



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
CENTRO DE INVESTIGACIONES INTERDISCIPLINARIAS
SOBRE DESARROLLO REGIONAL



MAESTRÍA EN ANÁLISIS REGIONAL

**Las prácticas pedagógicas en la labor docente como factor impulsor
del rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de la comunidad
de Panotla, Tlaxcala**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN ANÁLISIS REGIONAL

PRESENTA:

JOSÉ FRANCISCO HERNÁNDEZ PÉREZ

DIRECTORA DE TESIS:

DRA. MARÍA MERCEDES ADELINA ESPEJEL RODRÍGUEZ

Tlaxcala, Tlax; diciembre 2022



Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), ya que a través del apoyo económico que me brindó, pude realizar la Maestría en Análisis Regional en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre Desarrollo Regional de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, al estar registrado su posgrado en el Padrón Nacional de Posgrados de Calidad.

Que la publicación del presente trabajo de investigación, además de la presentación del examen de grado correspondiente, sean la mejor muestra de mi gratitud hacia el CONACYT.

Diciembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

Es necesario agradecer a todas las personas que contribuyeron de forma directa o indirecta con este proyecto de investigación:

A mi compañera de vida

Diana Reyes Moreno

Por su apoyo incondicional siempre

A las Doctoras que integran el Seminario de Población y Desarrollo
del CIISDER

Dra. María Mercedes Adelina Espejel Rodríguez. Directora de tesis, quien a través de su experiencia y conocimientos estuvo presente orientando, retroalimentando y alentando este trabajo de investigación

Dra. Aurelia Flores Hernández

Dra. Leonor Luz María Rocha Pérez

Dra. Carmen Leticia Flores Moreno.

Que de diversas maneras impulsaron el desarrollo de esta tesis:

Dra. Laura O. Bello Benavides. Lectora externa y jurado

A los docentes-académicos del CIISDER que de alguna manera impulsaron este trabajo, en especial a los Doctores

Dra. Carmen Leticia Flores Moreno

Dr. Alberto Conde Flores

quiénes con su apoyo y sugerencias, enriquecieron el contenido de esta tesis.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN GENERAL.....	10
----------------------------------	-----------

CAPÍTULO I.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y CONCEPTUALES DE LA INVESTIGACIÓN... 16

Introducción.....	17
-------------------	----

1.1 La pedagogía, como fundamento teórico de los procesos educativos.....	18
---	----

1.2 Un nuevo paradigma teórico sobre la práctica pedagógica.....	21
--	----

1.2.1 Bernstein y Díaz y sus planteamientos sobre las prácticas pedagógicas.....	27
--	----

1.3 Los docentes y las nuevas realidades educativas.....	30
--	----

1.4 El rendimiento escolar y sus limitaciones teóricas.....	37
---	----

CAPÍTULO II.

LA INVESTIGACIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Y SU CONTEXTO.....	42
---------------------------	-----------

Introducción.....	43
-------------------	----

2.1 Los últimos modelos educativos implementados en México.....	44
---	----

2.1.1 La educación con enfoque humanista.....	45
---	----

2.1.2 El modelo educativo para la educación obligatoria.....	46
--	----

2.1.3 La nueva escuela mexicana.....	47
--------------------------------------	----

2.2. Las prácticas pedagógicas en educación.....	49
2.2.1 Algunos antecedes.....	49
2.2.2 Los principios pedagógicos.....	51
2.3 El rendimiento escolar y su contexto en el nivel básico.....	53
2.3.1 La evaluación pedagógica.....	53
2.3.2 El rendimiento escolar como indicador.....	55
2.4 La formación docente en el nivel básico.....	56
2.4.1 Formación docente normalista.....	57
2.4.2 Formación universitaria para docente de secundaria.....	59
2.5 Escuelas secundarias del nivel básico en México.....	59
2.5.1 Antecedentes de la escuela secundaria.....	60
2.5.2 Decretos y reformas educativas.....	61
2.6 La adolescencia, punto de inflexión en el rendimiento y la continuidad escolar en las escuelas secundarias	63
2.7 La escuela secundaria técnica 4 de Panotla.....	64

CAPÍTULO III.

EL PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
Introducción.....	67
3.1 Exposición breve del problema de investigación.....	68
3.1.1 Justificación.....	69
3.1.2 Pregunta de investigación.....	71

3.1.3 Objetivos.....	71
3.1.3.1 Objetivo general.....	71
3.1.3.2 Objetivos específicos.....	71
3.2 Proceso metodológico.....	72
3.2.1 Diseño y enfoque de la investigación.....	72
3.2.2 Los participantes y escuelas abordadas.....	73
3.2.3 Consentimiento informado y confidencialidad.....	75
3.3 Obtención, sistematización y análisis de la información.....	75
3.4 Aspectos a considerar: Inconvenientes, rigor y validez.....	76

CAPÍTULO IV.

RESULTADOS: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	78
Introducción.....	79
4.1 Características generales de los participantes.....	80
4.2 Las prácticas pedagógicas según la perspectiva docente.....	82
4.3 Las prácticas pedagógicas y su aplicación en la escuela.....	90
4.4 El rendimiento escolar como resultado de la práctica pedagógica de los docentes.....	96
Conclusión.....	105
Otros hallazgos y recomendaciones.....	111
Referencias bibliográficas.....	113
Anexos.....	120

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Tabla 1. Teorías sobre prácticas pedagógicas	30
Tabla 2. Principios pedagógicos.....	52
Tabla 3. Tipos de evaluación.....	54
Tabla 4. Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales.....	58
Tabla 5. Datos de los participantes.....	81
Figura 1. Concepción de las prácticas pedagógicas por parte de los docentes de la EST 40 de Panotla.....	89
Figura 2. Rendimiento escolar y la perspectiva de los docentes de la EST 40 de Panotla.....	103

INTRODUCCIÓN GENERAL

En el mundo occidental han evolucionado diversos planteamientos pedagógicos, no obstante, es a partir de principios del siglo XX cuando algunos sociólogos en educación entre los que destaca E. Durkheim, hacen aportaciones importantes sobre la pedagogía como fundamento teórico orientador de la práctica educativa. De esta manera la pedagogía se convierte en el móvil racional para la práctica del docente.

Asimismo, la pedagogía muestra un legado de teorías que son el resultado de estudios serios con los cuales se fueron dando respuesta a determinados problemas educativos. Esto puede explicar por qué la pedagogía es amplia y diversa en su aplicación y por qué ocupa varios modelos como guía de la educación.

Ya a finales del siglo pasado, Bourdieu al frente de una comisión del Ministerio de Educación francés propone nueve principios educativos basados en la pedagogía. En el quinto principio profundiza en la disyuntiva de mejorar el rendimiento académico “diversificando las formas de la comunicación pedagógica y apegándose a los saberes realmente asimilados más que a la cantidad de saberes teóricamente propuestos” (Bourdieu, 1998).

Retomando estos aportes se puede considerar un análisis relacional entre la teoría pedagógica y los contextos socializantes, donde durante el proceso educativo los estudiantes adquieren conductas y aprendizajes transmitidos por los agentes socializantes. Estos aspectos son muy importantes, cuando se deduce una relación estrecha entre las modalidades de la práctica pedagógica, las oportunidades de aprendizaje, el sistema cognitivo de los actores y la internalización de formas específicas de identidad (Díaz, 2019).

Por lo tanto, una estrategia básica en el campo educativo son las prácticas pedagógicas como una acción que desarrollan los docentes en base a la aplicación de ciertos procesos para regular la interacción, la comunicación y el pensamiento

de todos los actores con el objetivo de transmitir conocimientos a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta realidad de la labor docente cómo generadora y transmisora de conocimientos a través de la práctica pedagógica, tiende a cobrar fuerza en los nuevos modelos educativos implementados en México, por lo que se hace necesario ampliar y profundizar en el estudio no solo de las prácticas pedagógicas sino de cómo son pensadas por los docentes, su introducción en los programas educativos y su aplicación en el proceso enseñanza aprendizaje.

De modo que, la reflexión del trabajo educativo lleva entonces a una referencia obligada de los métodos de enseñanza de estos docentes, así como la adquisición de saberes en los estudiantes; por un lado, los contenidos de las diversas áreas del conocimiento y por otro, las normas, los valores, las destrezas, los intereses y las motivaciones, estos elementos son articulados en el proceso enseñanza-aprendizaje produciendo la función pedagógica (Díaz, 2019).

En los últimos años en América Latina la investigación sobre las prácticas pedagógicas dentro de los procesos educativos ha generado cierto interés. En su mayoría son estudios que describen contenidos relacionados con la mejora en el aprendizaje significativo de los estudiantes. Sin embargo, estas investigaciones no han profundizado en cómo los docentes entienden la práctica pedagógica, la manera que debe ser transmitida en el proceso enseñanza aprendizaje, ni tampoco se han logrado argumentos teóricos que la sustenten.

Por otra parte, en el contexto educativo mexicano, la reforma educativa aprobada por el congreso en el año 2013 presenta nuevos conceptos dentro del “Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria”, donde a través del planteamiento curricular y pedagógico se percibe al docente como un profesional capacitado y centrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje con sus estudiantes, e involucrado con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto (DOF, 2017).

Del mismo modo, en el año 2018 aparece un nuevo modelo educativo denominado “La Nueva Escuela Mexicana” que al igual que el modelo anterior, entre sus fundamentos más importantes está el reconocimiento de los docentes como agentes de transformación social para la implementación de una educación profundamente humanista, científica y tecnológica, donde las prácticas pedagógicas de los docentes preludian un papel determinante.

Dentro de estos modelos, uno de los ejes principales lo constituyen las prácticas pedagógicas con un enfoque humanista, donde los profesores juegan un papel preponderante. Estas son establecidas a partir de los principios pedagógicos y puestos en práctica a través de la labor docente propuestos por el modelo educativo, donde “los docentes son mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante aprenda” (DOF, 2017 p. 21).

En otro orden, es importante mencionar que los trabajos de investigación sobre rendimiento escolar mediado por las prácticas pedagógicas, requiere de un análisis de los proyectos educativos, con el objetivo de comprender la pertenencia social y académica, la formación y la renovación pedagógica en la labor de los docentes.

Es evidente que las escuelas secundarias del nivel básico en México presentan problemas en el rendimiento académico y deserción escolar debido principalmente a la pérdida de interés y la no satisfacción con el nivel de comprensión obtenido en las asignaturas básicas por parte de los estudiantes. Si bien existen diversos factores sociales, económicos, cognitivos, psicológicos entre otros relacionados con estas problemáticas, el desinterés por las prácticas pedagógicas en la labor de los docentes también abona a su reproducción.

Por esta razón es importante plantear la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera los docentes de escuelas secundarias conciben y desarrollan las prácticas pedagógicas, y cómo a través de su labor estas prácticas actúan sobre el rendimiento escolar? Esta pregunta es central en el análisis de la transmisión de conocimientos entre el docente y cada uno de sus estudiantes desde una perspectiva pedagógica.

La importancia de este trabajo radica en conocer de viva voz de los docentes, no solo la manera en que realizan su labor diaria a través de las prácticas pedagógicas, sino, cómo son concebidas estas prácticas y cómo recontextualizan el proceso enseñanza aprendizaje dentro y fuera de las aulas en la escuela, lo que nos lleva a presentar de manera objetiva resultados en la incidencia del proceso educativo al menos, en el nivel básico y a partir de los principios pedagógicos del modelo educativo en función, pasando por el discurso, el currículo, la planeación, hasta la práctica pedagógica en la labor docente.

El contenido de este trabajo se estructuró en cuatro capítulos con sus apartados principales, una conclusión, referencias bibliográficas y anexos.

En el primer capítulo se revisa la importancia de la pedagogía como fundamento teórico de las prácticas educativas dentro de la labor de los docentes, también se hace un recorrido por diferentes autores con el fin de identificar algunos argumentos teóricos de las prácticas pedagógicas y la labor docente, además de considerar el concepto de rendimiento escolar como una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva valorativa.

El segundo capítulo describe el escenario de las prácticas pedagógicas en la escuela secundaria del nivel básico en México, sus antecedentes en la educación y como estas se vinculan a través de los principios pedagógicos con los distintos modelos educativos con un enfoque humanista.

Asimismo, se realiza una breve reseña de los últimos modelos educativos en México con la finalidad de identificar la importancia que le dan estos modelos a la aplicación de las prácticas pedagógicas dentro de la labor de los docentes.

También se revisa el rendimiento escolar en las escuelas secundarias a partir de la percepción de los docentes, tanto de la evaluación pedagógica como de los diversos indicadores.

Se contextualiza el proceso de la formación docente de secundaria del nivel básico, ya sea formación inicial o formación continua, además de sus diferentes vertientes: la formación docente normalista y la formación docente universitaria, y se realiza un

recorrido histórico de la escuela secundaria en México, su origen, decretos, reformas y contrarreformas.

En un último apartado, se explica la elección del nivel educativo para realizar este estudio, con fundamento en diferentes argumentos científicos derivados del desarrollo cultural de los adolescentes tanto en el plano social como psicológico, donde los estudiantes adquieren conocimientos y patrones a través de los procesos de interacción e internalización.

El tercer capítulo presenta la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación efectuada con el fin de lograr los objetivos formulados. Esta metodología se fundamenta en el enfoque cualitativo el cual permite acercarse a entornos sociales en permanente transformación para comprender, describir y explicar fenómenos sociales analizando las experiencias de individuos o grupos, (Flick, 2015). La recolección de la información se realizó por medio de la entrevista semiestructurada y participaron diez docentes adscritos a la escuela secundaria técnica número 40, ubicada en la localidad de Panotla, Tlaxcala.

Cabe mencionar que este trabajo fue realizado a partir de la perspectiva de los docentes como sujetos de estudio. Este apartado presenta el problema de investigación a partir de las prácticas pedagógicas en la labor de los docentes como categoría central.

El cuarto capítulo presenta de una manera dialógica los resultados producto del trabajo analítico de la información obtenida siguiendo un proceso deductivo con la finalidad de alcanzar los objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación. La discusión de los resultados se exhibe de forma organizada tomando como base las diferentes categorías de análisis y de manera concreta, la interrelación entre los temas de interés del estudio.

Finalmente, se reflexiona sobre los resultados obtenidos mismos que demuestran la complejidad de la interacción profesor-estudiante debido en gran parte a una concepción difusa y sin fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas, además del insuficiente dominio de estas prácticas por parte de los docentes.

De modo que se hace necesario comprender e interpretar el mundo de los docentes desde su intersubjetividad acontecida a partir de las percepciones, creencias, valores y emociones en relación al desempeño pedagógico para presentar a la práctica pedagógica de estos docentes como un acontecimiento esencialmente humano que se enfatiza en los individuos y su experiencia subjetiva dando por resultado un fenómeno social que debe ser estudiado a profundidad.

Pensar en las prácticas pedagógicas dentro de la labor docente, conlleva un entendimiento cimentado por un modelo educativo y social, además de una estructura de situaciones y prácticas producidas en ambientes de interacción, dentro de los centros escolares.

CAPÍTULO I

Perspectivas teóricas y conceptuales de la investigación

Introducción

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas secundarias del nivel básico, existe una relación social entre docente y estudiante donde se da un ejercicio pedagógico que convierte esta relación en más que una simple comunicación para transmitir conocimiento; es una relación de poder donde el docente posee una determinada autoridad con la finalidad de lograr ciertos objetivos. Este poder puede ser traducido por el docente en beneficios esenciales para el estudiante, incluso para los sistemas educativos a través de una adecuada práctica educativa.

Una estrategia básica en el campo educativo son las prácticas pedagógicas como una acción que desarrollan los docentes en base a la aplicación de ciertos procesos para regular la interacción, la comunicación y el pensamiento de todos los actores con el objetivo de transmitir conocimientos a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

Este capítulo, revisa en una primera parte la importancia de la pedagogía como fundamento teórico de las prácticas educativas dentro de la labor de los docentes; más adelante se hace un recorrido por diferentes autores con el fin de identificar los argumentos teóricos de las prácticas pedagógicas, así como su función dentro del proceder docente; por último, considerar el concepto de rendimiento escolar como una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva valorativa.

Se consideran algunos enfoques conceptuales que permitan comprender aspectos propios de la práctica pedagógica como transmisora cultural desde una perspectiva teórica socioeducativa.

1.1 La pedagogía, como fundamento teórico de los procesos educativos

La importancia de realizar investigación sobre la relación enseñanza-aprendizaje entre docentes y estudiantes desde una perspectiva pedagógica epistémica es fundamental ante el interés de diferentes gobiernos por establecer un modelo educativo que sustente sus bases en “reconocer la contribución a la transformación social de las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo” (DOF, 2019 p. 24).

La reflexión del trabajo educativo lleva entonces a una referencia obligada de los métodos de la enseñanza de los docentes y la adquisición de saberes en los estudiantes. Por un lado, los contenidos de las diversas áreas del conocimiento y, por otro, las normas, valores, destrezas, intereses y motivaciones; estos elementos se articulan en el proceso enseñanza-aprendizaje produciendo la función propia de la pedagogía (Díaz, 2019).

El desarrollo del pensamiento pedagógico desde una perspectiva liberadora basada en la formación integral de los estudiantes, el crecimiento de la razón y el pensamiento como objetivo central del desarrollo humano, ha sido un anhelo añejo para el pensamiento crítico de algunos científicos sociales.

Hace más de un siglo, Durkheim pensaba que la pedagogía se ubicaba en el ámbito de la concepción sobre la educación, y no en la práctica; “mientras la pedagogía es intermitente, la educación es continua”. Con esta perspectiva proponía que el educador era capaz de determinar lo que debe ser la práctica educativa, que logre definir e implementar principios de conducta (Durkheim, 1975). Del mismo modo concibe a la pedagogía como el sustento teórico de la práctica educativa, implicando una unidad que conducirá al ejercicio real de consolidación de un proyecto nuevo de sociedad.

Según algunos autores (Bernstein y Días, 1985; Durkheim, 1975; Machado, 2005, entre otros), la pedagogía es la ciencia cuyo objeto de estudio es la educación como un fenómeno social-cultural y tiene entre sus objetivos orientar las actividades educativas en base a ciertas prácticas, técnicas, principios y métodos; se apoya en

conceptos, definiciones, preposiciones, enunciados, principios que interrelacionados permiten explicar y comprender todo lo relacionado a la formación, la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la organización escolar.

Asimismo, la teoría pedagógica es el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias y supuestos básicos, que le permiten al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los seres humanos eleven sus niveles intelectivos, de ahí que la pedagogía debe guiar todos los niveles académicos en los sistemas educativos.

La pedagogía a través de su evolución muestra un legado de teorías que son el resultado de investigaciones serias con las cuales se fue dando respuesta a determinados problemas educativos, lo que explica por qué la pedagogía es amplia y diversa en su aplicación utilizando enfoques que guían los diferentes modelos educativos.

Díaz (2019), menciona que “cada época ha definido las constantes teóricas y metodológicas que le han dado forma al concepto de pedagogía”, de esta manera han aportado a configurar su identidad ontológica cómo un conjunto de normas, prácticas, saberes, valores, entre otros, así también cómo un conjunto de reflexiones estructuradas en el discurso que epistemológicamente no parece tener identidad disciplinaria.

Desde hace varios siglos en el mundo occidental se han desarrollado diversos planteamientos pedagógicos, no obstante, es a principios del siglo XX cuando Emile Durkheim hace una aportación muy importante sobre la pedagogía como fundamento teórico orientador de la práctica educativa; así la pedagogía se convierte en “el móvil racional en la práctica del educador”, por lo que para Durkheim (1975), la práctica educativa y su correspondiente orientación teórica por parte de la pedagogía, implican una unidad que conducirá al ejercicio real de consolidación de un proyecto nuevo de sociedad. “La pedagogía consiste, no en actos, sino en teorías como formas de concebir la educación y en ningún caso maneras de llevarla a cabo” (Durkheim, 1975).

Aun así, la pedagogía se despliega en una diversidad de interacciones sociales, generando nuevas relaciones socioculturales y educativas cómo lo afirma Díaz (1990), cuando menciona que en la actualidad no es posible abstraerse de la noción de pedagogía ni de sus formas de realización dentro de una diversidad de contextos sociales, sobre todo cuando la transformación de las estructuras así cómo las relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en un mundo globalizado, han afectado los vínculos entre los sujetos, alterando sus experiencias lo mismo que sus prácticas.

Por otra parte, concebir a los docentes como transformadores sociales basados en determinado modelo educativo tiene que remitirse a estudiar la pedagogía a partir de las relaciones entre el poder y la interacción social. Para Díaz (1990), estudiar las relaciones que se dan entre el poder y el control de la interacción social, refiriéndose a contextos socializantes formados por un transmisor y un aprendiz y que paradigmáticamente son desiguales, están reguladas por principios de poder y control.

Estas estructuras se pueden encontrar en los centros escolares donde la relación docente-estudiante ocupan una posición que trabaja la función pedagógica a partir del discurso, los medios y las prácticas, generando una división del trabajo de la transmisión cultural.

Desde otra perspectiva, Basil Bernstein plantea una teoría pedagógica fundamentada en la sociología que permita conectar los cambios culturales y sociales con el discurso pedagógico. Para Díaz, la pretensión de Bernstein de una sociología de la pedagogía es importante ya que “permite conectar los cambios en la cultura y en la sociedad con la reproducción de los límites discursivos y no discursivos en las relaciones sociales y con las diferentes expresiones de la diferencia que dichos límites comportan” (Díaz, 2000 p.1). De modo que la propuesta de Bernstein busca “recontextualizar los problemas del discurso, la diferencia y la identidad en el análisis de la escuela, los diferentes contextos pedagógicos y los sistemas institucionales” (Díaz, 2000 p. 3).

La parte fundamental de la teoría de Bernstein presenta como objeto central de estudio a la práctica pedagógica, entendida como las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones entre los diferentes actores y sus contextos más relevantes.

Concebir el proceso escolar como una estructura de identidades producidas por la interacción entre docentes y estudiantes a partir de posiciones y prácticas puede no ser una utopía. Esta afirmación parece generalizada y descriptiva, y que seguramente requiere un análisis más profundo, aunque es claro cómo la pedagogía ha cambiado sustancialmente sus formas de realización influenciada por el potencial del discurso, medios, prácticas y “nuevos significantes”, que forman parte de la cultura actual, y que cobran relevancia y legitimidad por medio del impacto pedagógico adquirido (Díaz, 2019).

1.2 Un nuevo paradigma teórico sobre la práctica pedagógica

En las últimas décadas ha surgido el interés de diferentes especialistas en pedagogía y educación (Bernstein, 1994 y 1996; Díaz, 2019; Machado, 2005; Gómez, 2016; De Alba 1998), entre otros. Los cuales proponen un sistema de pensamientos que reconozcan la necesidad de un nuevo paradigma teórico, más allá de enfoques teóricos o ideologías educativas, que provoque un cambio frente a la estructura de la educación en donde lo pedagógico ocupe un lugar fundamental y su estudio provea diversos sentidos pedagógicos como: práctica, diálogo, participación, interacción, concertación entre otras, que se constituyan como nuevos principios educativos acogidos dentro de la labor de los docentes en las instituciones educativas.

