros (dar de alta una cuenta de correo, adjuntar archivos, descargar documentos, guardar documentos). * Guías, libros y materiales impresos de los cursos que se impartan. |

Los docentes refieren que el aislamiento es un factor que limita las actividades de enseñanza que puede diseñar, la creatividad para usar los recursos disponibles tiene como límite su propia formación y el avance en la complejidad de los aprendizajes. No hay forma en que el docente puede sustituir, por ejemplo, la falta de una biblioteca o un aula de medios.

**Tabla 7. Formación para compensar la falta de …**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Preescolar indígena** | **Preescolar multigrado** | **Primaria indígena** | **Primaria**  **multigrado** |
| **Carencia de materiales, métodos de enseñanza, personal docente, directivo y de apoyo institucional** | Elaborar Materiales para niños monolingües (inglés y lengua indígena)  Estrategias de participación con padres de familia en el aprendizaje de los niños  Acciones de intervención con niños con necesidades educativas especiales | Elaborar materiales de trabajo en aula a partir del Programa 2011  Acciones conjuntas de atención a niños con problemas de desarrollo físico  Acciones de intervención en la comunidad para atender el ausentismo  Responsabilidades administrativas en multigrado | Elaborar materiales didácticos para diferentes grupos y grados de niños bilingües y monolingües (Primaria indígena multigrado).  Elaborar estrategias para la enseñanza contextualizada (culturas y contextos indígenas),  Elaborar materiales educativos en lengua indígena.  Enseñanza del español como segunda lengua  Acciones de atención a necesidades educativas especiales.  Aprender adecuaciones de los conocimientos del currículo nacional a contextos locales indígenas. | Aprender a elaborar materiales didácticos para diferentes grupos y grados  Conocer el programa de estudios adaptado al multigrado  Conocer modelos educativos multigrado de otros países  Responsabilidades administrativas en multigrado |

Se puede concluir que para el nivel Preescolar y Primaria del servicio indígena y de escuelas multigrado, la formación continua sustituye lo que un modelo de carrera profesional docente debería ofrecer al sistema educativo. Por un lado, una formación inicial acorde a la demanda del servicio, con un enfoque de equidad, esto es, política de formación dirigida a *reclutar* a los mejores docentes para estos servicios y contextos, con la intención de disminuir la brecha de la desigualdad educativa en la que ahora se encuentran. Política de *retención* en los contextos de mayor desigualdad y desafíos educativos, lo cual incluye salarios más altos a estos docentes, FC focalizada y altamente especializada en educación indígena y multigrado, organizaciones escolares con al menos 3 docentes permanentes. Por último, una política de *reconocimiento* a la carrera docente, ofreciendo opciones desarrollo profesional e incentivos económicos y sociales.

En la siguiente tabla se muestra la opinión de los docentes acerca de las características de la formación continua que requieren.

**Bibliografía**

Consejo Nacional de Población (2012). *Índice de marginación por localidad 2010. México.* Recuperado de <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_margina/2010/documentoprincipal/Capitulo01.pdf>

Diario Oficial de la Federación (2008). *Acuerdo Secretarial Núm. 445. 21 de octubre.* Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93-db49d0a1108a/a445.pdf

Dirección General de Bachillerato. Secretaría de Educación de Veracruz (s. f.). *Antecedentes históricos Telebachillerato.* Recuperado de <http://www.sev.gob.mx/bachillerato/antecedentes-historicos/>

Dirección General de Bachillerato Secretaría de Educación Pública (s.f.) *Telebachillerato Comunitario Dirección General de Bachillerato (DGB)*. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/11812/4/images/telebachillerato\_oe.pdf

INEE (2016). *Evaluación de Condiciones Básicas para la Enseñanza y el Aprendizaje desde la perspectiva de los derechos humanos. Documento conceptual y metodológico.* México: INEE

INEE (2016). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE

INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE

Mendoza, R. G. (2017). *Evaluación de la política educativa dirigida a la población indígena en educación básica.* México: INEE

Omaña Cervantes, Ó. (2001). El telebachillerato, una forma de utilizar la televisión con fines educativos*. Comunicar*, 16, 171-176.

Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. Dirección de Coordinación Académica-Secretaría de Educación Pública (2016). *Telebachillerato Comunitario. Documento Base*. Recuperado de <https://www.dgb.sep.gob.mx/servicios-educativos/telebachillerato/normatividad/DOCUMENTO_BASE_TBC_2016.pdf>



1. Centros educativos administrados por el CONAFE que atienden estudiantes de educación preescolar, primaria y secundaria, en localidades de 500 habitantes o menos, con niveles altos y muy altos de marginación. Son atendidos por jóvenes denominados Líderes para la Educación Comunitaria (LEC) que son capacitados para proporcionar el servicio. Todos estos centros son multigrados.

   Los Líderes para la Educación Comunitaria son jóvenes de entre **16 y 29 años de edad**, por lo general originarios de zonas rurales y con **escolaridad mínima de secundaria**; prestan su servicio social como figuras educativas durante uno o dos años y durante ese tiempo se instalan en la comunidad; a cambio reciben una beca para continuar con sus estudios y un apoyo económico mensual durante la prestación del servicio.

   Los miembros de la comunidad organizados en la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC) intervienen en la definición de acciones, la instalación y organización de los servicios educativos, así como el hospedaje, alimentación y cuidado del Líder para la Educación Comunitaria. Para ello, mantienen una comunicación permanente con el CONAFE.

   El CONAFE es responsable de proporcionar el apoyo material y operativo necesario para el funcionamiento de los servicios, lo cual incluye la formación de las figuras educativas y la dotación de materiales para el aula y útiles escolares.

   **Fuente:** https://www.gob.mx/conafe/acciones-y-programas/educacion-comunitaria-del-conafe [↑](#footnote-ref-1)
2. De acuerdo con el Panorama Educativo 2016, la gestión escolar se define como “el conjunto de acciones o actividades, procesos, prácticas e interrelaciones que ocurren en el interior de los centros escolares y entre éstos y su entorno respecto a los asuntos que tienen que ver con la puesta en marcha del servicio educativo, por ejemplo, los aspectos político, administrativo u organizacional, curricular o técnico-pedagógico, así como la convivencia escolar, comunitaria y social, además de que es en este ámbito donde las políticas educativas nacionales se adecuan para su aplicación. Llevar a cabo esta tarea depende del personal que integra los centros escolares, es decir, de sus estructuras organizativas, sin embargo, en ocasiones éstas se encuentran incompletas.

   Actualmente existen escuelas públicas de educación básica que no cuentan con directores exclusivos, es decir, sin grupo. Se parte del supuesto de que estos centros escolares, desde una perspectiva de equidad, entonces deben tener un equipo externo de apoyo para asegurar los procesos encaminados al desarrollo de los aprendizajes de los alumnos. En particular, la falta de directores exclusivos en los centros escolares o, en su defecto, de una figura que apoye la labor de los docentes que han tenido que asumir la doble función académica y directiva es una situación que puede entorpecer los procesos de gestión y mejora continua de las escuelas. Aunque en general las escuelas con esta condición tienen matrículas pequeñas, la complejidad del trabajo que realiza el personal directivo queda evidenciada en las funciones atribuidas al cargo” (Panorama Educativo de México 2016, 2017, p.339) [↑](#footnote-ref-2)
3. Si bien los docentes pueden hablar en una lengua como el Zapoteco, sus alumnos pueden hablar una variante lingüística que ellos no dominan. [↑](#footnote-ref-3)