Hoy en día es común a ver al docente como trasmisor de conocimientos a través de sus prácticas educativas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, donde éste comunica, enseña, produce, evalúa, otorga permisos, castigos, etc. a sus estudiantes, sin embargo, aunque parece un sujeto autónomo solo reproduce desde un sistema de producción de significados. En este contexto el docente se convierte

en un socializador de sentidos, donde su palabra es asumida desde un orden simbólico, en el cual, la comunicación puede ser regulada a través de un sistema de producción de significados.

Para Gómez y sus colaboradores, el problema del proceso enseñanza-aprendizaje en la actualidad radica en que los docentes suponen transferir información nueva al individuo, sin embargo, solo proporcionan prácticas repetitivas por lo que es necesario reflexionar para reorientar, planear y dinamizar el trabajo del docente en el aula (Gómez et al., 2016).

En este sentido Bernstein (1994), refiere que el vínculo básico para la transformación o reproducción cultural es básicamente la relación pedagógica la cual consta de transmisores y aprendices, por lo que su análisis enfatiza cómo las reglas de las prácticas pedagógicas definen esta relación y cómo éstos procesos de interacción reflejan presunciones esenciales de clase social respecto a los actores y al proceso de aprendizaje, estas reglas reflejan principios básicos de las relaciones de orden y poder.

Por otra parte, Foucault, se interesa en cómo la práctica pedagógica desarrollada sobre el yo donde el estudiante aprende a interiorizar la voz pedagógica, que le recomienda la manera adecuada del buen vivir hasta convertirse en uno mismo (Foucault, 1993). Como una muestra de pensamiento pedagógico.

Por su parte De Alba, incorpora el currículum pedagógico a través de los diversos elementos culturales dentro de las prácticas pedagógicas. Estos elementos pueden ser los valores, conocimientos, costumbres, creencias, entre otros, que constituyan una propuesta político-educativa pensada a partir de los diversos sectores sociales (De Alba, 1998).

A todo esto, es necesario resaltar la importancia de la pedagogía como sustento teórico de la práctica educativa, donde la práctica pedagógica conlleva un entendimiento cimentado en un modelo social y educativo, además de una estructura de situaciones y prácticas asignadas de manera diversa y producidas en ambientes de interacción con la finalidad de transmitir conocimiento.

Este principio es retomado por Basil Bernstein para darle sustento teórico a las prácticas pedagógicas a través del quehacer de los docentes donde éstas son el medio para pensar y actuar desde una perspectiva pedagógica que involucre no solo a los docentes sino a todos los actores que tienen que ver con la educación

Ahora bien, los primeros trabajos sobre la práctica pedagógica se dan en la década de los setentas del siglo pasado en Gran Bretaña en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, siendo sus principales precursores los sociólogos Basil Bernstein y Michael D. F. Young. Según Díaz (2000), estos trabajos fueron la base para que Bernstein formulara su teoría sobre la práctica pedagógica, donde analiza esta práctica en términos de lo que transmite como forma social y como contenido específico.

A partir de este análisis, toda práctica pedagógica presupone reglas con el fin de regular tanto las relaciones de su contexto, como las que le son propias. Estas reglas actúan de forma particular en el contenido de las diferentes prácticas pedagógicas sin definir la manera que se deben realizar, solo buscan consolidar los criterios que cualquier práctica debe reunir (Díaz, 2000).

En el contexto latinoamericano el Dr. Mario Díaz menciona que “cada época ha definido las constantes teóricas y metodológicas que le han dado forma al concepto de pedagogía” (Díaz, 2019 p. 17).

Más allá de la importancia de la pedagogía como sustento teórico de la práctica educativa, “las prácticas pedagógicas trabajan sobre los significados del proceso de su transmisión y en la comunicación, en el sentido de establecer límites a los canales y modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia y un ritmo, así como a los criterios de evaluación” (Díaz, 1990 p. 2).

El estudio de las prácticas pedagógicas, significa pensar en la configuración de un conjunto especializado de prácticas que transmiten conocimiento, reconociendo un orden implícito más allá de las modalidades pedagógicas que permitan describir y

analizar las diferentes tendencias de estas prácticas pedagógicas en el campo pedagógico-educativo.

Bernstein y Díaz, explican el estudio de las practicas pedagógicas entendidas como “los procedimientos estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 1990 p. 2), en donde éstas prácticas pedagógicas actúan en base a los significados en el proceso de su transmisión y donde ésta regulación describe la “descontextualización-recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual” (Díaz, 1990 p. 2).

Sin embargo, hoy en día, las prácticas pedagógicas se caracterizan por algunas divergencias entre el modelo educativo, el currículo y el discurso, haciendo poco posible una recontextualización en la concepción de los nuevos modelos educativos y así trastocar la manera en que se genera nuevo conocimiento.

Algunos autores, suponen la hipótesis de que la práctica pedagógica de los docentes se caracteriza por una discrepancia entre lo que dice el discurso pedagógico y lo que se lleva a cabo durante el proceso de enseñanza en los centros escolares, debido al bajo nivel de apropiación del modelo pedagógico por parte de los docentes (Gómez et al., 2016).

Desde esta perspectiva se hace necesario evidenciar los conceptos y las teorías que permitan la conexión del discurso pedagógico con las practicas pedagógicas y la labor de los docentes. La teoría de la práctica pedagógica indaga una serie de reglas que definen su lógica interna tomando en cuenta como estas reglas afectan el contenido que se trasmite y cómo actúan selectivamente sobre los resultados de aprendizaje (Bernstein, 1994).

La práctica pedagógica es una parte trascendental dentro del proceso enseñanza-aprendizaje donde los profesores reflejan los supuestos teóricos de los aprendizajes pedagógicos que han adquirido tanto en su formación como en su experiencia laboral. Cada uno ha aportado algo para constituir el campo de la pedagogía como

un campo heterogéneo de límites inciertos en la cual circulan diversas posiciones con criterios plurales y “que pueden considerarse conceptualizaciones y recontextualizaciones con diversos grados de rigor y que forman parte de las denominadas teorías pedagógicas” (Díaz, 2019 p.17).

“Es de esta manera como la práctica pedagógica proporciona los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales o prácticas de interacción” (Díaz, 1990 p. 3).

Por otro lado, las prácticas pedagógicas se pueden considerar en contextos más amplios que generen planes de estudio delimitados por factores que produzcan el mayor impacto tanto en la respuesta como en los resultados.

En los años setentas del siglo pasado desde Francia Foucault (1976 p 63), consideraba que “la práctica pedagógica trabaja también otros sujetos como el tiempo, el espacio, el cuerpo produciendo unidades codificadas como textos, lecciones, ejemplos, preguntas, que en la mayoría de los casos constituían enunciados hechos, anteriores a los procesos de enunciación e interacción pedagógica”. De ahí que las unidades codificadas se consideraran el medio y la materia prima que las prácticas pedagógicas deberían utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje.

A diferencia de Durkheim, quien considera que los procesos educativos son pedagógicamente sociales por lo que no se puede concebir una educación individual a partir de algún modelo educativo, Foucault, muestra “como la práctica pedagógica desarrollada sobre el yo en la que el sujeto aprende a interiorizar la voz pedagógica, que recomienda el arte adecuado del buen vivir hasta convertirse en uno mismo” (Foucault, 1993 p. 68).

Esta controversia continua en la actualidad derivando finalmente en la decisión de los docentes durante la transmisión de conocimiento, teniendo como resultado desajustes en la impartición de la práctica educativa. Aun así, la práctica docente está pasando de una cultura individualista a una cultura social o colectiva.

El orden institucional y regulativo de las prácticas pedagógicas, proporcionan la legitimidad que el docente necesita para construir, el mundo en el que los estudiantes echan mano de sus valores, experiencias y formas de comunicación e interpretación con la finalidad de obtener aprendizaje. “Al mismo tiempo, le aseguran las condiciones bajo las cuales se mantiene un orden determinado de significados, esto es realizado mediante el empleo de pistas, de intercambios, de rituales que refuerzan las experiencias de interpretación, razonamiento y verbalización de los estudiantes” (Díaz, 1990 p.4).

Díaz define las prácticas pedagógicas como aquellos “procesos y acciones que descontextualizan y recontextualizan los ejercicios mentales, las ideas engendradas en el campo de la producción intelectual, las indicaciones de cómo interactuar según los canales de comunicación que se usan para tocar fibras, manejar posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, 2010 p. 2).

Dicho de otro modo, las prácticas pedagógicas son el medio para pensar y actuar desde una perspectiva pedagógica que involucre no solo a los docentes sino a todos los actores que tienen que ver con la educación, así las instituciones educativas pueden generar sus propios modelos pedagógicos a partir de teorías pedagógicas que sustenten y estructuren prácticas pedagógicas “ad hoc”.

Es importante destacar que las prácticas pedagógicas son limitadas por el discurso pedagógico. Bernstein y Díaz abordan el concepto de las prácticas pedagógicas, a partir de la diferencia entre discurso pedagógico y la práctica pedagógica; comprendiendo el primero como la clasificación de principios y reglas para estudiar dichos recursos, y la segunda como la forma de realización del discurso y los medios de reproducción (Bernstein y Díaz, 1985). Según estos autores, el discurso pedagógico cumple la función de establecer teorías, ideologías y métodos, clasificar principios y reglas restringir formas de transmisión, adquisición y evaluación (Bernstein y Díaz, 1985).

Considerando que entre los objetivos de las prácticas pedagógicas está la construcción de significados por lo que va más allá de la simple decodificación de las corrientes que influyen en el sistema educativo en cuanto al quehacer del

docente, para algunos autores implica la interacción de acciones cognitivas de alto nivel mediante los cuales el docente relaciona el contexto con sus conocimientos previos; él construye y reconstruye, de manera cognitiva y práctica, el significado de las prácticas pedagógicas que permitan al estudiante ser coprotagonista del proceso doble de enseñanza-aprendizaje (Gómez et al. 2016).

Ahora bien, las prácticas pedagógicas pueden y deben ajustarse a los diferentes modelos educativos que busquen apoyar la formación integral de sus estudiantes dentro y fuera de las aulas de clase, a través de todos los actores involucrados esencialmente los docentes y donde se promuevan continuamente diferentes acciones y estrategias que fortalezcan las propias prácticas pedagógicas. Para Tobón, S. (2018), fortalecer las prácticas pedagógicas requiere que éstas sean evaluadas, valoradas y observadas por parte de los docentes, directivos, asesores pedagógicos y supervisores con el fin de mejorarlas; así mismo acompañarlas de análisis en torno a los retos sociales del conocimiento y estudiar nuevos enfoques pedagógicos.

1.2.1 Bernstein y Díaz y sus planteamientos teóricos sobre las prácticas pedagógicas

Este apartado expone algunos trabajos teóricos sobre las prácticas pedagógicas con la finalidad de dilucidar los principales enfoques del quehacer docente ante las necesidades educativas en la sociedad.

Las prácticas pedagógicas deben ser planeadas desde la pedagogía implicando su sistematización y organización alrededor de los procesos intencionales de enseñanza-aprendizaje; estas prácticas deben ser pensadas como la primera y fundamental responsabilidad del educador, y fundamentada a partir de las intervenciones pedagógicas en el proceso de conocimientos de formación de sujetos íntegros y autónomos (Vallejo et al. 2013).

En su análisis sobre la práctica pedagógica, Basil Bernstein enfatiza en distinguir a esta práctica como un “transmisor cultural”, en base a lo que ocurre en las escuelas,

tanto por el contenido como durante el proceso. Para Bernstein, “la relación básica de la reproducción o transformación cultural, es esencialmente la relación pedagógica basada en transmisores y adquirientes” (Bernstein, 1994 p. 4).

Tal parece que la teoría de Bernstein indaga los preceptos que determinan la lógica interna de la práctica pedagógica, tomando en cuenta las reglas que influyen en el contenido que se transmite y cómo interactúan de manera selectiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde enfatiza en “el cómo y del que, de la transmisión”, además de las reglas de encuadre.

Dentro de esta teoría Bernstein (1994), propone tres reglas para la práctica pedagógica (Tabla1) las cuales denomina:

- *Jerárquicas*, definen las relaciones de interacción entre el transmisor y el aprendiz y establecen las condiciones de orden, carácter y conducta además de ser reguladoras.
- *Secuenciales*, marcan el ritmo y la progresión de la transmisión en el proceso enseñanza-aprendizaje.
- *De criterio*, permiten al aprendiz elegir entre qué se puede admitir y qué no se puede admitir durante el proceso.

Este autor, aplica su teoría en diferentes formas de práctica pedagógica, tanto en la forma conservador-tradicional, que se adapta a las reglas de mercado y se centra en la educación como vocación; como a la progresista centrada en el estudiante o adquiriente, legitimizada por la autonomía del conocimiento. Aunque según Bernstein (1994 p. 4), “ninguna de las dos formas eliminará la reproducción de las desigualdades de clase”.

En ese mismo sentido pero desde una perspectiva latinoamericana, el pedagogo Mario Díaz además de considerar que la práctica pedagógica actúa sobre los significados en el proceso de su transmisión, también considera que “trabaja sobre la comunicación, en el sentido en que establece límites a los canales y modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos

regulados por una jerarquía, una secuencia, un ritmo y por criterios de evaluación, así como las modalidades de codificación e interpretación” (Díaz, 1990 p. 2).

Este autor considera al docente como un “socializador de sentidos”, ya que su mensaje no representa una planificación autónoma y deliberada, sino que es asumido desde un orden simbólico en un sistema de producción y reproducción de significados.

Para Díaz (1990), la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo posicional en las relaciones sociales, donde el docente ocupa estas prácticas con el fin de transmitir conocimiento, valores, conductas a través de un orden instruccional y otro regulativo.

A diferencia de Bernstein, Díaz (1990), no considera ciertas reglas para la transmisión dentro de las prácticas pedagógicas, sino dos tipos de orden (Tabla 1):

- *Orden instruccional*, donde el trabajo del docente se reconoce en base a “saber-decir del saber” determinada por la modalidad de interacción oficializada.
- *Orden regulativo*, aquí las prácticas pedagógicas le dan al docente la legitimidad para construir de manera implícita o explícita el mundo del estudiante, así como las condiciones para mantener un determinado orden de significados.

Tal parece que estos ordenes instruccional y regulativo constriñen la producción de maneras de interacción de los estudiantes alterando la comunicación en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esta investigación retoma ambas propuestas teóricas ya que son consideradas fundamentales para generar una propuesta teórica dentro de las prácticas pedagógicas propias de los modelos educativos en función.

Tabla 1. TEORÍAS SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	
Basil Bernstein	Mario Díaz
REGLAS	ORDEN
Jerárquicas	Instruccional
Secuenciales	Regulativo
De criterio	

Elaboración propia. (Bernstein 1994; Díaz 1990).

1.3 Los docentes y las nuevas realidades educativas

En la actualidad los nuevos modelos educativos buscan que la educación escolar forme ciudadanos capaces de hacer frente a los retos sociales por medio del trabajo colaborativo, con la finalidad de mejorar las condiciones de vida a través del desarrollo de un pensamiento crítico y complejo, y para lograrlo implementan acciones dentro de los centros escolares enunciando a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo para esto, “las nuevas formas de ver la tarea del docente demandan innovaciones organizacionales y una conciencia pedagógica que trascienda a la práctica educativa” (Martínez, 2007 p. 1).

Lo que invita a la reflexión en el sentido que los docentes dan a su labor pedagógica, si esta se adhiere a la solución de problemas y desafíos de los diferentes sistemas educativos, y en especial si cuentan dentro de su formación con fundamentos pedagógicos teóricos para realizar su trabajo.

Es posible conceptualizar el “desempeño docente” a partir de diversos componentes que correspondan a las acciones o prácticas que evidencien el desarrollo de sus capacidades profesionales, disposición personal y compromiso social, con la finalidad de “articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los estudiantes, participar en la gestión educativa, fortalecer una

cultura institucional democrática, así como intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades” (Martínez y Lavín 2017 p. 2).

En México una de las formas de pensar la labor de los docentes es como un proceso de transmisión y reproducción de conocimientos. Sobre esta perspectiva es requisito que el docente sea un experto en la materia que enseña y así transmitir los procesos de formación centrados en su disciplina, de ahí que la relación enseñanza-aprendizaje se realiza con mayor frecuencia entre un profesional especialista y su grupo de estudiantes que entre un docente y su estudiante. Por consiguiente, la mayor parte de estudios sobre educación escolar centran su interés en temas como el rendimiento académico, conocimientos disciplinares, organización y muy poco en el pensamiento pedagógico.

Sobre esto, Gómez (2016), plantea que el bajo perfil pedagógico de muchos docentes afecta la manera de aprender de los estudiantes, ya que existen deficiencias como el dominio de conceptos, el apoderamiento de enfoques y didácticas para la enseñanza, así como inconsistencias en la formulación de actividades, estrategias metodologías y teorías.

La transformación de un sistema escolar es condición por una parte de las reformas educativas, y por el otro, de la formación inicial del docente, así como de la calidad de la docencia.

No obstante, Giroux (1997), expone la escasa confianza de los gobiernos en la habilidad de los profesores para ejercer el liderazgo intelectual y moral en favor de los jóvenes, teniendo poco conocimiento del rol que desempeñan los docentes en la formación de los estudiantes para ser ciudadanos críticos, además de no tomar en cuenta su experiencia y punto de vista en los debates de las reformas educativas.

Es necesario erradicar la deficiente educación con que llegan los futuros docentes a su formación profesional, convirtiéndola en una educación compensatoria y remedial; la internalización de un modelo curricular y pedagógico obsoleto; el menor

costo y mayor beneficio que implica reformar el sistema escolar a invertir en una formación docente mejor preparada; y aprender a enseñar como parte fundamental del currículo escolar, considerando el valor formativo y reflexivo de los profesores (Torres, 2011).

La educación como fenómeno social transformador, debe evidenciar posturas antropagógicas en la praxis de los docentes en relación “al qué y para qué del proceso de aprendizaje de los educandos, con una visión humanista y transformadora del hecho educativo que permita accionar un proceso de aprendizaje orientado a la pertinencia social del mismo” (Piña, 2010 p. 2).

En este escenario, se vuelve fundamental la figura del docente visto desde sus prácticas pedagógicas, entendidas como el pensamiento y su actuar dentro y fuera de las aulas: “Qué piensa de la evaluación y cómo la hace, cómo prepara la clase y cuál es su forma de desarrollarla, qué experiencias comparte, cuáles son sus mediaciones pedagógicas en el reconocimiento de sí mismo, del otro y de la otredad” (Vallejo et al. 2013 p.7).

Una función central de las instituciones escolares es la unidad e integración social donde los docentes obtienen respeto y reconocimiento, en este sentido la acción pedagógica como una relación comunicativa hace necesaria una autoridad.

Durkheim ya hablaba sobre un componente que califique la relación entre maestro y aprendiz, donde el maestro esté dotado de esta cualidad de autoridad en virtud de la función social que cumple, y la escuela como una identidad social que tiene una existencia por encima de cada uno de los individuos que la componen y que les impone sus mandatos (Durkheim, 1975).

Ante esta realidad es necesario que el sistema educativo cuente con docentes capaces para poner en práctica las mejoras educativas en los procesos de aprendizaje en un entorno reflexivo e investigativo, por lo que para que exista una verdadera transmisión de nuevo conocimiento durante el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes podrían echar mano de prácticas pedagógicas apropiadas dentro de su labor educativa.

Según Sánchez et al. (2018 p. 5), “el estudio de la practica pedagógica se orienta a un interés prescriptivo relacionado con el deber ser de la buena práctica pedagógica”. Bajo este enfoque se dicta desde la teoría cómo puede ser presentada una práctica adecuada, por lo que se busca un desempeño que corresponda a un modelo y se impulsan normas pedagógicas que dictan cómo tiene que ser la enseñanza transmitida por los docentes.

Vale la pena señalar que a través de la labor docente se pueden generar teorías como fundamento de la práctica pedagógica, que contribuyan a la base de conocimientos sobre los procesos que sustenten y expliquen la actuación profesional educativa (Díaz, 1990).

En México las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica han sido las escuelas normales, aun así, el sistema educativo ha tenido que recurrir a las escuelas normales privadas, la universidad pedagógica nacional y otras instituciones incluso con profesionistas no normalistas, para cubrir la creciente demanda que originó primero, la inclusión del nivel secundaria en la educación básica obligatoria y posteriormente, las modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio (Medrano et al. 2015).

De algún modo esto influyó en la práctica educativa impartida por los docentes debido al tiempo y forma de adaptación en los centros educativos y la nula formación pedagógica de los docentes que no cursaron estudios profesionales en las escuelas normalistas. La formación pedagógica de los docentes debe ser un proceso relevante para la educación debido a los desafíos y responsabilidades que representa.

Sobre este tema Torres comenta, cómo los saberes y competencias que llega adquirir un docente los aprende a partir de: la relación familiar, el sistema escolar, en su formación con otros docentes, y a través de la propia práctica en su labor docente. “Desde esta perspectiva resultan evidente las limitaciones de un esquema que continúa encajonando el aprendizaje docente en la formación docente y en la labor docente” (Torres, 2011 p. 9).

Para Piña (2010), es posible comprender e interpretar el mundo de los docentes desde su intersubjetividad acontecida a partir de las percepciones, creencias, valores y emociones en relación al desempeño pedagógico para presentar a la práctica pedagógica de estos docentes como fenómeno social, siendo esto, un acontecimiento esencialmente humano que se enfatiza en los individuos y su experiencia subjetiva.

Por otro lado, los estudios sobre la labor docente deben proporcionar las bases teóricas para que los profesores asuman su función desde un enfoque práctico e inductivo que describa de forma específica, como conciben la práctica pedagógica y como esta práctica se desarrolla en el aula para caracterizar la labor del docente (Sánchez et al., 2018). De este modo, el docente deja de ser un trasmisor o reproductor de conocimientos, para pasar a ser un profesional en pedagogía que puede tomar diversas decisiones durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Actualmente la labor del docente, está más enfocada en desarrollar competencias mediante la reflexión crítica buscando transmitir conocimiento.

Algunos autores explican que la reflexión crítica se logra mediante un trabajo profesional y constante, además de requerir una estructura, un andamiaje y una guía que promueva niveles más profundos de reflexión en todos docentes (Moreno et al. 2020),

La intervención de los docentes en los centros educativos requiere manejar estrategias que identifique las capacidades y habilidades de los estudiantes y al mismo tiempo proporcionar acompañamiento durante el proceso educativo. Es primordial manejar estrategias que promuevan un proceso ordenado y sistemático para analizar y valorar la intervención docente, con criterios y herramientas válidas, que eviten la subjetividad al realizar las prácticas pedagógicas tanto reflexivas como críticas mediante técnicas y herramientas adecuadas para evaluar, mejorar e innovar la labor docente en los ámbitos educativos (Moreno et al. 2020).

Dentro de estas estrategias, la Secretaria de Educación Pública en México ha implementado los consejos técnicos escolares, órgano de decisión técnico-

pedagógica, que tienen como objetivo principal la mejora continua del servicio educativo que presta la escuela (SEP, 2019).

Estos consejos técnicos, son reuniones que se realizan el último viernes de cada mes dentro de cada escuela del nivel básico. Ahí participan todos los docentes del centro escolar con la finalidad de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de los estudiantes, además de reflexionar sobre la situación de cada escuela (SEP, 2019).

Ocurre con frecuencia que, al rol de las competencias docentes, por cierto, muy amplio, se suma una serie de tareas asistenciales que hoy en día son parte de las funciones de la gran mayoría de los docentes en el sector público como resultado de la presión puesta sobre las instituciones educativas como coadyuvante de los problemas vinculados a la pobreza (Torres, 2011).

A pesar de esto, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover la formación y aplicación de las disciplinas que integran el currículo escolar, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en sus estudiantes, debe ampararse bajo una formación teórica que acompañe el trabajo educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde las prácticas pedagógicas representan un medio de acción para que el docente pueda generar en los estudiantes la construcción de un criterio propio, así como un sentido de pertenencia a través de su proceso de aprendizaje.

En los centros escolares las relaciones sociales entre profesor estudiante son fundamentalmente transmitir y recibir conocimientos, lo que hace significativa esta relación es la manera pedagógica de transmitir estos conocimientos por parte del profesor. A decir de Díaz, “dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica trabaja como un dispositivo posicional en relación con las relaciones sociales, el docente entra en la práctica pedagógica con la tarea de transmitir un conocimiento escolar, unos valores, unas conductas, en otros términos, un orden instruccional y un orden regulativo” (Díaz, 1990 p. 3).

Contrariamente a este presupuesto, existe una enorme brecha entre la condición deseada y la real respecto a la cuestión de la labor docente, en particular en los países en desarrollo como México, por lo que es necesaria una revisión profunda e integral de los modelos escolares y la labor docente

Para Torres (2011), la realidad de los sistemas escolares y las condiciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje son precarias en la mayoría de los países en desarrollo, muy distantes de los entornos educativos descritos para las “escuelas efectivas” en los países de la OCDE.

Por otra parte, es necesario un cambio radical en el modo de hacer política educativa y acuerdos con sindicatos donde el desarrollo de los docentes se oriente hacia la profesionalización pedagógica como un proceso de interacción comunitaria de enseñanza-aprendizaje.

En México, la presión del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación genera resistencias por parte de los profesores, que truncan o interrumpen la definición de los programas para la formación de docentes profesionales, así como la selección de competencias docentes consideradas importantes además de las resistencias al cambio. (Martínez, 2007).

Existe un vacío en el campo de investigación de la labor docente desde una perspectiva teórico-pedagógica que sienta las bases hacia una educación realmente significativa que fundamente la participación de los docentes en todas las aristas educativas, donde participen activamente y de manera organizada en el diseño de políticas, planes educativos y programas de formación inicial y en servicio con el objetivo de mantener una mejora continua en el desarrollo de la educación y por ende de los propios docentes.

1.4 El rendimiento escolar y sus limitaciones teóricas

Las investigaciones sobre rendimiento escolar, se han incrementado en las últimas décadas, sin embargo, los estudios realizados sobre este tema parecen no ser suficientes para generar teorías científicas consistentes. Uno de los principales factores de este problema se puede atribuir a que la investigación sobre rendimiento escolar, no constituye un fin en si mismo, sino como un indicador para fundamentar el trabajo docente.

A esto se agrega que los estudios sobre este tema no se orientan sobre un esquema general eficaz, sino que cada trabajo desarrolla un sistema propio de supuestas teorías. Para Nieto (2008), esto se debe entre otras razones a que los resultados de las investigaciones no se enmarcan a partir de esquemas teóricos anteriores, generando una división de los objetivos científicos.

Aun así, una de las dimensiones más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje lo constituye el rendimiento escolar. Considerar a los diferentes factores que determinan el rendimiento escolar en las escuelas secundarias es relevante, ya que este nivel educativo constituye un punto de inflexión en la continuidad educativa y de aprendizaje de los adolescentes.

Se puede considerar al rendimiento escolar como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes donde intervienen diferentes factores externos al sujeto, como la capacidad de los docentes, el apoyo familiar, el programa educativo, el ambiente en clase, entre otros; y factores internos o psicológicos como la actitud, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto, la motivación, etc.

Generalmente el rendimiento escolar se relaciona a muchas variables psicológicas, entre ellas la inteligencia, vinculada con un alto rendimiento académico en las poblaciones estudiantiles; una más son los comportamientos afectivos relacionados con el aprendizaje; así también el factor personalidad con sus diferentes rasgos y dimensiones, tiene correlaciones diversas según los niveles de educación; en cuanto al rendimiento por asignatura comunica resultados de estudios univariados

en las cuales se hallan correlaciones sustanciales entre la inteligencia y el aprovechamiento (Reyes, 2003).

Es necesario resaltar, que la mayor parte de las diferencias individuales en rendimiento escolar obedecen a tres tipos de factores principales: cognitivos, de aptitud y afectivos, lo que representa un fenómeno multidimensional al que se le pueden atribuir numerosas causas en relación con el contexto en el que se dé.

Esto muestra una mayor dificultad para su estudio ya que se abre un abanico de posibles variables que se asocian a las causas del rendimiento escolar, sin embargo, muchas de estas variables pueden ser interferidas por los docentes dentro de su labor y su práctica pedagógica.

Con el fin de conceptualizar el rendimiento escolar, Reyes (2003), recopila definiciones de diferentes autores: Medición de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación (Pizarro, 1985); La medida o quantum obtenido por el individuo en determinadas actividades académicas (Nováes, 1986); El fin de los esfuerzos y las iniciativas escolares de los profesores, padres de familia y estudiantes (Kaczynska, 1986); La expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo (Chadwick, 1979).

El rendimiento escolar se refleja a menudo en el ámbito de la investigación pedagógica basado fundamentalmente entre las categorías de inteligencia y personalidad y analizado desde el aprovechamiento académico medido en base a las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

Este concepto es utilizado por los docentes y directivos escolares como “bandera de la calidad” de un determinado sistema educativo con una determinada orientación ideológica (Nieto, 2008). De ahí que el rendimiento escolar sea interpretado por los estudiantes como una actividad inquietante que les genera

ansiedad ya que los clasifica de manera genérica sin tomar en cuenta sus capacidades hábitos o trastornos. Sin embargo, para los docentes, esto no pasa desapercibido.

Según Lamas (2015 p. 316), “en el rendimiento escolar intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima y la relación profesor-alumno”.

El propósito del rendimiento escolar es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. Son procesos de aprendizaje promovidos por la escuela a través de los docentes provocando la transformación de un estado determinado en un nuevo estado. “El rendimiento escolar varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias” (Lamas, 2015). Es de conocimiento que la adolescencia es una etapa de la vida donde ocurren notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden incidir el rendimiento escolar, por lo que los docentes deben estar preparados para canalizar positivamente estos cambios e incidir en un mejor rendimiento escolar de sus estudiantes. (Bernal, y Rodríguez, 2017).

Para Reyes (2003), el rendimiento escolar generalmente se caracteriza del modo siguiente:

- En su aspecto dinámico responde al proceso de aprendizaje, como tal, está ligado a la capacidad y esfuerzo del alumno.
- En su aspecto estático comprende al producto del aprendizaje generado por el alumno y expresa una conducta de aprovechamiento.
- Está ligado a medidas de calidad y a juicios de valoración.
- Es un medio y no un fin en sí mismo.
- Está relacionado a propósitos de carácter ético que incluye expectativas económicas, lo cual hace necesario un tipo de rendimiento en función al modelo social vigente (Reyes, 2003).

Ahora bien, para indagar sobre el rendimiento académico es necesario tomar en cuenta el proceso y la evaluación del aprendizaje; en este sentido, existen diferentes

postulados que se puede dividir en dos categorías: los que proporcionan un valor numérico y los que propician la comprensión y que utilizan la evaluación como parte del aprendizaje (Reyes, 2003).

Por lo general el rendimiento escolar es medido a través de pruebas creadas por la propia institución educativa, aunque en un contexto más amplio existen pruebas estandarizadas como lo presentan Bernal y Rodríguez (2017), con la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA) que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de quince años, en tres pruebas principales: Lectura Matemáticas y Ciencias, en varios países englobados en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), donde por cierto los países latinoamericanos entre ellos México ocupan lugares por debajo de la media.

Sean estas pruebas estandarizadas o particulares generalmente están diseñadas con la intención de medir los conocimientos y las capacidades desarrolladas por los estudiante espacio-temporalmente dentro del ciclo escolar correspondiente. En una institución educativa de carácter público como lo es la secundaria, son temas de preocupación y reflexión el rendimiento académico de los estudiantes que se evidencia en este tipo de pruebas tanto internas como externas (Bernal, y Rodríguez, 2017).

Por otro lado, una revisión realizada por Nieto (2008), sobre trabajos de investigación acerca del rendimiento escolar muestra que cada trabajo trata de desarrollar un sistema propio de teorías, esto debido principalmente a que no se organizan los trabajos de investigación bajo esquemas teóricos anteriores generando una fragmentación y desorientación hacia la consecución progresiva de teorías de alcance medio.

Esta situación genera que la mayor parte de lo que podría llegar a ser teoría, solo quede en abundantes conceptos, opiniones y aproximaciones, esto se refleja en el trabajo de investigación realizado, y que no ha logrado la creación de teorías científicas consistentes sobre el rendimiento académico.

En la opinión de Reyes, el problema del rendimiento escolar debe ser resuelto de manera científica estudiando los diversos factores que intervienen en él, además de la relación existente entre el trabajo del docente y los estudiantes por un lado y, y la educación por el otro. “Existe una teoría que considera que el rendimiento escolar se debe predominantemente a la inteligencia; sin embargo, lo cierto es que ni si quiera en el aspecto intelectual del rendimiento, la inteligencia es el único factor” (Reyes, 2003)

Aquí es importante mencionar que los trabajos de investigación sobre rendimiento escolar mediado por las prácticas pedagógicas, requiere de un análisis de los proyectos educativos, con el objetivo de comprender la pertenencia social y académica, la formación y la renovación pedagógica en la labor de los docentes.

Como se puede observar las investigaciones sobre el rendimiento escolar muestran una gran diversidad y complejidad de los diferentes temas, así como los intereses educativos en particular. Por lo que Nieto (2008), propone retomar en estos estudios las denominadas “teorías de alcance medio” planteándolas como necesidades específicas de análisis, en vez de entender el rendimiento escolar como un sistema teórico completo.

Podemos decir como conclusión que los trabajos teóricos de Basil Bernstein y Mario Díaz en relación a las prácticas pedagógicas son el fundamento del vínculo entre la pedagogía y la labor de los docentes en los diferentes centros escolares. Para el primero las relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos son relevantes en la transmisión del conocimiento, En ese mismo sentido, el segundo refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Bernstein y Díaz, 1985).

Durante el trayecto de este marco teórico se sientan las bases para el trabajo en campo en las escuelas secundarias del nivel básico en Panotla Tlaxcala, y contrastar las teorías de estos autores con el trabajo docente a través de sus prácticas pedagógicas.

CAPÍTULO II

La investigación de las prácticas pedagógicas y su contexto

Introducción

Recientemente ha surgido en México el interés de establecer modelos educativos sustentados en el reconocimiento de los docentes como agentes de transformación social para la implementación de una educación profundamente humanista, científica y tecnológica, donde las prácticas pedagógicas dentro de la labor de los docentes jueguen un papel determinante sobre todo en el nivel básico (DOF 2017). Sin embargo, instituir cambios en un sistema educativo tan arraigado representa un reto de grandes magnitudes, donde es imprescindible conocer el contexto general de estos sistemas educativos.

En la primera parte de este capítulo, se realiza una breve reseña de los dos últimos modelos educativos implementados en México; “El modelo educativo para la educación obligatoria” del 2017 y “La nueva escuela mexicana” programado para iniciar actividades en el año 2022, con la finalidad de identificar la importancia que le dan estos modelos a la aplicación de las prácticas pedagógicas dentro de la labor de los docentes.

Asimismo, se describe el escenario de las prácticas pedagógicas en la secundaria del nivel básico en México, sus antecedentes en la educación y como estas se vinculan a través de los principios pedagógicos con los distintos modelos educativos con un enfoque humanista.

Por otro lado, es importante revisar la percepción del rendimiento escolar en las escuelas secundarias a partir de los docentes, tanto de la evaluación pedagógica como de los diversos indicadores.

Otro apartado a contextualizar es el proceso de la formación docente en secundaria del nivel básico, ya sea formación inicial o formación continua, además de sus diferentes vertientes: la formación docente normalista y la formación docente universitaria.

Por último, se realiza un recorrido histórico de la escuela secundaria en México, su origen, decretos, reformas y contrarreformas, además de explicar la elección del

nivel educativo para realizar este estudio, con fundamento en diferentes argumentos científicos derivados del desarrollo cultural de los adolescentes tanto en el plano social como psicológico, donde los estudiantes adquieren conocimientos y patrones a través de los procesos de interacción e internalización.

2.1 Los últimos modelos educativos implementados en México

Los modelos educativos son una perspectiva de enfoques que fundamentan de manera teórica, pedagógica y filosófica la función de la práctica educativa de los docentes. Asimismo, orientan la planeación, operación y evaluación en el proceso de enseñanza aprendizaje. Un modelo educativo implica visualizar diferentes posturas pedagógicas que se van asumir dentro del propio sistema (SEP, 2017).

Estos modelos buscan responder a políticas sectoriales de educación como son: elevar la calidad educativa, fomentar la cooperación institucional, facilitar la movilidad y el intercambio académico, estimular la innovación y las prácticas en el aprendizaje (CUEDL, 2017).

Asimismo, un modelo educativo permite:

- Que los actores participen y se comprometan en la operación del modelo, con base a sus principios y lineamientos.
- Guiar el diseño de nuevos programas educativos.
- Diseñar el perfil de los estudiantes en los diferentes niveles educativos.
- Un nuevo esquema de actividad que permita el desarrollo de capacidades necesarias para la incorporación de los estudiantes al mundo laboral.
- La introducción de prácticas pedagógicas que modifique los roles tradicionales de profesor-estudiante.
- Una operación flexible de los planes de estudio que permita a los estudiantes combinar diferentes modalidades.
- Incorporar las tecnologías de la comunicación y la información en los procesos educativos.

- El desarrollo de experiencias académicas y de investigación.
- La evaluación mediante instrumentos y metodologías sustentados por el modelo educativo (CUEDL, 2017).

A partir de la reforma educativa del año 2013 se generaron las condiciones para que, desde el sistema educativo nacional, se puedan realizar cambios en los modelos educativos, de los modelos tradicionalistas y verticales a los modelos humanistas y horizontales.

2.1.1 La educación con enfoque humanista

Los dos últimos modelos educativos en México buscan sustentar su función a través del paradigma humanista en educación, en donde los estudiantes son entes individuales y únicos, con iniciativa, con necesidades personales de crecer, con potencialidad para desarrollar actividades y para solucionar problemas creativamente (García, 2010).

Para este autor, en la educación humanista el docente permite que los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido (García, 2010). Los estudiantes no deben ser vistos como un ente que participa cognitivamente sino como personas integrales con afectos, intereses y valores particulares.

El objetivo del docente humanista es promover en sus estudiantes la toma de decisiones que le den sentido a su aprendizaje, y para esto debe asumir ciertos atributos como: tener interés en el estudiante como persona, mantener una actitud receptiva durante su enseñanza, fomentar un espíritu colaborativo, ser auténtico como persona ante sus estudiantes, ser comprensivo, empático y sensible hacia las percepciones y sentimientos de sus estudiantes, rechazar posturas autoritarias y egocéntricas, dar a los estudiantes confianza y certeza durante el proceso enseñanza aprendizaje (García, 2010).

Desde el enfoque humanista la educación debe procurar una formación articulada, sistemática e intencional que tenga como fin fomentar los valores personales y sociales, donde se considere dar a cada estudiante lo que necesite para su desarrollo académico y social.

Se debe tomar en cuenta que estos modelos educativos vienen a reemplazar a los modelos tradicionales anteriores, los cuales presentaban una enseñanza vertical directa y rígida, guiada por un currículo centrado en el profesor. Por lo que este cambio ha presentado resistencias diversas en su adaptación sistemática.

2.1.2 El modelo educativo para la educación obligatoria

Este modelo educativo es en su mayor parte, producto de la reforma educativa del año 2013, y tuvo como finalidad “colocar una educación de calidad con equidad donde se pongan los aprendizajes y la formación de niñas, niños y jóvenes en el centro de todos los esfuerzos educativos” (SEP, 2017 p. 27), y está sustentado en cinco ejes principales que son:

- I. El planteamiento curricular
- II. La escuela al centro del sistema educativo
- III. Formación y desarrollo profesional docente
- IV. Inclusión y equidad
- V. La gobernanza del sistema educativo (SEP, 2017 p. 29).

El primer eje lo constituye la escuela, como unidad básica de organización del sistema educativo con base en un enfoque humanista, donde los profesores siguen las directrices del currículo desarrollando diversas prácticas pedagógicas sustentadas en los principios pedagógicos de la labor docente propuestos por el modelo, donde los docentes son mediadores entre los saberes y los estudiantes, el mundo social y escolar, que propician las condiciones para que cada estudiante adquiera nuevos conocimientos.

2.1.3 La nueva escuela mexicana

En diciembre de 2018 a través del acuerdo educativo nacional fue derogada la reforma educativa implementada en 2013, dando surgimiento a un nuevo modelo educativo denominado La nueva escuela mexicana el cual se programó para iniciar funciones a partir del año 2022.

Al igual que el modelo anterior uno de sus fundamentos más importantes es el reconocimiento de los docentes como agentes de transformación social para la implementación de una educación profundamente humanista, científica y tecnológica, donde las prácticas pedagógicas de los docentes jugaran un papel determinante.

El centro de este nuevo modelo es la formación integral de niños y niñas, adolescentes y jóvenes con el compromiso por brindar calidad en el proceso enseñanza-aprendizaje, donde la educación sea concebida para toda la vida bajo las nociones de: aprender a aprender, actualización continua, adaptación a los cambios y aprendizaje permanente (SEP, 2020). Además, el objetivo de este modelo es “promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo y pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación, desde el nacimiento hasta concluir los estudios” (SEP, 2020 p. 3).

De esta manera, la nueva escuela mexicana, es la institución responsable del cumplimiento del derecho a la educación de los mexicanos desde los cero años y hasta los veintitrés años (SEP, 2020).

Así mismo, dentro de sus principales condiciones está la revalorización del magisterio que contempla:

- La reestructuración global de la carrera docente.
- El desarrollo profesional de los profesores para su ingreso.
- La promoción, reconocimiento y retiro de los docentes.

Este modelo reconoce a los docentes como actores fundamentales para lograr el aprendizaje de los estudiantes, su incidencia en el ámbito local y comunitario, y su conocimiento de los temas que conciernen a su práctica pedagógica (SEP, 2020). Además, la labor de los docentes se fundamenta en los principios orientadores siguientes:

- El derecho de los estudiantes como sujetos activos en el desarrollo de sus potencialidades.
- Son ejes reguladores de las actividades escolares: el interés, la detección de necesidades, la práctica y las potencialidades de los estudiantes.
- Todos los estudiantes son considerados en igualdad de capacidades, con especial atención a los provenientes de contextos en vulnerabilidad.
- Atención a la diversidad cultural, lingüística, de género, de aprendizaje y de grupos sociales.
- Promoción del trabajo colaborativo que fomenten la cultura física, el apoyo emocional, el desarrollo intelectual, y una cultura de paz.
- Organización o uso de información, estrategias y recursos para enriquecer las actividades escolares.
- Coherencia en las actividades, propuestas, objetivos, discursos y prácticas entre la función de los docentes y los directivos.
- Vinculación con la comunidad para enriquecer los procesos formativos y revitalizar el lazo social (SEP, 2020).

Los principios orientadores se distribuyen en cuatro diferentes ámbitos orientativos:

- Diagnóstico de grupo.
- Organización del contenido.
- Selección de estrategias.
- Evaluación para el desarrollo de las prácticas pedagógicas pertinentes (SEP, 2020).

Es evidente que ambos modelos educativos reconocen a los docentes como actores fundamentales para lograr el aprendizaje de los estudiantes a partir de un enfoque

humanista, asimismo identifican la importancia de aplicar las prácticas pedagógicas dentro de la labor docente como herramienta básica en la transmisión de conocimientos.

2.2 Las prácticas pedagógicas en educación

Pensar en las prácticas pedagógicas dentro de la labor docente conlleva un entendimiento estructurado bajo un modelo educativo-social, además de una complejidad de situaciones y prácticas asignadas de manera diversa producidas en ambientes de interacción dentro y fuera de las aulas en los centros escolares principalmente en el nivel básico. En este contexto se concibe a los docentes como agentes principales de transformación social, promoviendo para su labor a las prácticas pedagógicas como una herramienta educativa fundamental.

Las prácticas pedagógicas son las actividades cotidianas que desarrollan los docentes en las aulas, laboratorios y otros espacios educativos, orientadas por un currículo y que tienen como propósito transformar la capacidad cognoscitiva, sensomotora y efectivo social en la formación de los estudiantes.

Estas prácticas, están cimentadas principalmente en la comunicación, la relación afectiva, la diversidad estudiantil, y la participación activa de todos los actores para facilitar el proceso enseñanza-aprendizaje (Gil, y Serna, 2020). Además, desde una perspectiva ontológica son complejas y requieren que los docentes reflexionen sobre el deber ser de su actuación en relación a su responsabilidad en la orientación de sus estudiantes y así contribuir a resolver sus problemáticas (Díaz, 2006).

2.2.1 Algunos antecedentes

Es difícil determinar que estudioso de la pedagogía utilizó por primera vez el concepto de práctica pedagógica, sin embargo, en los escritos de J. F. Herbart de principios del siglo XIX este concepto aparece como un despliegue de saberes, conocimientos y metodologías (Machado, 2019).

Posteriormente hubo diferentes autores que se preocuparon por el tema de la educación en un contexto social, en especial, E Durkheim, (1975); P. Bourdieu, (1989), y aunque no utilizaron el concepto como tal en sus obras, aun así, proponen diversos fundamentos pedagógicos que orienten a los docentes en su práctica educativa.

Para principios del siglo XX, en su obra *Educación y Sociología*, E. Durkheim considera a la pedagogía como fundamento teórico orientador de la práctica educativa ubicándola en el ámbito de concepción sobre la educación, donde el docente debe ser capaz de determinar lo que debe o no debe ser la práctica educativa (Durkheim, 1975).

Asimismo, a finales del siglo pasado Bourdieu al frente de una comisión del Ministerio de Educación francés propone nueve principios educativos basados en la pedagogía. En el quinto principio habla de la revisión periódica de los saberes a enseñar y puntualiza que deberán ser puestas en acción instancias que tengan como tarea recoger, unir y analizar las relaciones y las reflexiones de los profesores encargados de la aplicación, de sugerencias, críticas, acondicionamientos deseables, innovaciones entre otras, así como un esfuerzo de búsqueda pedagógica, metódica y práctica que asocie a los maestros comprometidos con el trabajo de formación (Bourdieu, 1998).

Otro filósofo historiador importante que se interesó por la pedagogía y su relación con diversos conceptos como el cuerpo, la sexualidad, los placeres entre otros, fue Michel Foucault. En sus trabajos *Vigilar y Castigar*, (1976) y *Tecnologías del yo*, (1990) realiza diversos estudios sobre las prácticas pedagógicas, educativas y didácticas desde una perspectiva social y de poder que permita a los actores durante el proceso enseñanza-aprendizaje interactuar con las funciones del cuerpo, del pensamiento, la inteligencia, la sabiduría y otros aspectos de las relaciones humanas (Foucault, 1990).

No obstante, es en la década de los ochenta del siglo pasado cuando en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, el sociólogo Basil Bernstein, inicia la discusión sobre las prácticas pedagógicas a partir de algunas aproximaciones

teóricas. Su interés por “establecer una relación entre las relaciones de clase, el macropoder y los microprocesos escolares lo condujo a centrarse en la comprensión de las prácticas pedagógicas en la escuela” (Bernstein, 2000 p.16).

El interés por el trabajo de Bernstein, tiene que ver con la idea de construir una teoría sistemática de las relaciones entre la escuela y la sociedad, la pedagogía y las prácticas pedagógicas, el cómo sostener teórica y pedagógicamente estas prácticas pedagógicas con el trabajo docente en la función de su transmisión.

Sobre la misma perspectiva socio-pedagógica, Mario Díaz (1990), considera a la pedagogía como un regulador de los regímenes de identidad y de razón, además de crear límites a través de la racionalidad de la práctica pedagógica.

Pensar las prácticas pedagógicas como un sistema de reglas que permitan a los docentes regular y planificar su quehacer pedagógico, además de ser mediadores en la transmisión de los significados culturales y la interacción social guiados por los principios pedagógicos derivados de los diferentes modelos educativos.

2.2.2 Los principios pedagógicos

Dentro de los modelos educativos con un enfoque humanista, los principios pedagógicos proporcionan las condiciones básicas que guían el currículo y sobre los cuales se sustentan las prácticas pedagógicas en el trabajo de los docentes. La Tabla 2 muestra los principios pedagógicos tanto del modelo educativo para la educación obligatoria, como el de la nueva escuela mexicana.

De modo que, un requisito fundamental para la implementación de las prácticas pedagógicas en los centros escolares es determinar los principios pedagógicos del modelo educativo en función.

Tabla 2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS

	Modelo Educativo para la Educación Obligatoria	La Nueva Escuela Mexicana
1	Poner al alumno y su aprendizaje en el centro del proceso educativo	Fomento de la identidad con México
2	Tener en cuenta los saberes previos del estudiante	Responsabilidad ciudadana
3	Ofrecer acompañamiento al aprendizaje	La honestidad para el cumplimiento de la responsabilidad social
4	Mostrar interés por los intereses de sus estudiantes	Participación en la transformación de la sociedad
5	Dar un fuerte peso a la motivación intrínseca del estudiante	Respeto de la dignidad humana
6	Reconocer la naturaleza social del conocimiento	Promoción de la interculturalidad
7	Diseñar situaciones didácticas que propicien el aprendizaje situado	Promoción de la cultura de la paz
8	Entender la evaluación como un proceso relacionado con la planeación y el aprendizaje	Respeto por la naturaleza y cuidado del medio ambiente
9	Modelar el aprendizaje	
10	Reconocer la existencia y el valor del aprendizaje informal	
11	Promover la relación interdisciplinaria	
12	Favorecer la cultura del aprendizaje	
13	Reconocer la diversidad en el aula como fuente de riqueza para el aprendizaje y la enseñanza	
14	Superar la visión de la disciplina como un mero cumplimiento de normas	

Fuente: Elaboración propia con datos de la SEP (2017, 2020).

2.3 El rendimiento escolar y su contexto en el nivel básico

Generalmente el propósito del rendimiento escolar en las escuelas del nivel básico es alcanzar una meta educativa, sustentada por el aprendizaje de sus estudiantes. Son procesos de aprendizaje y evaluación, promovidos por la escuela a través de los docentes provocando la transformación de un estado determinado en uno nuevo. El rendimiento escolar varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias (Lamas, 2015). Es de conocimiento que la adolescencia es una etapa de la vida donde ocurren notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar el rendimiento escolar, por lo que los docentes deben estar preparados para canalizar positivamente estos cambios e incidir en un mejor rendimiento escolar de sus estudiantes (Bernal, y Rodríguez, 2017).

En México las escuelas secundarias del nivel básico presentan problemas en cuanto al rendimiento académico y deserción escolar debido principalmente a la pérdida de interés y la no satisfacción con el nivel de comprensión obtenido en las asignaturas básicas por parte de los estudiantes. Si bien existen diversos factores cognitivos, económicos, psicológicos entre otros, relacionados con estas problemáticas, el desinterés por las prácticas pedagógicas en la labor de los docentes también abona a su expansión.

La manera básica y más utilizada para medir el rendimiento escolar es la evaluación, la cual debe cumplir con algunas exigencias para entregar aportaciones pedagógicas socialmente relevantes.

2.3.1 La evaluación pedagógica

En educación, la evaluación actúa como una herramienta o instrumento que sirve a la calidad educativa para alcanzar ciertos objetivos. La principal función de la evaluación es el control, ya que su ejercicio se aplica desde una posición de poder y supervisión; es el caso de los docentes sobre los estudiantes.

De modo que la evaluación pedagógica, es un medio al servicio de los objetivos educativos, tanto de la evaluación sumativa la cual presenta el grado en que los objetivos se han alcanzado, como de la evaluación formativa que indica donde intervenir para alcanzar los objetivos establecidos, incluso mejorar los niveles inicialmente previstos (Pérez, 2005).

Así mismo debe responder a ciertas propiedades básicas, ser integral, integrada e integradora, con una tendencia hacia la mejora continua tanto del aprendizaje de los estudiantes, como de la labor pedagógica de los docentes a partir de la información sobre su programa de estudio y su actuación docente, proporcionada por la evaluación del grupo.

Según Pérez (2005), la evaluación pedagógica es un medio para lograr los objetivos y no solo una actividad informativa del grado de logro alcanzado, lo que implica una serie de acciones presentadas en la Tabla 3.

Tabla 3. TIPOS DE EVALUACIÓN

EVALUACIÓN	
Pedagógica	No pedagógica
Evaluación continua frente a discontinua	Evaluación sumativa y calificaciones
De la calificación al informe	Evaluación sumativa y decisiones
Del examen a las diversas técnicas	
De la valoración de los resultados a la toma de decisiones	
Evaluación integral, integrada e integradora	

Fuente: Elaboración propia con datos de Pérez (2005).

La evaluación pedagógica debe tener como fin la calidad educativa y debe ser considerada una herramienta esencial que contribuye a la eficacia de los programas

y centros educativos. Por lo que este tipo de evaluación depende en gran manera de la actividad docente en el proceso enseñanza aprendizaje.

2.3.2 El rendimiento escolar como indicador

Los conceptos que frecuentemente se consideran como predictores del rendimiento escolar son la inteligencia y las aptitudes, por lo que parece razonable utilizar instrumentos estandarizados con cierto grado de intelecto para medir el aprendizaje obtenido por los estudiantes y así medir el rendimiento escolar en los centros y sistemas educativos.

Por lo general el rendimiento escolar es medido a través de pruebas creadas por la propia institución educativa, aunque en un contexto más amplio existen pruebas estandarizadas como la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos, (PISA) que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de quince años en tres pruebas principales: lectura, matemáticas y ciencias. Esta es una evaluación que realizan los países que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) donde por cierto los países latinoamericanos entre ellos México ocupan lugares por debajo de la media.

Pero estandarizadas o particularizadas las pruebas generalmente están diseñadas con la intención de medir conocimientos y capacidades desarrolladas por un estudiante dentro del ciclo escolar correspondiente. En una institución educativa como lo es la secundaria, es tema de preocupación y reflexión el rendimiento académico de los estudiantes que se evidencia en este tipo de pruebas tanto internas como externas (Bernal, y Rodríguez, 2017).

Este tipo de evaluaciones que no son precisamente pedagógicas, sirven entre otras cosas, a la función sumativa de los procesos de aprendizaje que promueven los centros educativos y algunos organismos como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), que implican la medición de un estado de aprendizaje a otro nuevo, o bien, las conductas de adiestramiento en relación al

contenido del currículo, obteniendo como resultado una comprensión escasa del progreso de los estudiantes (Lamas, 2015).

2.4 La formación docente en el nivel básico

La práctica docente en educación básica en México, ha sido históricamente regulada por el Estado a través de la política educativa. En la actualidad esta práctica educativa se asienta en el fortalecimiento de un marco jurídico, sustentado por el artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos además de la Ley General del Servicio Profesional Docente como instrumento normativo, ésta da apertura a la docencia con formación tanto normalista, como universitaria. A partir de esta Ley se articula la formación inicial y continua de los docentes como elementos fundamentales del desarrollo profesional. Sin embargo, no se ha logrado establecer una estructura sólida que de certeza a la formación inicial y/o continua de los docentes.

De cualquier modo, para comprender la formación de los docentes, es necesario situarse a partir de la configuración académica profesional, ya sea normalista o universitaria. Esta formación debe considerarse desde dos vertientes, la formación académica recibida, y la formación práctica que se da en el ejercicio de la profesión docente.

No obstante, desde la experiencia de Díaz Quero, La formación del docente ya sea licenciatura o profesorado se trunca al terminar los estudios académicos debido a que no se cuenta con un plan de formación permanente (Díaz, 2006).

Por otra parte, el proceso de enseñanza-aprendizaje, muestra las necesidades de formación de los docentes en diversas áreas ya sean lingüísticas, étnicas, culturales y tecnológicas, lo que requiere mayores conocimientos y capacidades de los formadores y docentes, así pues, se hace necesario reflexionar sobre las grandes dificultades que presenta la formación docente en los diferentes niveles educativos.

Por otra parte, existen nuevas formas de ver la formación del docente y desde el docente, aunque se requieren innovaciones organizacionales y una conciencia

pedagógica para trascender en la práctica educativa. En este ámbito educativo, es el docente quien a través de su participación se debe posicionar como un agente de cambio, capaz de transformar realidades (Martínez, 2007).

2.4.1 Formación docente normalista

La educación normal en México, ha tenido desde el siglo XIX la encomienda de formar profesores, y es en 1873 cuando en base a la Ley orgánica de institución pública, se planifica la creación de un centro docente para la formación de maestros y trece años después, inicia funciones la primera escuela normal en el puerto de Veracruz (Santillán, n/d). Años más tarde en el siglo XX aparecen las escuelas normales rurales y los centros regionales de educación normal.

La formación de maestros en estas escuelas normales inició con programas educativos de dos años; para 1942 en la escuela normal superior de México los programas se ampliaron a cuatro años, en 1954 es fundada la junta nacional de educación normal con la encomienda de revisar el sistema educativo y realizar un diagnóstico de los perfiles del personal docente, finalmente en 1978 por decreto presidencial, se crea la Universidad Pedagógica Nacional (Santillán, n/d).

Cabe mencionar que, en el año de 1938, se establece en Tlaxcala específicamente en la comunidad Panotla, la Escuela Normal Rural Benito Juárez, no obstante admitir estudiantes de las entidades federativas de la región, Panotla y sus comunidades vecinas convierten la región en generadora de profesores de nivel básico.

Otro suceso que se destaca en la evolución de las escuelas normales aparece con el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, donde se señala que la transformación y el fortalecimiento académico de las escuelas normales era prioritario para reformar los planes y programas de estudio de educación básica, buscando superar el desfase de la formación docente con los currículos modificados en 1993 (INEE, 2015).

En la actualidad, el gobierno a través de la Secretaría de Educación Pública ha implementado una “estrategia nacional de mejora de las escuelas normales”, basado en cinco principios rectores y cinco ejes estratégicos que se muestran en la Tabla 4, con el “objetivo de desarrollar una política nacional que fortalezca a las escuelas normales a partir de la formación de maestras y maestros con los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos” (ENMEN, 2019 p. 9).

Tabla 4. ESTRATEGIA NACIONAL DE MEJORA DE LAS ESCUELAS NORMALES

Principios Rectores	1. Fortalecimiento de las instituciones de la formación docente: mejorar la infraestructura, generar mejores condiciones para los formadores de formadores, instrumentar metodologías pedagógicas.
	2. Generación de procesos pedagógicos que trasciendan la condición del docente como transmisor de información hacia un docente que sea constructor de conocimientos y de experiencias significativas.
	3. Revalorización del magisterio que reconoce a las maestras y los maestros como agentes de transformación social.
	4. Participación de la comunidad de las instituciones formadoras de docentes para la construcción colectiva de sus planes y programas de estudio.
	5. Formación integral, capacitación y actualización constante de los formadores de futuras maestras y maestros.
Ejes Estratégicos	1. La formación de docentes para transformar el país, considerando el carácter local, contextual y situacional del proceso de enseñanza y aprendizaje
	2. La Escuela Normal y su planeación hacia el futuro, que permitirá impulsar procesos en esas instituciones que respondan a las demandas actuales y futuras del entorno social, a partir de un proyecto humanista, equitativo y democrático.
	3. Desarrollo profesional de los formadores de docentes a partir de cuatro categorías: actualización y profesionalización, perfil profesional, investigación e innovación y movilidad que permita mejorar la práctica en el aula.
	4. Autogestión de las Escuelas Normales para fortalecer la gestión curricular, pedagógica y administrativa que atienda las necesidades a nivel local, regional y nacional.
	5. Planteamiento de la ruta curricular con lo cual se diseñarán los planes y programas de estudio de las EN desde la experiencia y conocimientos de los actores involucrados.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ENMEN (2019).

Se espera que, con estos principios y estrategias, se reivindique la función social de las escuelas normales en México.

2.4.2 Formación universitaria para docente de secundaria

Actualmente en México no existe una carrera universitaria que contemple un plan de estudios para ser profesor de secundaria, por lo que estos docentes tienen diversas formaciones, desde licenciatura en educación, licenciatura con especialidad en matemáticas y español para profesores de secundaria (ofertada por el centro de actualización del magisterio), hasta cualquier carrera de nivel universitario que se ajuste a las necesidades del sistema educativo en las entidades federativas, sustentado en la acreditación de ciertos conocimientos, a través de exámenes de oposición.

En la mayor parte de los casos los profesores de secundaria con alguna carrera profesional universitaria, van complementando su formación vía, cursos y talleres en pedagogía, prácticas pedagógicas, estrategias didácticas entre otros, incluso algunos realizan formación alguna especialización pedagógica a través de estudios de posgrado.

Cabe aclarar que existe la Licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria enfocada en formar profesores para el ámbito de las escuelas telesecundarias, en Tlaxcala esta licenciatura la imparte el Centro de Estudios Superiores de Telesecundaria.

2.5 Escuelas secundarias del nivel básico en México

De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, la educación secundaria en México se ubica en el nivel tres y representa la última fase de la educación básica, es obligatoria, comprende quince años: tres de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria y tres de bachillerato. En este orden constituye

un requisito ineludible para ingresar a las escuelas de educación media superior. (Ducoing, 2018).

El sistema educativo mexicano presenta diversas modalidades de escuelas secundarias a lo largo del territorio nacional, tres de manera presencial: secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria; y una en el sistema de educación abierta. Cada modalidad está dirigida para cierto tipo de estudiantes, dependiendo sus necesidades y la región geográfica que habitan.

No obstante, son dos modalidades las que concentran casi la totalidad de los estudiantes: la secundaria general y la secundaria técnica. La primera, ofrece una formación humanista, científica y artística; la segunda, se caracteriza por su bivalencia ya que además de los aspectos anteriores, también ofrece capacitación tecnológica para la industria, agropecuaria, pesquera, forestal e indígena (Ducoing, 2018).

Ambas tienen el objetivo de atender los diferentes tipos de demanda y ampliar la cobertura, tanto en las grandes ciudades, como en las zonas rurales y marginadas (Ducoing, 2018).

El Sistema Educativo Mexicano que integra a las instituciones de gobierno y de la sociedad encargadas de proporcionar servicios educativos, asigna a la escuela secundaria del nivel básico un papel estratégico en la dinámica educativa, ya que es el vínculo orientador en la transición hacia los niveles educativos superiores.

2.5.1 Antecedentes de la escuela secundaria

La escuela secundaria en México tiene como primer antecedente la Ley de Instrucción de 1865, donde se establecía que la escuela secundaria fuera organizada al estilo del Liceo francés con un plan de estudios de siete años y se constituía el control de Estado para este nivel educativo (Solana et al., 1981). Medio siglo después se promulga la Ley de Educación Popular del Estado donde se instituye de manera formal la educación secundaria.

Se propuso un plan de estudios de tres años impartiendo conocimientos relativos a los medios de comunicación intelectual de matemáticas, física, química y biología, cuantificación de fenómenos sobre la vida social y los agentes útiles en la producción, distribución y circulación de las riquezas.

Hacia 1923 el subsecretario de educación Bernardo Castelán sugirió la necesidad de establecer una distinción de la escuela secundaria concibiéndola como ampliación de la primaria y cuyos propósitos fueran: realizar la obra correctiva de los defectos y desarrollo general del estudiante, vigorizar la conciencia de solidaridad con los demás, formar hábitos de cohesión y cooperación social, así como ofrecer a todos gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriese su vocación y pudiese cultivarla (Zorrilla, 2016).

De los años treinta en adelante la educación secundaria se concibió con un carácter eminentemente social, por lo que se intentaba mantenerla en contacto con los tópicos político, económico, social, ético y estético de la vida. Estos planteamientos permitieron ver a la educación secundaria como una unidad dentro del sistema educativo nacional (Zorrilla, 2016).

Hasta 1957 solo existió un tipo de modalidad en educación secundaria que se denominaba secundaria general y posteriormente apareció la secundaria técnica la cual además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluía actividades tecnológicas, a partir de 1964 se introdujo la modalidad telesecundaria con el fin de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel.

2.5.2 Decretos y reformas educativas

Históricamente la educación en general ha sido ajustada en el marco legal a través de decretos y reformas educativas constitucionales, buscando dar certeza jurídica a ciertos cambios estructurales. Entre los principales están: la expedición en 1925 de dos decretos presidenciales donde se autoriza a la Secretaria de Educación Pública (SEP) para crear las escuelas secundarias, organizarlas y administrarlas a través de una Dirección general. Se concibe desde entonces como una

prolongación de la educación primaria y con una naturaleza estrictamente formativa. Con el tiempo empezaron a aumentar estas escuelas secundarias y en 1927 se clasificaron en escuelas oficiales tanto federales como estatales, y secundarias particulares incorporadas y no incorporadas.

En 1935 el presidente Cárdenas decreta que el gobierno federal administre toda la educación secundaria y que ninguna institución de cultura media o superior pudiera impartir educación secundaria sin autorización de la SEP (Zorrilla, 2016). Un año después se crea el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria con el propósito de atender la formación del personal docente de estas escuelas.

Durante el sexenio del presidente Luis Echeverría se realizó una reforma educativa en la que se modificó el plan de estudios en la educación primaria y secundaria organizándola por áreas de conocimiento en vez de asignaturas. Para 1993 se establece la obligatoriedad de la educación secundaria.

La formación inicial de docentes para los niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria se realiza en instituciones específicas que son las escuelas normales. Por decreto presidencial, en 1984 la formación de maestros de educación básica se elevó a licenciatura, aunque se han conservado las escuelas normales para educación preescolar y primaria, y las normales superiores para que maestros de las diversas secundarias se especialicen en alguna asignatura en especial matemáticas y español (Zorrilla, 2016).

La reforma curricular y pedagógica de 1993 exigió una renovación en la formación de profesores, y en el año 2000 entra en vigor la modificación de los planes y programas de estudio de las escuelas normales superiores, a partir del 2004 egresan los primeros profesores formados en un plan de estudios acorde a la reforma del currículo de la educación secundaria.

Ante la preocupación por la baja calidad del aprendizaje como problema generalizado y la poca formación y actualización de los docentes, a partir de 2006 y en base a El Diálogo a la Reforma integral de Educación Secundaria en el que se

establece el nuevo plan y programa de estudio para la educación secundaria obligatoria, se inicia con una serie de cursos taller impartidos por el Centro de Capacitación Magisterial tomando como objetivo central de la formación docente: La excelencia en el desarrollo profesional enfocado en la reflexión e innovación de su práctica (Martínez, 2007).

A partir de la reforma educativa de 2013 aparecen nuevos conceptos dentro de un nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, donde a través del planteamiento curricular y pedagógico se concibe al docente como un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico (DOF 2017).

En diciembre de 2018 a través del Acuerdo Educativo Nacional fue derogada la Reforma Educativa implementada en 2013, dando surgimiento a un nuevo modelo educativo denominado La Nueva Escuela Mexicana el cual inició su función a partir del año 2022.

Al igual que el modelo anterior una de sus bases más importantes es el reconocimiento de los docentes como agentes de transformación social para la implementación de una educación profundamente humanista, científica y tecnológica, donde los principios pedagógicos juegan un papel determinante.

2.6 La adolescencia, punto de inflexión en el rendimiento y la continuidad escolar en las escuelas secundarias

La adolescencia es un periodo de la vida (entre los 10 y los 18 años), en los que los jóvenes presentan profundos cambios físicos, psicológicos y sociales. Lo que generalmente lleva a diversas problemáticas escolares que son atribuidas a una serie de factores ya sea económicos, sociales, familiares, psicológicos entre otros, que permiten la dispersión de la responsabilidad de cada uno de los involucrados y normalizan su reproducción en todo el contexto educativo en las escuelas secundarias.

Datos de la Secretaría de Educación Pública muestran el abandono escolar entre cada nivel educativo durante la trayectoria de preescolar a nivel superior, entre los años 2001-2018. De cada 100 niñas y niños que entran a primaria, ocho no terminan y solo 88 se registran en secundaria; 70 ingresan al tipo de media superior, terminan 45 y acceden a licenciatura solo 34, terminan estudios 24. La mayor pérdida se nota en el tránsito de secundaria a media superior (SEP, 2020).

Una situación parecida sucede con el rendimiento escolar donde el desinterés y la no satisfacción con el nivel de comprensión obtenido en las asignaturas básicas, lleva a los estudiantes adolescentes a perder el rumbo académico y aunque muchos continúan estudiando en el nivel medio superior y superior, la dificultad cognoscitiva que enfrentan se agudiza.

Con referencia a la adolescencia, ésta no solo es una etapa de transición a la juventud, sino un periodo de la vida con sentido propio. Aquí los estudiantes consolidan su sentido de identidad, formando una idea sobre sí mismos, ya sea positiva o negativa, lo que trascenderá el resto de sus vidas. Esta auto idea será el fundamento de su autoestima, su autoeficacia y su capacidad para gestionar su autonomía dentro de una sociedad (López, 2015).

La adolescencia es un periodo de la vida del que se puede esperar lo mejor a través de, entre otras relaciones importantes, la del docente-estudiante durante el proceso educativo, incluso posterior a este.

De modo que se vuelve fundamental la intervención de los docentes como coadyuvantes o corresponsables en la orientación de sus estudiantes no solo en los aspectos académicos, sino además los aspectos cognoscitivos y emocionales en la formación integral de estos sujetos.

2.7 La escuela secundaria técnica 4 de Panotla

En relación a la comunidad de Panotla, esta al igual que la entidad tlaxcalteca, presenta en general el mismo contexto mencionado anteriormente en todos los niveles escolares. Esta ciudad cuenta con siete instituciones escolares en el nivel

básico: tres de preescolar, dos primarias y dos secundarias, además de diversos colegios privados. Así mismo en el nivel medio-superior un colegio de bachilleres y en el nivel superior se registran dos instituciones: la Escuela Normal Rural Lic. Benito Juárez y la Escuela Normal Preescolar Profesora Francisca Madera M.

Es necesario mencionar que la pretensión del estudio se vio reducida a una sola escuela secundaria, debido a los lineamientos de prevención y la suspensión de clases en las diferentes escuelas por la pandemia de COVID-19.

Por esta razón, se obtuvo autorización únicamente en la escuela secundaria técnica número 40 ubicada en la comunidad de Panotla. Esta institución es de reciente creación y se ubica en Av. Del Canal s/n quinto barrio, se constituye por 127 estudiantes en sus tres grados divididos en cinco grupos y 26 docentes que imparten las diferentes asignaturas, así como un director, personal administrativo y de intendencia.

CAPÍTULO III

El proceso metodológico de la investigación

Introducción

El tercer capítulo presenta la metodología utilizada para el desarrollo de la investigación efectuada con el fin de lograr los objetivos formulados. Cabe mencionar que este trabajo fue realizado a partir de la perspectiva de los docentes, como sujetos de estudio en cuanto a la utilización de diversas prácticas, técnicas e instrumentos pedagógicos en su quehacer formativo y no de los estudiantes.

En un inicio, este apartado presenta el problema de investigación a partir de las prácticas pedagógicas en la labor de los docentes como categoría central. Así mismo se deduce, tanto la pregunta de investigación como el objetivo general y los objetivos específicos, que guiaron este estudio.

En un segundo apartado, se explica el proceso metodológico que siguió la investigación: las características del diseño y su enfoque, la selección de los participantes, así como del espacio o lugar donde se llevó acabo, la elaboración del instrumento, las técnicas de recolección de la información, además del procesamiento y análisis de la información. Del mismo modo se dilucida la rigurosidad y validez del estudio para el fortalecimiento de los resultados. Por último, se abordan los obstáculos e inconvenientes surgidos en el transcurso de este trabajo investigativo.

3.1 Exposición breve del problema de investigación

Los centros escolares son entendidos como espacios socio-culturales bajo una realidad institucionalizada, donde la interacción más importante se efectúa entre docentes y estudiantes en función del proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante, cada escuela presenta circunstancias particulares que moldean su dinámica interna.

En este escenario es importante conocer cómo los docentes, por medio de su quehacer promueven la convivencia en el proceso de formación educativa, donde el profesor realiza una interpretación de la realidad en el aula, lo que constituye una premisa para crear un ambiente favorable en el cual, el docente piensa en las prácticas pedagógicas que llevan a la socialización donde se desarrollan las acciones formativas (Gildardo y Jiménez, 2017).

Es claro que a través de las prácticas pedagógicas están explícita o implícitamente presentes las relaciones sociales. Para Díaz, “toda práctica pedagógica tiene como referente básico el límite que separa dos ámbitos a partir de los cuales se interactúa, comprender la existencia de los límites permite comprender su fuerza en la separación o aislamiento que estos producen y sus valores internos o externos” (Díaz, 2019 p. 24). Esto genera un problema en relación con los límites, se puede decir que estos son constitutivos de la diferencia y de la pertenencia.

Por otro lado, diversas investigaciones (Pizarro, 1985; Díaz, 2006; Torres, 2011). sobre este tema han resaltado cuantiosas críticas que recaen en la labor de los docentes y en los procesos que desarrollan en las escuelas donde laboran, donde las prácticas pedagógicas han sido poco contextualizadas socialmente dando lugar a prácticas pedagógicas engañosas que producen inapropiados procesos pedagógicos formativos.

Es evidente que la importancia de la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje está en discusión en este trabajo, sin embargo, las exigencias derivadas de los modelos educativos que posicionan a los docentes como agentes principales de transformación social puede generar algunas divergencias entre el modelo

educativo, el currículo, las prácticas pedagógicas y el discurso, haciendo poco posible una recontextualización en la concepción de los nuevos conocimientos.

Además, es necesario evidenciar el escaso trabajo en investigación en donde se proponga un sistema de pensamientos que reconozcan la necesidad de un nuevo paradigma teórico que den fundamento a las prácticas pedagógicas.

3.1.1 Justificación

En la actualidad los gobiernos de diferentes países están optando por modelos educativos sustentados en un enfoque humanista; es el caso de México que, a partir de los dos últimos modelos: “El modelo educativo para la educación obligatoria” (2013) y “La nueva escuela mexicana” (2022), presentan a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo que contribuyan a la transformación social promoviendo en sus estudiantes la toma de decisiones que den sentido a su aprendizaje.

Cabe mencionar que estos modelos se sustentan en los principios pedagógicos expuestos en el capítulo anterior, y son el eje rector del currículo docente en las escuelas de educación básica, para el caso de este trabajo, las escuelas secundarias. La transición de estos principios es responsabilidad de los docentes los cuales actúan como mediadores entre los saberes y los estudiantes, y se valen de diversos procesos educativos donde uno de los más importantes son las prácticas pedagógicas pensadas como la configuración de un conjunto especializado de prácticas para transmitir conocimiento, más allá de las modalidades pedagógicas que describen diferentes tendencias en el campo educativo.

Desde esta perspectiva Bernstein y Díaz, (1985), refieren a las prácticas pedagógicas a partir de los procedimientos y estrategias para regular la interacción y la comunicación entre los actores en el proceso enseñanza aprendizaje, por lo que actúan sobre los significados durante su transmisión estableciendo límites a los

canales de circulación de los mensajes en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia así como el establecimiento de criterios de evaluación (Díaz, 1990).

En Tlaxcala al igual que en México, las escuelas secundarias presentan dificultades con el bajo rendimiento y la deserción escolar debido principalmente a la pérdida de interés y la no satisfacción con el nivel de comprensión del aprendizaje obtenido por los estudiantes en las diferentes asignaturas. Si bien existen factores cognitivos, económicos, sociales, psicológicos, entre otros, relacionados con estas problemáticas, también es cierto que el poco interés por las prácticas pedagógicas adecuadas en la labor de los docentes complica su desenlace.

No obstante, hoy en día, las prácticas pedagógicas se caracterizan por algunas discrepancias entre el modelo educativo, el currículo y el discurso, haciendo poco posible una recontextualización en la concepción de los nuevos modelos educativos. Por lo que, la transición pedagógica fundamentada en los principios pedagógicos derivados del enfoque humanista ha enfrentado diversos obstáculos, además de resistencia por parte de los actores educativos: directivos, profesores, grupos de apoyo entre otros.

En los últimos años los trabajos investigativos sobre la labor docente y/o las prácticas pedagógicas han cobrado gran interés (Bernstein, 1985; Díaz, 1990; Torres, 2011; Moreno, O., Pérez, I. y Martínez, L. 2020), en la mayoría de los casos son estudios que describen desde diferente perspectiva a las prácticas pedagógicas así como sus efectos y contenidos relacionándolos con la mejora en el aprendizaje significativo y el rendimiento académico de los estudiantes, inclusive con las condiciones laborales de los docentes. Sin embargo, los procedimientos y análisis de estas investigaciones no se han preocupado por cómo los docentes piensan y entienden las prácticas pedagógicas, ni cómo deben ser transmitidas en los procesos de enseñanza de los diferentes centros escolares, esta realidad de la labor docente como generadora y transmisora de conocimientos a través de la práctica pedagógica, reconstruyéndola o resignificándola a partir de los docentes dentro de

las escuelas secundarias del nivel básico, no ha sido estudiada de forma sistemática. Por lo que este trabajo pretende analizar de qué manera los docentes en su labor de enseñanza conciben y desarrollan las prácticas pedagógicas, y si estas prácticas favorecen el rendimiento escolar de sus estudiantes en la secundaria del nivel básico.

3.1.2 Pregunta de investigación

¿De qué manera los docentes de la escuela secundaria técnica 40 de Panotla conciben y desarrollan las prácticas pedagógicas, y cómo a través de su labor estas prácticas actúan sobre el rendimiento escolar?

3.1.3 Objetivos

3.1.3.1 Objetivo general

Investigar de qué manera los docentes a través de su labor en la escuela secundaria técnica en Panotla, conciben y desarrollan las prácticas pedagógicas y cómo estas actúan sobre el rendimiento escolar.

3.1.3.2 Objetivos específicos

1. Averiguar cómo los docentes conciben las prácticas pedagógicas dentro de su labor educativa.
2. Conocer la manera en que los docentes aplican las prácticas pedagógicas en su labor docente.
3. Averiguar si los docentes consideran que las prácticas pedagógicas, actúan sobre el rendimiento escolar de sus alumnos.

3.2 Proceso metodológico

3.2.1 Diseño y enfoque de la investigación

El diseño de esta investigación corresponde a la conveniencia que permitió su construcción, a partir de dilucidar el qué, el por qué, el para qué, el dónde y el cómo se realizó la investigación y cuáles fueron los medios para conseguir el objetivo (Molina, 2019), considerando que se pretende conocer el fenómeno estudiado en su entorno natural.

Además, tiene viabilidad ya que no pretende la generalización de los resultados sino más bien, el análisis minucioso de los casos en particular, que posibilite la comprensión del proceso cotidiano de los docentes en las escuelas secundarias.

Para Fick (2015), el diseño es importante ya que refuerza la estructura de la investigación y proporciona una perspectiva sobre la solidez de todo el proyecto, aunque hay que tomar en cuenta que siempre surgen circunstancias, obstáculos y problemas en cada etapa de la investigación.

Con el fin de acceder al objeto de estudio, esta investigación está basada en un enfoque de tipo cualitativo, que permite acercarse a entornos sociales en permanente transformación para comprender, describir y explicar fenómenos sociales analizando las experiencias de individuos o grupos, además de las interacciones y comunicaciones mientras se producen, sin dejar de examinar documentos relacionados con el tema de que se indaga (Flick, 2015).

Este tipo de investigación facilita la conexión entre las condiciones teórico-estructurales y la realidad de la vida cotidiana de las personas, en este caso, las diferentes maneras de concebir y aplicar las prácticas pedagógicas por parte de los docentes de escuelas secundarias del nivel básico. Se destaca la interacción entre profesores y estudiantes dentro y fuera del aula, quienes utilizan ciertos procesos que regulan la interacción, la comunicación y el pensamiento con el objetivo de transmitir conocimientos a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

Otra razón para utilizar este enfoque cualitativo es que permite recabar información, mediante la observación de lo que las personas hacen y dicen. Haciendo referencia a que los significados, definiciones, características, símbolos y descripción de las cosas son subjetivos, por lo que el investigador trata de comprender cómo uno o varios sujetos experimentan una situación determinada (Pérez, 2007).

Así pues, las características del diseño y enfoque cualitativo son convenientes para los intereses de la investigación, ya que no se pretende la generalización de los resultados sino más bien, el análisis minucioso de los casos en particular, que posibilite la comprensión del proceso cotidiano de los docentes en las escuelas.

3.2.2 Los participantes y las escuelas abordadas

Tomando en cuenta que el núcleo de la investigación corresponde a los docentes que laboran en escuelas secundarias del nivel básico en sus diferentes grados (1º, 2º y 3º), se buscó la pertinencia de aplicar la entrevista a los docentes de cuatro escuelas; dos secundarias técnicas y dos secundarias generales, ubicadas en las ciudades de Tlaxcala y Panotla, sin embargo, debido a los lineamientos de prevención y la suspensión de clases por la pandemia de COVID-19, solo se obtuvo autorización en la escuela secundaria técnica número 40 ubicada en la comunidad de Panotla donde se realizó el trabajo de campo.

Ahora bien, para la selección de los sujetos que participaron en este trabajo, se solicitó a los profesores de la escuela secundaria técnica número 40, su participación voluntaria a la cual accedieron diez de ellos.

Una vez seleccionados los participantes, se procedió a la recolección de la información utilizando la técnica de la entrevista en su versión semiestructurada. Este tipo de técnica, permite captar vivencias y discursos que posibilitan comprender de mejor manera los procesos sociales.

La entrevista en las investigaciones cualitativas son conversaciones basadas en una estructura propuesta por el investigador donde se produce una interacción

fundamentada en un interrogatorio diligente, con el propósito de obtener información y conocimiento que, a través de su análisis lleve al investigador a generar nuevas interpretaciones y abordajes del problema planteado (Kvale, 2011).

Existen varios tipos de entrevistas, en el caso de este trabajo se utilizó la entrevista semiestructurada debido a su flexibilidad, ya que presenta la posibilidad de adaptar los cuestionamientos que se realizan ajustándolos para lograr desembrollar algunas respuestas, identificar imprecisiones y reducir las aportaciones demasiado formales (Molina, 2019).

El instrumento constó de treinta preguntas divididas en cuatro apartados. El primero recaba las características generales de los participantes, y las otras tres, se fundamentan en las categorías de análisis y los objetivos específicos de la investigación, resumido en cómo a través de su labor educativa, los docentes conciben y aplican las prácticas pedagógicas y de qué manera consideran que actúan sobre el rendimiento escolar de sus alumnos (anexo 1).

Para su elaboración se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

- La duración y extensión en la aplicación de la entrevista debe ser moderada.
- Las preguntas deben estar escritas en un lenguaje claro.
- Las preguntas no deben ser muy amplias ya que se pierde la esencia del contenido.

Antes de iniciar con la recolección de los datos, se realizó un pilotaje del instrumento con dos sujetos (docentes), con la finalidad de ajustar las preguntas en relación con los objetivos.

Por último, se tuvo en consideración los posibles obstáculos socioculturales, idiosincráticos, emocionales, contextuales entre otros, que presentan este tipo de instrumentos durante su aplicación con la finalidad de evitar confrontaciones de cualquier índole con los entrevistados.

3.2.3 Consentimiento informado y confidencialidad

Para proceder con la aplicación de las entrevistas se pidió a las y los docentes participantes conocer y autorizar el consentimiento (anexo 2), donde se les informa los objetivos de la investigación, así como la utilización de la información proporcionada y la autorización para audiograbar las entrevistas. En cuanto a la confidencialidad, se acordó con los docentes proteger su identidad con la finalidad de expresarse libremente durante la entrevista sin temor a que su información sea utilizada para otros fines no académicos.

3.3 Obtención, sistematización y análisis de la información

Este procedimiento inició con una solicitud vía oficio AD/043/2021 (anexo 3), dirigido al director de la institución con el fin de aplicar el instrumento de recolección de información (entrevista semiestructurada), al personal docente y poder obtener la información necesaria. La condición del director de la escuela secundaria fue que este ejercicio se realizara dentro del centro escolar y en horario laboral.

Ante esto, fue necesario consultar los horarios de clase del profesorado con la finalidad de agendar y calendarizar día y hora de cada entrevista, dentro de un lapso de tres semanas, pospuesta varias veces, a solicitud de algunos profesores.

Para la sistematización de la información y continuar con el abordaje metodológico de la investigación fue necesario realizarlo en diferentes fases: preparación, organización y categorización, y análisis.

- Preparación. Se inicia revisando el contenido de la información obtenida vía audiograbación de las entrevistas, para posteriormente vaciar el contenido a través de transcripciones en documentos.
- Organización y categorización. La información transcrita se organiza tomando como base los objetivos específicos derivados de las diferentes categorías de análisis: concepción de las prácticas pedagógicas, labor de los docentes y rendimiento escolar; posteriormente se categoriza a partir de los

criterios incluidos en la entrevista y mencionados en el apartado anterior, siguiendo la misma lógica: Qué entienden los docentes como prácticas pedagógicas, cuáles aplican en su trabajo, si favorecen la interacción con los estudiantes, si son innovadoras, si ayudan en la formación de un criterio propio en los estudiantes, si están acorde con el currículo, qué obstáculos identifican en su aplicación, cómo se actualizan en relación a estas prácticas, si facilitan su labor y cómo actúan las prácticas pedagógicas en relación al rendimiento escolar. La finalidad es identificar el conocimiento y alcance que tienen las y los docentes entrevistados sobre el tema, además de indagar si favorecen la interacción con sus estudiantes y por ende su rendimiento escolar.

- **Análisis de la información.** Para concluir esta parte del proceso metodológico y tomando en cuenta que la técnica de triangulación permite la combinación de diferentes clases de datos o información en base a las perspectivas teóricas aplicadas en ellos, lo que amplía las posibilidades teórico-metodológicas de la investigación, se desarrolló una triangulación entre la información obtenida, las perspectivas teóricas y el proceso metodológico, con la finalidad de identificar los aspectos fundamentales producto de este análisis.

3.4 Aspectos a considerar: Inconvenientes, rigor y validez

Sin duda el inconveniente más significativo fue la dificultad para realizar el trabajo de campo consecuencia de la pandemia por COVID-19, ya que en un inicio se tenían previstas cuatro escuelas; dos secundarias técnicas y dos secundarias generales, ubicadas en las ciudades de Tlaxcala y Panotla, sin embargo, esta previsión se redujo a solo una escuela secundaria técnica.

Otro inconveniente fue la negativa de los profesores y directivos de estas escuelas de realizar la entrevista fuera de su horario de trabajo en lugares seguros con las medidas de prevención sanitarias necesarias.

En el campo de la investigación cualitativa el rigor y validez metodológico tiene una gran relevancia y dependen principalmente de la calidad de los métodos utilizados en la obtención y análisis de la información y su adecuación al objeto de estudio. Por lo que en este trabajo, el rigor y validez radican principalmente en la confirmación de la existencia originalidad y particularidad de la información obtenida a través de las entrevistas, como también la ética con la fue conducido este trabajo; La solicitud institucional para el trabajo en campo, la autorización tanto del director de la escuela cómo de cada uno de los docentes que participaron, su autorización para audiograbar las entrevistas y tomar algunas evidencias fotográficas para respaldar el trabajo en campo.

CAPÍTULO IV

Resultados: análisis y discusión

Introducción

En este capítulo se presentan de una manera dialógica los resultados producto del trabajo analítico de la información obtenida por medio de la entrevista semiestructurada, donde los profesores de la escuela secundaria técnica 40 participantes, externaron sus opiniones de manera libre referente a los temas que se investigan y que fueron examinados a través del marco teórico, la información obtenida y el proceso metodológico, siguiendo un proceso deductivo con la finalidad de alcanzar los diferentes objetivos planteados y dar respuesta a la pregunta de investigación.

La discusión de los resultados se muestra de manera organizada tomando como base las diferentes categorías de análisis y en su caso, la interrelación entre los temas de interés del estudio.

Iniciamos con las características generales de los docentes entrevistados: edad, sexo, antigüedad laboral, formación profesional, grado académico, asignatura que imparte, centro escolar laboral y trayectoria docente con fines organizacionales y contextuales, tabla 5.

Posteriormente se examina la categoría de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los docentes: cómo las conciben, son convenientes o no para su tarea pedagógica, cómo ayudan en la interacción profesor-estudiante, si son vinculantes en la transmisión de conocimiento y si reciben algún tipo de formación académica al respecto.

Mas adelante se analiza de qué manera los profesores operan las prácticas pedagógicas dentro del centro escolar y cómo las articulan dentro de su quehacer docente.

Asimismo, se expone la manera en que los docentes adscritos a esta escuela, intercambian experiencias en relación a estas prácticas, además de ponderar mejoras en las condiciones en el proceso enseñanza aprendizaje tanto pedagógicas como laborales.

En un último apartado se examinan y describen los resultados a partir de las opiniones de los profesores relacionadas con la contribución de las prácticas pedagógicas sobre el rendimiento escolar de sus estudiantes.

El capítulo cierra discutiendo los resultados y hallazgos obtenidos en el transcurso de esta investigación.

4.1 Características generales de los docentes participantes

En la tabla 5 se presentan información general proporcionada por los profesores participantes y que fue necesaria en primer lugar para la organización de la información recabada, así también para contextualizar y relacionar parte de esta información con los resultados obtenidos.

A solicitud de los participantes y con el fin de mantener el anonimato en sus testimonios, estos fueron nombrados nominalmente como docentes.

Tabla 5. DATOS DE LOS PARTICIPANTES

Docente	Sexo	Edad (años)	Formación profesional	Asignatura	Años en servicio	Escuelas en que labora
1	M	34	Ingeniería en computación maestría en tecnología educativa pasante de maestría en docencia de investigación	Tecnología con énfasis en informática	7	2
2	M	48	Licenciatura en docencia tecnológica	Taller de confección del vestido	20	1
3	H	51	Ingeniería química	Matemáticas	12	1
4	H	47	Ingeniería en computación maestría trunca	Tecnología con énfasis en informática	11	1
5	H	35	Licenciatura en ciencias de la educación	Química	13	2
6	H	49	Ingeniería industrial en producción	Matemáticas	15	2
7	H	45	Licenciatura en secundaria con especialidad en telesecundaria	Artes-música	26	2
8	H	32	Licenciatura en secundaria con especialidad en telesecundaria	Formación cívica-ética	10	1
9	M	33	Licenciatura en ciencias de la comunicación maestría en pedagogía doctorado en educación	Inglés y español	11	4
10	M	48	Licenciatura en historia	Historia	23	1

Fuente: Elaboración propia con información de los participantes (2021).

Dentro de la Tabla 5, se pueden observar información de interés que fue analizada para emplearla en cada uno de los apartados subsecuentes entre los que más destacan están:

- En relación al sexo, la participación fue de 60% hombres y 40% mujeres.
- La edad se situó entre 32 y 49 años (adultos jóvenes).
- En cuanto a la formación profesional, solo 30% de los docentes (docentes 1, 4 y 10), vinculan su formación profesional con la asignatura que imparten.

- No participaron docentes novatos, ya que el mínimo en años de servicio fue 7 y el máximo 26.
- El docente 9, dijo laborar en cuatro centros educativos; el resto 1 y 2 centros.

Según la información anterior se puede establecer una relativa homogeneidad de las características generales de los docentes entrevistados. En cuanto al género, la participación de los docentes fue de 6 hombres y 4 mujeres; tomando como referencia el universo de edad de los profesores de secundaria (de 23 a 72 años). La edad de los participantes se sitúa cercana a la mediana, esto quiere decir que se ubican en la categoría de adultos jóvenes.

Otra característica a tomar en cuenta fue que la mitad de los entrevistados manifiesta trabajar en dos escuelas o más; y aún más relevante resultó el cómo los docentes participantes ejercen su función en relación con su profesión, ya que solo el 30% imparten clases en base a su formación profesional.

4.2 Las prácticas pedagógicas según la perspectiva docente

El trabajo diario que realizan los docentes dentro y fuera de las aulas en la escuela secundaria técnica número 40 de Panotla, Tlaxcala conlleva una responsabilidad multifactorial que se manifiesta de manera continua en la toma de decisiones sobre el qué, el por qué, el para qué, el dónde y el cómo llevar a cabo diversas prácticas pedagógicas.

Bajo esta perspectiva, Bernstein refiere que el vínculo esencial para la transmisión de conocimiento en las escuelas es básicamente la relación pedagógica entre profesor y estudiante, por lo que su análisis enfatiza cómo las reglas de las prácticas pedagógicas definen esta relación y cómo estos procesos de interacción reflejan presunciones esenciales de clase social respecto a los actores y al proceso de aprendizaje (Bernstein, 1994).

En ese sentido, estos docentes expresan algunas opiniones sobre la percepción de las prácticas pedagógicas dentro de su labor (Figura 1).

Entiendo como prácticas pedagógicas, en el sentido de cuáles son los factores o cuáles son las condiciones del ambiente que podemos tener, en el tema actitudinal del docente y también la forma de organizar el grupo. De qué estrategia pedagógica voy a utilizar para trabajar equis tema o aprendizaje, que técnicas voy a utilizar para allegarle al alumno un determinado aprendizaje. Entonces esas prácticas pedagógicas deben adaptarse a las necesidades del alumno tanto grupal como individualmente; conocer estrategias, técnicas y actividades adaptadas al contexto de los alumnos (Docente 4, 2021).

Una práctica pedagógica lo que busca es precisamente trabajar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes el aprendizaje significativo, y obviamente todo esto incluye toda una planificación que tenemos que realizar conforme a los planes y programas educativos vigentes (Docente 10, 2021).

Estas aserciones contienen algunos elementos empíricos en relación con los fundamentos teóricos de las prácticas pedagógicas, donde el vínculo básico para la transmisión de conocimiento es esencialmente la relación pedagógica entre profesor y estudiante.

Aun así, se hace necesario que la teoría de la práctica pedagógica fundamente el marco de pensamiento compuesto por valores, creencias y supuestos básicos, que le permitan al docente comprender, dirigir, repensar y transformar las acciones que contribuyen a que los estudiantes eleven sus niveles intelectivos.

En este contexto, las prácticas pedagógicas trabajan en base a los significados en el proceso de su trasmisión cimentadas por teorías para la descontextualización y su posterior recontextualización ideológica del conocimiento generado en el campo de producción intelectual (Díaz, 1990).

Sin embargo, la mayor parte de los docentes tiene una concepción variada y confusa sobre estos paradigmas.

La parte de prácticas pedagógicas las enfoco más en estar trabajando en campo, estar realizando y generando técnicas que a los jóvenes, para el futuro les sirva. Que no nada más se quede en que aprendieron algo y ahí lo dejen, sino que a futuro les sirva y lo sigan mejorando y perfeccionando (Docente 1, 2021).

Sobre el área de las matemáticas, las prácticas pedagógicas son un poco complicadas debido al tipo de cultura que tenemos o que arrastramos, de una negación del aprendizaje de los números. Básicamente la sociedad y los mismos jóvenes ya vienen con un estigma de que las matemáticas son muy difíciles (Docente 3, 2021).

De acuerdo con lo anterior, se puede deducir que cuando las prácticas pedagógicas son entendidas por los profesores como actividades instruccionales cotidianas, estas dejan de ser el medio para pensar y actuar desde una perspectiva pedagógica por lo que su función principal se ve minimizada.

Por otra parte, toda práctica pedagógica presupone reglas con el fin de regular tanto las relaciones de su contexto, como las que le son propias y generar un orden a través de su administración. Para Díaz (2000), estas reglas actúan de forma particular en el contenido de las diferentes prácticas pedagógicas sin definir la manera que se deben realizar, solo buscan consolidar los criterios que cualquier práctica debe reunir para su aplicación. En su opinión algunos docentes sí consideran ciertas reglas dentro de la propia práctica, otros las entienden como preámbulo a la clase, no obstante, la mayor parte las trabajan de manera rutinaria sin planeación y de manera desorganizada.

Nosotros debemos ir mediando las actividades, mediando el conocimiento, graduándolo porque pues es una parte fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje. Si nosotros no aprendemos o no realizamos nuestras actividades adecuadamente pues a lo mejor no existe ese equilibrio para regular la interacción con los jóvenes (Docente 7, 2021).

Las prácticas pedagógicas, siempre tienen que actuar como reguladoras porque si no entonces ¿por dónde les enseñamos? esas son tus bases, ¿si no de dónde partes? (Docente 8, 2021).

Dado que los profesores son los que representan la autoridad dentro de las aulas escolares su capacidad empática con sus estudiantes es fundamental para establecer medios de comunicación efectivos donde las prácticas pedagógicas trabajen sobre los significados del proceso de su transmisión y comunicación. Resulta necesario establecer límites a los diferentes canales y modalidades por donde circulan los mensajes, en el ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia y un ritmo, así como a los criterios de evaluación (Díaz, 1990).

Las prácticas pedagógicas relacionadas con la interacción profesor-estudiante, como vínculo esencial para la adquisición de conocimiento son transformadas o adecuadas por los docentes en relación a su formación, su conocimiento y su capacidad, así como el comportamiento de los estudiantes en el aula, de ahí que no se identifique una concepción homogénea de estas prácticas por parte de los docentes.

La interacción con los jóvenes en crear un lugar de trabajo agradable y saludable es muy importante para que los jóvenes se sientan a gusto, que interactúen, que compartan entre ellos, que compartan sus dudas y que pierdan el temor a preguntar (Docente 3, 2021).

El asunto es que no siempre funciona para todos los jóvenes, y uno quisiera que las estrategias que nosotros empleamos funcionen siempre al cien por ciento. Siempre esperamos que así sea, sin embargo, pues tenemos la manera de ir cambiando nuestras estrategias a manera de que funcionen, buscar alternativas creativas (Docente 6, 2021).

Siempre tiene que haber una relación docente-estudiante para que la práctica pedagógica independientemente de la materia que se hable funcione. También tienes que tener el manejo del grupo, tienes que tener el tacto para poder platicar con los chicos (Docente 8, 2021).

En lo que respecta a la formación inicial de los docentes de educación básica han sido las escuelas normales públicas o privadas las encargadas de cubrir la matrícula de profesores, no obstante, el sistema educativo ha tenido que recurrir a otras instancias como son los profesionistas no normalistas para cubrir la creciente demanda de profesores en las diferentes asignaturas.

De modo que los resultados muestran que algunos profesores entrevistados no presentan el perfil para impartir la docencia, ya que carecen de conocimientos pedagógicos básicos.

Ahora bien, las prácticas pedagógicas deben ajustarse a los diferentes modelos educativos a partir de los principios pedagógicos. Para Tobón, fortalecer las prácticas pedagógicas requiere que éstas sean valoradas, observadas y evaluadas, por parte de los docentes, directivos, asesores pedagógicos y supervisores con el fin de mejorarlas además de acompañarlas por medio de análisis en torno a los retos sociales del conocimiento y estudiar nuevos enfoques pedagógicos (Tobón,2018).

Hay veces traen estos planes con algunas prácticas pedagógicas de otros lugares que no corresponde a México, son copias o son sugerencias que en otras partes les ha funcionado muy bien, pero es otra manera de pensar, sistema económico, muy diferente y piensan que aquí nos va a servir; bueno, yo las ocupo algunas como sugerencia, se tienen que adaptar, los planes son flexibles entonces se tienen que adaptar (Docente 2, 2021).

No se tienen todos los recursos necesarios, tanto bibliográficos, tanto tecnológicos y pues nosotros debemos buscar nuestros medios, por ejemplo, en nuestra asignatura que es artes pues no tenemos un libro, no tenemos material bibliográfico y pues nosotros tenemos que nadar buscando, tenemos

que buscar nuestros recursos para que podamos abordar todos y cada uno de los aprendizajes que nos marca nuestro plan y programa (Docente 7, 2021).

Es cierto que los docentes ajustan sus prácticas pedagógicas en relación al contexto de los principios pedagógicos con sus propios conocimientos. Sin embargo, resulta necesario la participación organizada de todos los actores involucrados con el objetivo de establecer una mejora continua en los procesos educativos.

Por lo que corresponde a la formación continua, existen cuantiosos recursos formativos como: diplomados talleres cursos entre otras actividades pedagógicas, ya sea en línea o presenciales, algunos impartidos por las instituciones educativas oficiales y otros por instituciones privadas. Sin embargo, la decisión de tomarlos se deja al juicio de los propios docentes en relación a sus necesidades pedagógicas.

Aun así, autores como Torres refieren que los saberes y competencias adquiridos por los docentes, principalmente los aprende a partir de: la relación familiar, el sistema escolar, en su formación con otros docentes, y a través de la propia práctica en su labor docente (Torres, 2011).

Inicié con seis horas, porque mi papá se jubiló y nos dejó a mi hermana y a mí con seis horas cada quien, inicié en la Escuela Técnica número 32 de Contla...La práctica fue la que me puso en el camino poco a poco, no conocía y mucho menos entendía yo los planes y programas, entonces me iba adaptando. Agradezco a las personas que en su momento estuvieron conmigo, me enseñaron antes de estudiar la licenciatura, ya después entré a estudiar la licenciatura en docencia tecnológica (Docente 2, 2021).

El trabajo en la labor docente que inicié desde el 2009 me ha llevado a modificar la forma de comprender mi trabajo, que no solamente es transmitir más bien es realizar He notado modificaciones a través de la preparación continua, soy ingeniero en computación pero respecto al aspecto pedagógico lo he tenido que obtener a través de práctica y de actualización continua, es decir a través de la toma de cursos, a través de las reuniones académicas, de

la escucha de las buenas prácticas docentes de los compañeros en las instituciones donde he laborado, la autoridad educativa propone cursos gratuitos, he tomado algunos, precisamente por lo que me falta de la cuestión pedagógica, entonces eso me ha permitido crear o aumentar un bagaje de prácticas pedagógicas que en un principio no dominaba (Docente 4, 2021).

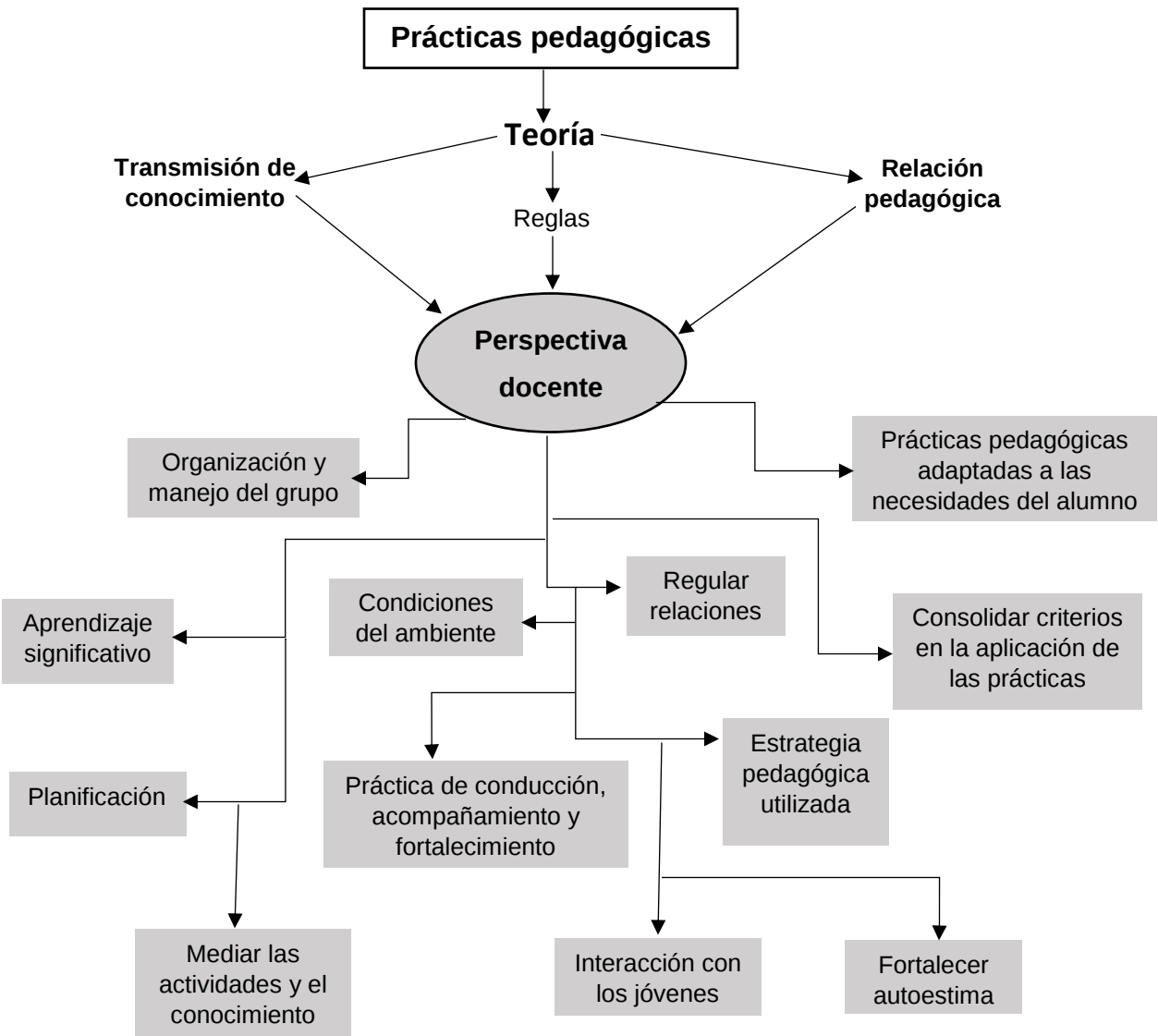
Estos testimonios ponen en evidencia las limitaciones de una estructura que continúa encajonando el aprendizaje en la formación docente y por ende la labor de los docentes.

Evidentemente se vuelve fundamental la figura del docente visto desde sus prácticas pedagógicas, entendidas como el pensamiento y su actuar dentro y fuera de las aulas. cómo prepara la clase y cuál es su forma de desarrollarla, cuáles son sus mediaciones pedagógicas en el reconocimiento de sí mismo, qué piensa de la evaluación y cómo la hace, (Vallejo et al. 2013).

Después del análisis de los testimonios en esta primera categoría sobre cómo conciben los docentes de la escuela secundaria técnica número 40 de Panotla, a las prácticas pedagógicas, los resultados muestran una heterogeneidad en la manera que conciben estas prácticas como vínculo esencial para la transmisión de conocimiento, debido principalmente a la insuficiente adquisición de conocimientos sobre este paradigma, además de una formación inicial o continua deficiente en los docentes, así como a la intersubjetividad acontecida a partir de las percepciones, creencias, valores y emociones en relación al desempeño pedagógico.

Lo que genera un conocimiento divergente en cuanto a la categorización de ciertas prácticas en relación a la función que deben cumplir. (Figura 1).

Figura 1. CONCEPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS POR PARTE DE LOS DOCENTES DE LA EST 40 DE PANOTLA



Fuente: Elaboración propia con información de los participantes (2021).

La parte superior de la Figura 1, muestra el sustento teórico que deben tener las prácticas pedagógicas, tanto en la relación pedagógica entre profesor-estudiante, como en la transmisión de conocimiento regulado por ciertas reglas u órdenes, tamizado por la perspectiva del profesor.

La necesidad de un sustento teórico en las prácticas pedagógicas que permitan a los docentes la descontextualización y recontextualización en la transmisión de conocimientos de manera estructurada.

La parte inferior de la Figura 1, representa la concepción de los docentes participantes, ya que a pesar de que conocen diversas prácticas pedagógicas en base a las necesidades de su grupo de estudiantes, les es complicado generar un orden a través de ciertas reglas como lo sugieren Bernstein y Díaz cuando proponen: prácticas pedagógicas que normen el proceso enseñanza-aprendizaje. El primero, a partir de regulaciones de jerarquía, de secuencia y de criterio; y el segundo, en base a dos tipos de orden uno instruccional y otro regulativo, ambos derivados de sus propuestas teóricas (Bernstein, 1994; Díaz, 1990).

4.3 Las prácticas pedagógicas y su aplicación en la escuela

En la labor cotidiana de los docentes en la escuela, la aplicación de las prácticas pedagógicas se vuelve fundamental, primero, para generar un ambiente propicio para el aprendizaje y así facilitar la adquisición de conocimiento durante el proceso enseñanza-aprendizaje, y segundo, aplicar diversas estrategias donde intervienen factores que se desarrollan dentro y fuera de las aulas, e incluso la intervención individualizada con algunos estudiantes.

Para Díaz, las prácticas pedagógicas se pueden entender como los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela (Díaz, 1990).

Sin embargo, los resultados del análisis en esta categoría muestran que, si bien los docentes generan cierta interacción con sus estudiantes dado que han adquirido algunos conocimientos sobre las prácticas pedagógicas durante su formación y/o a través de su experiencia, estos procedimientos y estrategias son utilizados o

aplicados de manera parcial y desordenada, como podemos ver con las respuestas del profesorado participante.

Yo doy la materia de formación cívica y ética. Mi práctica pedagógica, para que se lleve bien a cabo y se consolide toda esa información es primero llegar y, es mi forma de ser, cotorrear, platicar, hablar con los chicos, reír e incluso, toda mi materia se basa en darles ejemplos (Docente 8, 2021).

Actualmente nos piden trabajar un poquito más en el enfoque de las emociones, no estresar al alumno, ser más empático, ser a lo mejor más comprensivo con lo que pasa en su entorno. Sí, focalizar aparte el aprendizaje, pero de manera un poquito menor en el sentido de la pedagogía, estructurarlo de manera diferente. Quiero decirle que dentro de mis practicas pedagógicas se encuentra lo lúdico (Docente 9, 2021).

Es evidente la dificultad de los docentes para adaptarse a un nuevo paradigma educativo, debido a que se habituaron a una práctica educativa rutinaria donde solo reproducen conocimientos desde un sistema de producción de significados.

Para Gómez (2016), el problema del proceso enseñanza-aprendizaje en la actualidad radica principalmente en que los docentes suponen transferir información nueva a sus estudiantes, sin embargo, solo proporcionan prácticas repetitivas por lo que es necesario reflexionar para reorientar, planear y dinamizar la labor del docente en el aula.

Por otra parte, las prácticas pedagógicas influyen sobre los significados del proceso de su transmisión y en la comunicación, estableciendo límites a los canales y modalidades de circulación de los mensajes, al ejercicio de los intercambios pedagógicos regulados por una jerarquía, una secuencia y un ritmo, así como a los criterios de evaluación (Díaz, 1990).

.

Digamos que yo he observado mi plan de estudios y hay cosas que ya los jóvenes lo vieron, ya están muy adelantados ya necesitan algo nuevo. En

ocasiones ya nos ganan en algunas partes, lo que yo quiero lograr es que los jóvenes, aunque ya lo saben hay que reforzarlos (Docente 1, 2021).

La estrategia que nosotros usamos es la explicación del tema, obviamente también buscamos una situación didáctica y en función a esta empezamos a retomar los temas y los aprendizajes que ya tienen, entonces vamos trabajando, pero también tenemos que buscar los medios porque en ocasiones los chicos no traen todas sus cosas y nosotros tenemos que buscar alternativas, estrategias de tal manera que los niños aprendan (Docente 6, 2021).

Así mismo los docentes (principalmente hombres), consideran que una relación muy apegada con sus estudiantes les puede generar dificultades con los padres, incluso problemas de tipo laboral. No obstante, las prácticas pedagógicas pueden y deben ajustarse a las diferentes problemáticas de los estudiantes a partir de las planeaciones docentes, esto buscando apoyar la formación integral de los estudiantes dentro y fuera del aula.

Los modelos educativos con enfoque humanista promueven procesos de aprendizaje a través de los docentes provocando la transformación de un estado determinado a uno nuevo. No obstante, varía de acuerdo con las circunstancias particulares, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias de los docentes (Lamas, 2015).

La adolescencia es una etapa de la vida donde ocurren transformaciones físicas y psicológicas que pueden incidir en los estudiantes de secundaria, por lo que los docentes deben estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que incidan en mejoras para sus estudiantes (Bernal, y Rodríguez, 2017).

Son diferentes mentes de los chicos y tratar situaciones personales ha sido un poco complicado, pero tratamos de ser un poco más humanista para que se

logre tanto un pensamiento positivo crítico y sobresaliente de los jóvenes (Docente 1, 2021).

En ocasiones tenemos que también tocar la parte emocional y socioeconómica porque también afecta a los chicos, aunque esto algunas veces nos trae problemas con los padres de familia (Docente 1, 2021).

Además, los dos últimos modelos de educación básica con enfoque humanista implementados en México (Modelo educativo para la educación obligatoria y La nueva escuela mexicana), buscan que en las escuelas se forme a ciudadanos capaces de hacer frente a los retos sociales con la finalidad de mejorar las condiciones de vida a través del desarrollo de un pensamiento crítico. Para lograrlo se implementan acciones dentro de los centros escolares enunciando a los docentes como agentes fundamentales del proceso educativo.

Para esto, los docentes demandan innovaciones tanto en la organización educativa, como de pensamiento pedagógico para que trascienda a la práctica pedagógica. Es más, las prácticas pedagógicas son el medio para pensar y actuar desde una perspectiva pedagógica que involucre no solo a los docentes sino a todos los actores que tienen que ver con la educación.

Actualmente la innovación no solamente entraría en los estudiantes, sino hasta nosotros mismos desde el momento que el maestro necesita buscar herramientas estrategias o algo para lograr ese aprendizaje (Docente 1, 2021).

La práctica pedagógica debe de innovarse, debe adaptarse a los nuevos tiempos, a la capacidad de los jóvenes que tienen para interactuar con los medios electrónicos y con solución de problemas en su momento (Docente 3, 2021).

La práctica pedagógica se ha ido innovando, porque en años anteriores nada más la realizábamos exponiendo los temas o realizando las actividades y los alumnos realizaban esas actividades que nosotros les íbamos mandando, ya

que no teníamos la capacitación o el recurso que tenemos ahora como es la tecnología que es una parte fundamental en la actualidad. Nuestra práctica siempre ha sido de conducción, de acompañamiento, de ir fortaleciendo todas y cada una de las actividades que realizan nuestros alumnos, y ellos lo puedan aplicar en sus actividades, dentro y fuera de la escuela (Docente 7, 2021).

Por consiguiente, los docentes de la escuela secundaria técnica número 40, consideran que las estrategias de innovación pedagógica deben formar parte de sus prácticas pedagógicas.

No obstante, no las refieren como parte de sus formaciones ni tampoco durante los consejos técnicos mensuales, por lo que se deduce que no existe curricularmente una estructura que de respaldo a la aplicación de prácticas pedagógicas y solo se especula a través de los principios pedagógicos de los modelos educativos. De modo que los docentes en su labor educativa, aplican las prácticas pedagógicas a partir de sus propios recursos pedagógicos obtenidos durante su formación y su propia experiencia.

Del mismo modo, las prácticas pedagógicas se caracterizan por algunas divergencias entre el modelo educativo, el currículo y el discurso, haciendo poco probable una recontextualización en la concepción de los docentes y por ende en sus planeaciones didácticas mensuales.

La práctica pedagógica va muy relacionada con el currículo, con planes y programas y que triste decir que en México no hay una ligación congruente con las necesidades de nuestro contexto, por ejemplo, mi planeación es algo estático, porque para mi punto de vista es lo que me pide mi currículo y es lo que ya viene establecido por parte de la Secretaría de Educación Pública, me dice, a ver esta es tu unidad, este es tu objetivo y estas son tus actividades y esta es la meta, tú sabes cómo lo llevas a cabo (Docente 9, 2021).

No sé quién ordene estos planes con algunas prácticas pedagógicas de otros lugares que no corresponde a México, son copias o son sugerencias que en

otras partes les ha funcionado muy bien, pero es otra manera de pensar, otro sistema económico muy diferente y piensan que aquí nos va a servir (Docente 2, 2021).

A esto se suma los escasos ejercicios de intercambio de experiencias entre los docentes en relación a sus actividades, estrategias y resultados con las prácticas pedagógicas que aplican, ya sea al interior de la escuela como es el caso de los consejos técnicos escolares, o con colegas de otras instituciones públicas o privadas.

En relación a los consejos técnicos escolares, son reuniones de trabajo que se realizan en cada escuela el último viernes de cada mes. En estas participan todos los docentes de un centro escolar con la finalidad de plantear y ejecutar decisiones comunes dirigidas a abordar problemáticas, logros académicos y necesidades pedagógicas de los estudiantes, además de reflexionar sobre la situación de cada escuela (SEP, 2017).

En los consejos técnicos se maneja o se platican cómo se está trabajando con los chicos cómo estamos realizando el trabajo con los jóvenes, pero en ocasiones se queda como plática. Debe de haber ese trabajo colaborativo entre maestros para que nuestras experiencias en nuestra práctica pedagógica, les sirva a otros docentes y los apoye a algunos con su área laboral. En ocasiones es nada más escucharlos y como lo escuché con la maestra tal lo quiere implementar, pero veo que no me funciona pues ya lo dejo. Pero en ocasiones es hacerlo continuamente los jóvenes van cambiando tanto su actitud y su forma de estudio del trabajo (Docente 1, 2021).

Lamentablemente los tiempos no se adaptan porque hay unos compañeros, como en mi caso, que tenemos pocas horas, pues nomas venimos, damos clases y nos tenemos que retirar a otros centros de trabajo u otras situaciones que tengamos. los compañeros que tienen más carga horaria son pocos, entonces pues no hay mucha compatibilidad de actividades que podamos hacer (Docente 8, 2021).

A pesar de esto, las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para promover la formación y aplicación de las disciplinas que integran el currículo escolar, con la finalidad de generar un aprendizaje significativo en sus estudiantes, debe ampararse bajo una formación teórica que acompañe el trabajo educativo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde las prácticas pedagógicas representan un medio de acción para que el docente pueda generar en los estudiantes la construcción de un criterio propio, así como un sentido de pertenencia a través de su proceso de aprendizaje.

En lo que respecta al análisis de este punto, se encontró que la aplicación de las prácticas pedagógicas en la escuela secundaria técnica 40 por parte de los docentes es muy superficial y tendenciosa, consecuencia en parte, por la manera en que los docentes conciben estas prácticas, asociado a las divergencias entre los principios pedagógicos del modelo, el currículo, la planeación docente, el discurso y la práctica educativa.

Del mismo modo se evidenció la escasa interacción entre los docentes de una misma escuela (casi nula con otras escuelas), con la finalidad de intercambiar experiencias, comunicar logros académicos, cubrir necesidades pedagógicas propias y/o de los estudiantes a su cargo además de colaborar en la resolución de problemas comunes.

4.4 El rendimiento escolar percibido desde los docentes

Generalmente el propósito del rendimiento escolar en los centros escolares se refiere a alcanzar una meta educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la evaluación de los estudiantes. No obstante, la importancia del trabajo de los docentes como un factor categórico es fundamental.

Esto representa un fenómeno multidimensional al que se le pueden atribuir numerosas causas y una mayor dificultad para su estudio ya que se abre un abanico

de posibles variables asociadas a las causas del rendimiento escolar. Sin embargo, muchas de estas variables pueden ser interferidas de diferentes maneras por los docentes dentro de su labor en su práctica pedagógica.

Por esta razón, diversos investigadores (Díaz 1990, 2019; Bernstein,1994; Tobón, 2018; Torres, 2011; Lamas, 2005, entre otros) se preocupan por indagar que tan efectivas son las estrategias o prácticas educativas que utilizan los docentes en sus clases y así determinar cuáles de estas prácticas resultan más efectivas con el fin de mejorar además del rendimiento escolar, el propio proceso de los estudiantes durante su vida académica.

Por lo que refiere a este trabajo, se encontró que de manera frecuente los profesores de la secundaria técnica 40 consideran el rendimiento escolar como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes donde intervienen diferentes factores tanto internos como externos al sujeto.

Si nosotros vemos que nuestros alumnos no están teniendo un buen rendimiento escolar, puede ser que no estén aprendiendo adecuadamente. Puede ser que no estén adquiriendo el conocimiento de manera adecuada, entonces es cuando nosotros debemos intervenir. Debemos ver qué es lo que está pasando con nuestros alumnos. Muchas veces si el alumno está adquiriendo un conocimiento, pues lo va aplicar en su vida cotidiana de manera adecuada o en alguna situación que se le presente en diferentes contextos (Docente 7, 2021).

La cuestión socioemocional es muy importante. El rendimiento escolar, si yo quiero plantearlo así como lo escucho, imagínese un chico que no viene desayunado, o no cenó, o ni siquiera comió, no va a tener el mismo rendimiento que un chico que esté bien alimentado, el aprendizaje no va a ser el mismo. Un chico que trabaja va a venir cansado, va a venir con sueño. También está la cuestión psicológica porque hay chicos que yo puedo tener de cuerpo, pero de mente no están, ellos están dispersos, a lo mejor tienen alguna problemática (Docente 8, 2021).

Para indagar sobre el rendimiento académico es necesario tomar en cuenta el proceso y la evaluación del aprendizaje; en este sentido, existen diferentes postulados que se puede dividir en dos categorías: los que proporcionan un valor numérico y los que propician la comprensión y que utilizan la evaluación como parte del aprendizaje (Reyes, 2003). En otras palabras, la evaluación como indicador del nivel de aprendizaje y la evaluación como proceso evaluativo desde una perspectiva pedagógica.

A través del análisis de la información derivada de estos postulados los resultados indican que los docentes de la secundaria técnica 40 se interesan por cómo se cuantifica el rendimiento escolar, dando prioridad a la evaluación cualitativa en relación con la evaluación cuantitativa, mejorando significativamente el rendimiento apoyados en las fortalezas y habilidades de los estudiantes.

En mi evaluación, un número no me dice si aprendieron o no aprendieron, a mí me dice más lo cualitativo que lo cuantitativo. Lo cualitativo me despeja un sinfín de novedades del potencial de mis alumnos, y digo que es el potencial de mis alumnos porque estoy hablando de sus fortalezas, de sus diferentes áreas de oportunidad (Docente 9, 2021).

Al final se refiere a la evaluación, a ponerle un número al desempeño del alumno por ejemplo en secundarias se pone una calificación de cero a diez, es un rezago cuantitativo. Hay una evaluación cualitativa que nosotros debemos llevar a cabo, se nos pide, pero al final hay que ponerla en una escala y en ese proceso el desempeño de los alumnos (Docente 4, 2021).

Asimismo, se hace necesario analizar los diferentes trabajos de investigación sobre rendimiento escolar mediado por las prácticas pedagógicas, con el fin de darle sentido a la evaluación pedagógica en las secundarias y en todos los centros educativos del nivel básico.

En este escenario, se vuelve fundamental la figura del docente visto desde sus prácticas pedagógicas, entendidas como el pensamiento y el proceder dentro y

fuera de las aulas. Qué piensa de la evaluación y cómo la hace, cómo prepara la clase y cuál es su forma de desarrollarla, qué experiencias comparte, cuáles son sus mediaciones pedagógicas en el reconocimiento de sí mismo, del otro y de la otredad (Vallejo et al. 2013).

Las practicas pedagógicas van a ser el medio que va a permitir mayor rendimiento de los alumnos, claro los alumnos tienen una realidad también familiar, psicológica y personal que algunas veces se escapan del control del docente. También hay cosas que están bajo mi control, pero en gran parte, las practicas pedagógicas adecuadas, pertinentes son las que van a permitir mejorar ese desempeño (Docente 4, 2021).

Si nosotros no realizamos las prácticas pedagógicas adecuadamente no vanos a lograr los aprendizajes, si nosotros no adecuamos, no realizamos un autoevaluación, no modificamos nuestra forma de transmitir el conocimiento de evaluarlo, de realizar las actividades, nos vamos a estancar y no vamos a favorecer el aprendizaje (Docente 7, 2021).

Si partimos de que la evaluación carece en sí misma de sentido, ya que entre sus principales funciones está justificar y/o fundamentar los procesos educativos en los centros escolares, entonces la evaluación abandona su propósito orientador y se transforma en un propósito mayormente selectivo, disminuyendo sus aportes pedagógicos al rendimiento escolar.

Desafortunadamente lo anterior es una constante dentro de las escuelas, y pocos docentes se atreven a manifestarlo (como el caso del docente 3). Este tipo de profesores consideran que es importante buscar mejoras en el diseño de las estrategias evaluativas con fundamentos pedagógicos que den cabida a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a través de una evaluación orientada más a lo pedagógico que a lo indicativo.

La verdad, hemos sido cooptados para subir las calificaciones, aunque el aprendizaje no. Esa es la realidad y hemos sido obligados porque cada vez es más complicado que tú tengas que reprobar a alguien. De hecho, te dicen claramente “con asistir casi está aprobado”. Es una verdadera ofensa al aprendizaje, y lo peor es que los jóvenes lo saben y ellos lo manipulan a su gusto, esa es la realidad (Docente 3, 2021).

Pues hay factores, por ejemplo, acabo de hacer evaluación a mis niños y en clase me han contestado correctamente, pero acaban de entregar unos exámenes y me encontré con todo lo contrario y dije "pues, qué paso" tal vez fue porque sabían que era un examen. No sé, la verdad es que tengo que descubrirlo y precisamente es en la práctica, pues me ayuda para favorecer y tengo que lograr que los chicos tengan los conocimientos esperados de su grado (Docente 5, 2021).

El ejercicio de las prácticas pedagógicas incluye al proceso evaluativo desde una perspectiva pedagógica. De esta manera, la evaluación debe ser un recurso al servicio de los objetivos educativos. En primer lugar, la evaluación sumativa que presenta el grado en que los objetivos se han alcanzado; Y en segundo, la evaluación formativa que indica donde intervenir para alcanzar los objetivos establecidos. De esta forma la evaluación pedagógica cumple una función de mejora continua durante el proceso de aprendizaje (Pérez, 2005).

Es necesario considerar dentro del rendimiento escolar diferentes factores externos a los estudiantes, como: la capacidad de los docentes, el apoyo familiar, el programa educativo, el ambiente en clase, entre otros, así como, factores internos o psicológicos como la actitud, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto, la motivación, etc.

Según Lamas (2015), el rendimiento escolar varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias de los diferentes actores.

Los chicos se esfuerzan por ese rendimiento escolar, pero vuelvo a lo mismo, influye mucho la motivación. Desde el momento en que tú llegas con un grupo que te gusta trabajar y que a ellos les gusta trabajar contigo podrá ser el grupo más desastroso, pero llega alguien y dice: “vamos a trabajar porque se va a poner bueno, porque se va a poner buena la plática, porque el maestro me deja expresarme, porque el maestro me deja decir lo que siento”, entonces sí influye (Docente 8, 2021).

No se puede hacer una adaptación para todos porque si se generaliza no se conoce, no se afronta la necesidad particular de cada alumno. De hecho, es lo que se nos propone a hacer una planificación por estratos, es decir de acuerdo al nivel esperado del alumno, un alumno no estará al nivel de conceptualizar, otro el de hacer una pequeña reflexión, el otro no solamente reflexionar sino hacer algo nuevo, pero va a depender de esa actividad que yo le voy a poner y al nivel de desempeño que tiene ahora el alumno (Docente 4, 2021).

Un factor importante que presentaron los resultados en el aspecto del rendimiento escolar en la escuela secundaria técnica 40 fueron las expectativas que los docentes tienen de cada uno de sus estudiantes, lo que provoca ciertas sensaciones que alteran el comportamiento de estos estudiantes, ya sea de manera positiva o negativa.

Un ejemplo es la idea por parte de algunos docentes de que las asignaturas de español matemáticas y ciencias son de mayor importancia que otras como artes, talleres y/o educación física, confunden a los estudiantes en diferentes maneras, por ejemplo, considerar diferencias de estatus entre las diversas carreras de educación superior, lo que les genera indecisión en la elección de sus estudios profesionales incluso truncan sus proyectos artístico-profesionales.

Considerar los diferentes factores que determinan el rendimiento escolar en las escuelas secundarias es relevante, ya que este nivel educativo de secundaria constituye un punto de inflexión en la continuidad educativa y de aprendizaje de los adolescentes.

Nosotros vamos evaluando con diferentes técnicas o herramientas, principalmente lo hacemos cotidianamente con la observación. Nosotros trabajamos de manera práctica y teórica, entonces lo teórico lo manejamos con algunas técnicas de evaluación o algunas herramientas de evaluación diferentes. Pero principalmente nosotros estamos trabajando cotidianamente mucho con la observación, cómo vemos el rendimiento o cómo lo vamos valorando (Docente 7, 2021).

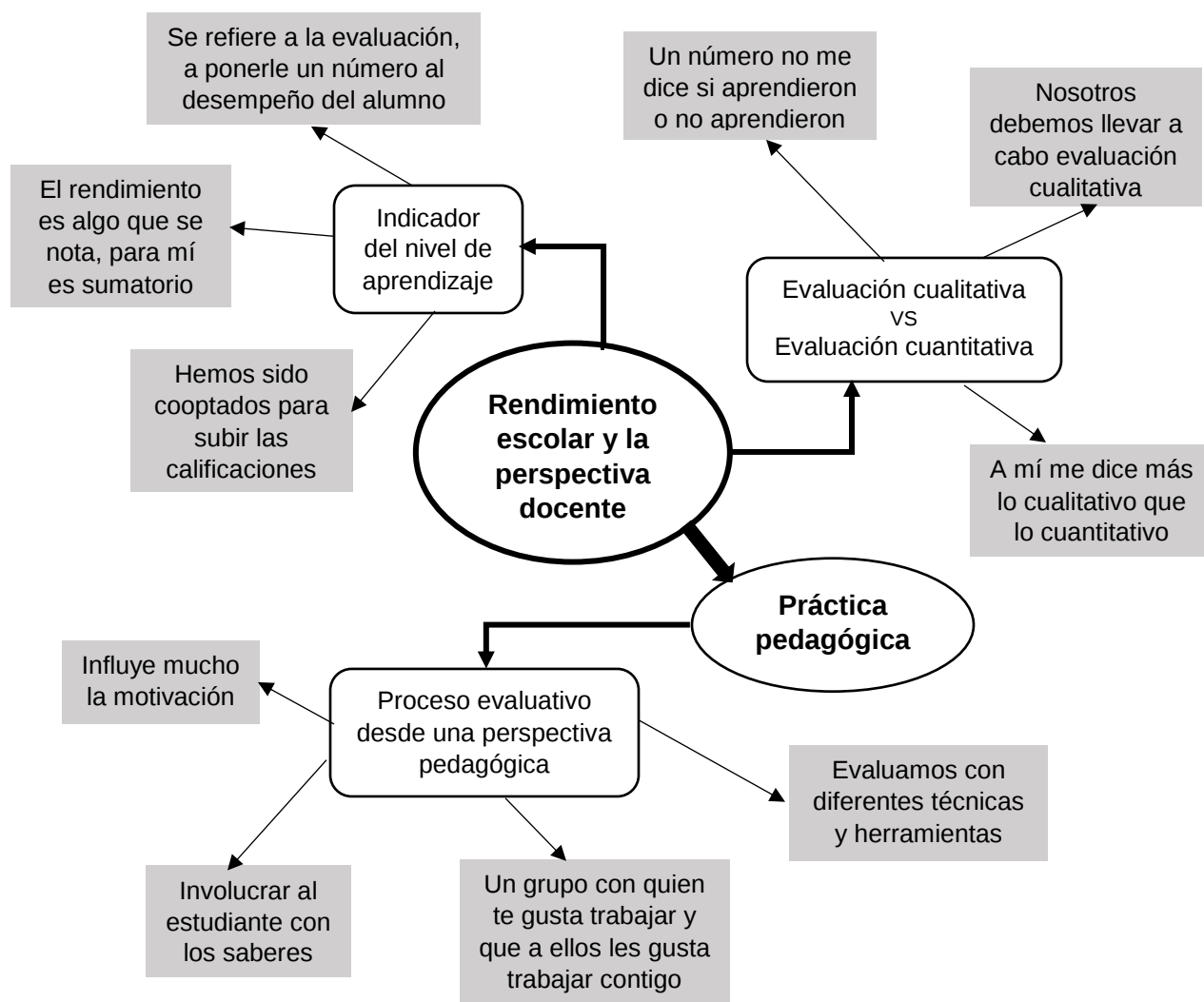
En rendimiento académico, hay muchos niños que vienen a clases esporádicamente y cuando vienen entregan su trabajo y tiene rendimiento académico, ahí va la parte de cómo yo involucro a ese niño con los saberes, ya sean previos o continuos (Docente 9, 2021).

El trabajo de análisis en la categoría rendimiento escolar se diversifica dependiendo el enfoque, en este caso, la perspectiva que presentan los docentes de la técnica 40 a través de sus prácticas pedagógicas.

Los resultados obtenidos muestran claramente una dispersión en la comprensión del enfoque pedagógico por parte de los docentes. Unos lo ven como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, otros lo relacionan con evaluación cualitativa vs evaluación cuantitativa, y otros más como un proceso evaluativo desde una perspectiva pedagógica.

Como se puede observar, los resultados que se obtuvieron tienen relación con la base teórica de este trabajo investigativo, donde los estudios sobre rendimiento escolar, no se orientan sobre un esquema general eficaz, sino que cada trabajo desarrolla un sistema propio de supuestas teorías. Cómo lo mencionan Nieto (2008); Lamas (2015); Reyes (2003).

Figura 2. RENDIMIENTO ESCOLAR Y LA PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA EST 40 DE PANOTLA



Fuente: Elaboración propia con información de los participantes (2021).

La figura 2, presenta de forma esquemática la percepción de los docentes de la escuela secundaria técnica 40 sobre el rendimiento escolar donde son evidentes tres apreciaciones principales (la tercera involucra a la práctica pedagógica):

1. Indicador del nivel de aprendizaje. Algunos docentes evalúan el rendimiento escolar desde una perspectiva ordinal a partir de una calificación numérica sumatoria, obteniendo un promedio para obtener una calificación final.

2. Evaluación cualitativa vs cuantitativa. Los docentes tienen interés en el aprendizaje logrado por sus estudiantes, sin embargo, no generan estrategias pedagógicas que mejoren el rendimiento escolar.
3. Proceso evaluativo pedagógico. Los docentes cuidan el rendimiento escolar de sus alumnos a través de la evaluación sumatoria, la motivación constante, la empatía, la innovación en su clase, el involucrar y generar compromisos con sus estudiantes. Esto a través de una eficiente planeación de sus prácticas pedagógicas.

En rendimiento escolar la principal función de la evaluación es el control, ya que su ejercicio se aplica desde una posición de poder y supervisión; es el caso de los docentes sobre los estudiantes.

Conclusiones

Derivado del análisis realizado en este trabajo, es necesario establecer algunas consideraciones relacionadas a los objetivos propios de la investigación.

La función de las prácticas pedagógicas en la transmisión de conocimientos dentro del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas secundarias depende en gran parte de las acciones de los docentes en su quehacer pedagógico. La concepción de estas prácticas a partir de un pensamiento reflexivo y crítico por parte del profesorado es determinante para la construcción de canales de comunicación con el objetivo de construir conocimiento.

Sobre este tema, el análisis del trabajo realizado con los docentes de la escuela secundaria técnica 40 nos expone importantes premisas que contribuyen a comprender y describir la diversidad de procedimientos utilizados en las actividades (mediadas o no por la práctica pedagógica) de los profesores.

Antes que nada, se establece la importancia de la pedagogía fundamentada en la sociología como sustento teórico a partir de diversos autores: Durkheim, 1975; Bourdieu, 1998; Foucault, 1993; Díaz, 1990; Gómez, 2016 y Bernstein, 1994, que fueron fundamentales en la evolución de la teoría pedagógica dentro de los contextos socializantes donde se despliega una diversidad de interacciones que generan nuevas relaciones socioculturales y educativas en las cuales los estudiantes adquieren conductas y aprendizajes transmitidos por sus profesores.

Por lo que, se hace necesario comprender e interpretar el mundo de los docentes desde su intersubjetividad acontecida a partir de las percepciones, creencias, valores y emociones en relación al desempeño pedagógico para presentar a la práctica pedagógica de estos docentes como un acontecimiento que se enfatiza en los individuos y su experiencia subjetiva dando por resultado un fenómeno social que debe ser profundizado.

Sin embargo, el objetivo del estudio no se centra en si los profesores realizan de manera correcta o no su trabajo pedagógico, más bien, en cómo lo realizan a través de la práctica pedagógica enmarcada en los principios pedagógicos de los modelos educativos vigentes.

En los centros escolares las relaciones sociales entre profesor-estudiante son fundamentalmente transmitir y recibir conocimientos. Lo que hace significativa esta relación es la manera pedagógica de transmitir estos conocimientos por parte del profesor, las estrategias y acciones que realiza, los medios propios y/o institucionales con los que cuenta, y los resultados que obtiene en cuanto al rendimiento escolar de sus estudiantes.

Esta manera pedagógica de transmisión de conocimientos en el aula, es la labor docente a través de su práctica pedagógica lo que conlleva un entendimiento cimentado en un modelo social y educativo, además de una estructura de situaciones y prácticas asignadas de manera diversa y producidas en ambientes de interacción con la finalidad de transmitir conocimiento.

En relación a esta categoría de análisis destacan los planteamientos teóricos de dos autores: B. Bernstein y M. Díaz. El primero enfatiza en distinguir a la práctica pedagógica como un transmisor cultural en base a lo que ocurre en las escuelas, tanto por el contenido como durante el proceso, asimismo propone tres reglas para su aplicación: de jerarquía, secuencia y criterio (Bernstein, 1994). El segundo considera que la práctica pedagógica actúa sobre los significados en el proceso de su transmisión y propone dos tipos de orden: uno instruccional y otro regulativo (Díaz, 1990).

La importancia de estos planteamientos deriva en darles continuidad y producir nueva teoría que fundamente la práctica pedagógica en contextos educativos latinoamericanos.

Lo que sitúa a nuestro primer objetivo específico el cual indaga cómo los docentes conciben las prácticas pedagógicas dentro de su labor educativa. Encontrando que los docentes de la secundaria técnica 40, transforman y adecuan sus prácticas pedagógicas en relación a su formación docente, conocimiento pedagógico, capacidad, idiosincrasia, así como el comportamiento y capacidades de sus estudiantes.

A esto se suma que la mayor parte de estos docentes concibe estas prácticas como actividades instruccionales y cotidianas, lo que genera divergencias con los principios pedagógicos del modelo educativo, dejando de ser el medio para pensar y actuar desde una perspectiva pedagógica mermando su función principal como un instrumento básico en la transmisión de conocimientos.

Es por esto que dichas prácticas utilizadas por los docentes en la aplicación de las asignaturas que integran el currículo escolar para promover la formación de sus estudiantes, deben ampararse bajo fundamentos teóricos que acompañen la labor de los docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación al segundo objetivo específico que busca conocer la manera en que los docentes aplican las prácticas pedagógicas en su labor docente. Donde el manejo adecuado de las prácticas pedagógicas durante la labor cotidiana de los profesores es fundamental, ya que son procedimientos que regulan la interacción, la comunicación y el pensamiento de los estudiantes en la escuela.

Sin embargo, si bien los profesores generan cierta interacción con sus estudiantes, cimentados en algunos conocimientos obtenidos sobre las prácticas pedagógicas durante su formación y/o a través de su experiencia, estos procedimientos y estrategias son utilizados o aplicados por los profesores de la secundaria técnica 40 de manera parcial y desordenada.

En realidad, esto es consecuencia del bajo perfil pedagógico de gran parte de los docentes, y aunque existen diferentes maneras de llevar a cabo actualización y formación continua a través de talleres, capacitaciones, congresos, incluso posgrados, pocos docentes de la escuela secundaria técnica número 40, enriquecen sus prácticas educativas; el resto simulan actualizarse, sin embargo, llevan a cabo las mismas prácticas o procedimientos educativos durante toda su vida profesional docente.

Igualmente, pocos docentes presentan estrategias de innovación en sus planeaciones en cuanto a las prácticas pedagógicas, y a pesar de que las refieren en los concejos técnicos mensuales como necesidades educativas escolares, no

encuentran el apoyo de los directivos, por lo que se deduce que no existe curricularmente una estructura que de respaldo a la aplicación de prácticas pedagógicas y solo se especula a través del discurso relacionado a los principios pedagógicos de los modelos educativos.

A esto se suma los escasos ejercicios de intercambio de experiencias laborales entre los docentes en relación a las actividades, estrategias y resultados a partir de las prácticas pedagógicas, ya sea al interior de la escuela como es el caso de los consejos técnicos escolares, o con otras instituciones.

De cualquier modo, la intervención de los docentes en los centros educativos requiere manejar estrategias que identifique las capacidades y habilidades de los estudiantes y al mismo tiempo proporcionar acompañamiento durante el proceso educativo, todo esto a través de sus prácticas pedagógicas.

Por otro lado, en un tercer objetivo específico se averigua si los docentes consideran que las prácticas pedagógicas, actúan sobre el rendimiento escolar de sus alumnos.

Es evidente que el rendimiento escolar percibido por los docentes a través de las prácticas pedagógicas como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, promueve y sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la evaluación pedagógica, tomando en cuenta los diferentes factores internos y externos de los estudiantes.

En ese sentido, los docentes de la secundaria técnica 40 muestran cierto interés por la manera en que se valora el rendimiento escolar, dándole mayor importancia a la evaluación cualitativa que a la evaluación cuantitativa.

Aun así, pedagógicamente la evaluación indicativa carece en sí misma de sentido, ya que su principal función sigue siendo justificar y fundamentar los procesos educativos en los centros escolares en base a indicadores numéricos, perdiendo así su pretensión orientadora para convertirse en un ejercicio selectivo. En consecuencia, este tipo de evaluación es la constante dentro de los centros escolares, considerando además la importancia de buscar mejoras en el diseño de

las estrategias evaluativas que den cabida a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes.

No así la evaluación pedagógica, utilizada como un instrumento de supervisión y apoyo en la recontextualización de los aprendizajes producto de la práctica pedagógica de los docentes.

El análisis del rendimiento escolar se diversifica debido a los objetivos o intereses que se estimen, lo que puede generar confusión en su interpretación, como lo evidencía los testimonios de los docentes participantes, ya que se muestra una dispersidad en su comprensión. Algunos lo ven como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes, otros lo relacionan con evaluación cualitativa vs evaluación cuantitativa, y otros más como un proceso evaluativo desde una perspectiva pedagógica.

Considerar los diferentes factores que determinan el rendimiento escolar en las escuelas secundarias es relevante, ya que este nivel educativo constituye un punto de inflexión en la continuidad educativa y de aprendizaje de los adolescentes.

En relación al espacio-tiempo de este trabajo, está situado a partir de los dos últimos modelos educativos implementados en México; “El modelo educativo para la educación obligatoria” del 2017 y “La nueva escuela mexicana” programado para iniciar actividades en el año 2022, ya que ambos sustentan sus principios pedagógicos en un enfoque humanista basada en el supuesto de procurar una formación articulada, sistemática e intencional que tenga como fin fomentar los valores personales y sociales, donde se considere dar lo que necesite cada estudiante para su desarrollo académico y social.

En este sentido, los docentes son presentados como agentes principales de transformación social, promoviendo para su labor a las prácticas pedagógicas como una herramienta educativa fundamental.

Del mismo modo, se tomó en cuenta la secundaria del nivel básico debido a que en la etapa de la adolescencia los estudiantes presentan profundos cambios físicos, psicológicos y sociales, lo que frecuentemente los lleva a la pérdida de interés y la

no satisfacción con el nivel de comprensión obtenido en las asignaturas básicas, y en consecuencia a perder el rumbo académico.

El entorno social y físico de la escuela secundaria técnica 40, fue donde los profesores participaron compartiendo sus experiencias y conocimientos sobre sus prácticas pedagógicas realizadas en su quehacer educativo, a través de la entrevista semiestructurada.

El procedimiento metodológico siguió un enfoque cualitativo, ya que no se pretende la generalización de los resultados sino más bien, el análisis minucioso de los casos en particular, que posibilite la comprensión del proceso cotidiano de los docentes en las escuelas. De modo que, en este trabajo, el rigor y validez radican principalmente en la confirmación de la existencia originalidad y particularidad de la información obtenida.

4.5.1 Otros hallazgos

Dentro del análisis de la información recabada, se encontraron datos significativos en cuanto a cómo los docentes participantes ejercen su función en relación con su profesión, ya que, de los diez participantes, solo tres imparten clases en función de su formación profesional, el resto se ha ido adaptando a otras asignaturas distintas a su profesión.

Este hecho puede ser un factor determinante en el bajo perfil pedagógico de algunos docentes y por ende una concepción poco clara de las prácticas pedagógicas en la labor docente.

Es evidente la necesidad de este tipo de estudios con el objetivo de fundamentar la implementación de estrategias pedagógicas que den sustento al quehacer docente en los nuevos modelos educativos como es el caso de La nueva escuela mexicana.

Estratégicamente y con un sustento curricular, las prácticas pedagógicas, pueden y deben ajustarse a las diferentes necesidades de los estudiantes a partir de las planeaciones docentes, esto buscando apoyar la formación integral de los

estudiantes a través del desarrollo de un pensamiento crítico. Es aquí donde las prácticas pedagógicas representan un medio de acción para que el docente pueda generar en los estudiantes la construcción de un criterio propio, así como un sentido de pertenencia a través de su proceso de aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Bernal, Y. y Rodríguez, C. (2017). Factores que Inciden en el Rendimiento Escolar de los Estudiantes de la Educación Básica Secundaria. pdf Recuperado en: <https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/3369/1/PROYECTO%20FACTORES%20QUE%20INCIDEN%20EN%20EL%20RENDIMIENTO%20ESCOLAR.pdf>
- Bernstein, B. (1996). Pedagogía, control simbólico e identidad Madrid. Morata
- Bernstein, B. (1994). Clases, códigos y control: la estructura del discurso pedagógico. Madrid. Morata pp. 25-71. Recuperado en: La estructura del discurso pedagógico (Basil Bernstein. Cap. II) by matilez - Issuu
- Bernstein, B. (2000). Hacia una sociología del discurso pedagógico. Colombia. Cooperativa editorial magisterio.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación* 15(1). Pdf Recuperado en: <https://es.scribd.com/document/373229662/Basil-Bernstein-y-Mario-Diaz-1985-Hacia-Una-Teoria-Del-Discurso-Pedagogico-Revista-Colombiana-de-Educacion-No-15-UPN-1>
- Bourdieu, P. (1998). Capital Cultural, Escuela y Espacio Social. España. Siglo XXI.
- Centro Universitario Enrique Díaz de León. (2017). Modelo Educativo pdf. Recuperado en: [modelo-educativo.pdf](#) (unedl.edu.mx)
- Chadwick, C. (1979). Teorías del aprendizaje. Chile. Ed. Tecla.
- De Alba, A. (1998). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Argentina. Niño y Dávila editores.
- Diario Oficial de la Federación. (2017). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Recuperado en: https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5488338&fecha=28/06/2017

- Diario Oficial de la Federación. (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. Recuperado en: DOF - Diario Oficial de la Federación.
- Díaz, M. (2010). Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*. (1), 14-27. pdf Recuperado en: <http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/2000000152977c2b6c7/de%20la%20%C2%B4pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica.%20Mario%20Diaz.pdf>
- Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? *Pedagogía y Saberes*, (50), 11-28. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9485>
- Díaz, M. (2000). Bernstein y la pedagogía. pdf recuperado en: file:///c:/usr/douwnloans/bernstein_y_la_pedagogia.pdf
- Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12, pp. 88-103. Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=761/76109906>
- Ducoing, P. (2018). La educación secundaria mexicana: Entre la búsqueda del acceso equitativo y el rezago. *Revista Educación*. 42(2). Recuperado en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139031>
- Durkheim, E. (1975). Educación y Sociología. España. Ediciones península.
- Flick, U. (2015). El diseño de la investigación cualitativa. España. Ediciones Morata.
- Foucault, M. (1976). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI
- Foucault, M. (1990), Tecnologías del yo. Barcelona, Paidós.
- Foucault, M. (1993). Foucault y la educación Disciplinas y saber. España. Ediciones Morata.

- García, J. (2010). ¿Qué es el paradigma humanista en la educación? pdf. Recuperado en: Microsoft Word - educom_tall1ph.doc (riial.org)
- Gil, A, y Serna, E. (2020). Prácticas pedagógicas inclusivas: un estudio de caso en la institución educativa María Auxiliadora de ciudad Bolívar, Antioquia. Tesis Magister. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado en: Prácticas pedagógicas inclusivas.pdf (upb.edu.co)
- Gildardo, N. y Jiménez, F. (2017). Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia. Tesis Magister. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado en: Tesis Nixon Giraldo y Fredy Jiménez.pdf (upb.edu.co)
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España. Paidós.
- Gómez, M., Piña, C., Lizarazo, Y. y Pardo, M. (2016). Una revisión a la práctica pedagógica. *Educación y Ciencia* 19 pp. 185-204. pdf Recuperado en: <https://www.bing.com/search?q=Una+revisión+a+la+práctica+pedagógica.+Educación+y+Ciencia+19+pp.+185-204&cvid=4d540fe7c1214878866feeb0036cf61c&aqs=edge..69i57.7252j0j1&pqlt=43&FORM=ANNTA1&PC=EDGEDB>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2015). Los Docentes en México, Informe 2015. Recuperado en: Los docentes en México. Informe 2015 - INEE (mejoredu.gob.mx)
- Kaczynska, M. (1986). El rendimiento escolar y la inteligencia. Argentina. Paidós.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.
- Lamas, H. (2015). Sobre el rendimiento escolar. Propósitos y Representaciones, 3(1), 313-386. Recuperado en: <http://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/74>

- López, F. (2015). Adolescencia. Necesidades y problemas. Implicaciones para la intervención. *Adolescere. III (2)*. pdf Recuperado en: *adolescere-2015-vol3-n2_9-17_Adolescencia.pdf (adolescenciasema.org)
- Machado, M. (2005). Herbart y la memoria activa del saber pedagógico. Pdf Recuperado en: <http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/560/1/AA0212.pdf>
- Martínez, O. (2007). El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado en: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5048/oemt1de1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Martínez, S. y Lavín J. (2017). Aproximación al concepto de desempeño docente, una revisión conceptual sobre su delimitación. pdf Recuperado en: <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2657.pdf>
- Medrano, V., Ángeles, E. y Castillo, Y. (2015). Formación de los docentes de educación básica y media superior. En: Los docentes en México informe 2015. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
- Molina, A. (2019). Poder e ideología: el control a través de las instituciones educativas. el caso de Tlaxcala. Tesis Maestría. Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Moreno, O., Pérez, I. y Martínez, L. (2020). Reflexión de la práctica: la profesionalización del docente. *Revista Digital Universitaria* 21(4). Recuperado en: https://www.revista.unam.mx/2020v21n5/reflexion_de_la_practica_la_profesionalizacion_del_docente/
- Nieto, S. (2008). Hacia una teoría sobre el rendimiento académico en enseñanza primaria a partir de la investigación empírica: datos preliminares. España. Ediciones Universidad de Salamanca. pdf. recuperado en:

https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71813/hacia_una_teoria_sobre_el_rendimiento_ac.pdf;sequence=1

Novaez, M. (1986). Psicología de la actividad escolar. México. Editorial Iberoamericana.

Pérez, G. (2007). Desafíos de la investigación cualitativa. pdf. Recuperado en: (75) Desafíos de la investigación cualitativa | HJane Gor - Academia.edu

Pérez, R. (2005). La evaluación pedagógica. Una concepción integradora. Pdf. Recuperado en: Microsoft Word - Cieza Murcia la evaluación pedagógica.doc (salgadoanoni.cl)

Piña, E. (2010). Los significados de la praxis pedagógica en los docentes formadores de formadores. *Investigación y Postgrado*, 25(2-3), 87-97. Recuperado en http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200008&lng=es&tlng=es.

Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado en: www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000134&pid=S0123-9155201200020000300036&lng=en

Reyes, T. (2003). Relación entre el rendimiento académico, la ansiedad ante los exámenes, los rasgos de personalidad, el autoconcepto y el asertividad en estudiantes del primer año de psicología de la UNMSM. Tesis Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado en: https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/tesis/salud/reyes_t_y/cap2.htm

Sánchez, J., Castillo, A, y Ortega, M. (2018). El videoclub: un ejemplo de formación docente desde las comunidades de práctica. En *Roles docentes en el proceso educativo*. México. Investigación universitaria.

Santillán, M. (n/d). La Formación Docente en México. pdf. Recuperado en: Calidad en la formación para formadores (oecd.org)

- Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo educativo para la educación obligatoria. pdf. Recuperado en: Modelo_Educativo_OK.pdf (www.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública. (2019). Organización de los consejos técnicos escolares. Ciclo escolar 2019-2020. Recuperado en: 201909-RSC-XzwTHKFWBI-Organizacion-CTE2019_2020VF.pdf (sep.gob.mx)
- Secretaría de Educación Pública. (2020). La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas. pdf. Recuperado en: *Microsoft Word - NEM principios y orientación pedagógica (1).docx (sems.gob.mx)
- Solana, F., Cardie, R. y Bolaños, R. (1981). Historia de la Educación Pública en México (1876-1976). México: FCE pdf Recuperado en: <https://drive.google.com/file/d/0B645zH6Wij1CN2JETVI6UUNxUVk/view?usp=sharing>
- Tobón, S. (2018). Conceptos básicos sobre la mejora de las prácticas pedagógicas para asesores técnico pedagógicos. México. CIFE pdf Recuperado en: <https://cife.edu.mx/recursos/wp-content/uploads/2019/03/ebook-conceptos-basicos-practicas-pedagogicas-atp-clases-1.0.pdf>
- Torres, R. (2011). Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para que modelo educativo? pdf Recuperado en: https://www.ses.unam.mx/curso2011/pdf/M5_Lecturas/M5_S2_Torres.pdf
- Vallejo, S., Rodríguez, J. y Duque P. (2013). Prácticas Pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Pdf Recuperado en: (19) (PDF) Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico | Jesús Rojas Pantoja - Academia.edu
- Zorrilla, M. (2016). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5535>

Anexos

Anexo 1.

Guía de entrevista semiestructurada.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE TLAXCALA
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y POSGRADO
Centro de Investigaciones Interdisciplinarias Sobre
Desarrollo Regional
Maestría en Análisis Regional



Objetivo general:

Analizar cómo a través de las prácticas pedagógicas, la labor de los docentes favorece el rendimiento escolar en las escuelas secundarias de Panotla.

Datos generales (*Orden opcional*)

1. Edad y sexo
2. Antigüedad laboral
3. Formación profesional o grado de estudios
4. Materia o asignatura que imparte
5. ¿Labora en algún otro centro escolar?
6. Platíqueme ¿Cómo ha sido su trayecto por la carrera docente?

Objetivo específico 1: Averiguar cómo los docentes conciben las prácticas pedagógicas dentro de su labor pedagógica

7. A partir de lo que usted conoce ¿Qué me puede decir sobre las prácticas pedagógicas?
8. ¿Por qué las prácticas pedagógicas pueden ser un factor innovador dentro de los programas educativos?

9. ¿Qué opina sobre las prácticas pedagógicas como reguladoras de la interacción?
10. ¿Qué opina sobre las prácticas pedagógicas como reguladoras del pensamiento en los estudiantes?
11. ¿Qué opina sobre la idea de que las prácticas pedagógicas favorecen la relación docente-estudiante?
12. ¿Usted qué piensa sobre la discrepancia entre lo que dice el discurso y lo que realmente sucede con relación a las prácticas pedagógicas?
13. ¿Qué actividades, ejercicios y acciones considera dentro de las prácticas pedagógicas?
14. ¿Cuál es su opinión respecto a que las prácticas pedagógicas demandan innovaciones organizacionales pedagógicas que favorezca la práctica educativa?

Objetivo específico 2: Conocer si los docentes aplican las prácticas pedagógicas en su labor docente

15. Dentro de su labor docente, ¿Qué prácticas pedagógicas ha implementado con sus estudiantes?
16. ¿Cuál es su opinión respecto a que las prácticas pedagógicas exigen el dominio de conceptos para la enseñanza?
17. ¿Cuál es su opinión respecto a que las prácticas pedagógicas exigen el apoderamiento de enfoques y didácticas?
18. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas que más ocupa en su trabajo como docente?
19. ¿Considera que las prácticas pedagógicas puedan generar en los estudiantes la construcción de un criterio propio a través de su proceso de aprendizaje?
20. Coménteme si entre los docentes realizan actividades tomando en cuenta las prácticas pedagógicas

21. ¿Qué, talleres, cursos u otras formaciones relacionadas con las prácticas pedagógicas ha tenido?
22. ¿Cómo las prácticas pedagógicas ayudan a mejorar las condiciones en la labor docente?

Objetivo específico 3: Averiguar si los docentes consideran que las prácticas pedagógicas, favorecen el rendimiento escolar de sus alumnos

23. ¿Se puede considerar al rendimiento escolar como un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes?
24. Tomando como referencia su centro laboral escolar ¿Cómo percibe el rendimiento escolar de los estudiantes de esta escuela?
25. ¿Me puede decir si considera que el rendimiento escolar en su aspecto dinámico está ligado a la capacidad y esfuerzo del estudiante?
26. Tomando en cuenta las prácticas pedagógicas ¿Cómo evalúa el rendimiento escolar de sus estudiantes?
27. ¿De qué forma las prácticas pedagógicas favorecen el rendimiento escolar?
28. ¿De qué manera las prácticas pedagógicas favorecen el aprendizaje en los estudiantes?
29. Al utilizar las prácticas pedagógicas en su labor docente ¿el rendimiento escolar mejora en todos los estudiantes del grupo, o solo en algunos?
30. ¿Qué piensa en general de las prácticas pedagógicas?

Responsable: Lic. José Francisco Hernández Pérez

Tel. Cel. 2461566420

C. E. franhp65@gmail.com

Anexo 2.

FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES

INVESTIGACIÓN: “Las prácticas pedagógicas en la labor docente como factor impulsor del rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de la comunidad de Panotla”.

Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a José Francisco Hernández Pérez, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. Realización de una entrevista.
2. Grabar audio de la entrevista.
3. Realizar un análisis de la información recolectada.

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación. Sin embargo, se espera que la información obtenida sirva para la elaboración de una tesis relacionada con las prácticas pedagógicas en la labor docente.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico.

- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

Firma Documento de identidad