

Transdigital

revista científica



Volumen 6, Número 12: Julio-diciembre 2025

ISSN: 2683-328X

Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S. C.

La revista científica Transdigital es una publicación semestral bajo el modelo de publicación continua editada por la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S.C. Hasta ahora, la revista ha sido indizada en: Latindex, Dialnet, ERIHPLUS, REDIB, EuroPub, LivRe, AURA, Academic Resource Index (Research Bib), BASE, MIAR, OpenAire-Explore, Google Scholar, Refseek, ROAD, Sherpa Romeo, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, WorldCat, Dimensions, REBIUN, DARDO, Open Ukrainian Citation Index, Zeitschriften Datenbank y The University of Liverpool. Dirección oficial: Circuito Altos Juriquilla 1132. C.P. 76230, Querétaro, México. Tel. +52 (442) 301-3238. Página web oficial: www.revista-transdigital.org. Correo electrónico: aescudero@revista-transdigital.org. Editor en jefe: Alejandro Escudero-Nahón (ORCID: 0000-0001-8245-0838). Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-020912091600-102. International Standard Serial Number (ISSN): 2683-328X; ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (México). Responsable de la última actualización: Editor en jefe: Dr. Alejandro Escudero-Nahón. Todos los artículos en la revista Transdigital están licenciados bajo Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0). Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente. La persona licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia. Lo anterior, bajo los siguientes términos: Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente. No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.



Transdigital[®]

revista científica

CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES DEL DOCENTE EN
FORMACIÓN DE TELESECUNDARIA EN ZACATECAS, MÉXICO:
PERCEPCIONES DESDE EL TUTOR DE PRÁCTICA PROFESIONAL

BUILDING PROFESSIONAL KNOWLEDGE AMONG TEACHERS IN
DISTANCE LEARNING TRAINING IN ZACATECAS, MEXICO:
PERCEPTIONS FROM THE PROFESSIONAL PRACTICE TUTOR



Sergio Rodríguez Ayala*

Benemérita Escuela Normal Manuel
Ávila Camacho, México
ORCID: 0000-0002-6022-4431

Aldo Esaú Rodríguez Guevara

Benemérita Escuela Normal Manuel
Ávila Camacho, México
ORCID: 0000-0002-6508-3690

Selso Loera Serrano

Benemérita Escuela Normal Manuel
Ávila Camacho, México
ORCID: 0000-0001-5579-7764

Isidro García Arellano

Benemérita Escuela Normal Manuel
Ávila Camacho, México
ORCID: 0009-0009-9744-2086

*Autor de correspondencia.

Sección: Artículo de investigación.

Fecha de recepción: 09/06/2025

Fecha de aceptación: 08/09/2025

CONSTRUCCIÓN DE SABERES PROFESIONALES DEL DOCENTE EN FORMACIÓN DE TELESECUNDARIA EN ZACATECAS, MÉXICO: PERCEPCIONES DESDE EL TUTOR DE PRÁCTICA PROFESIONAL

BUILDING PROFESSIONAL KNOWLEDGE AMONG TEACHERS IN DISTANCE LEARNING TRAINING IN ZACATECAS, MEXICO: PERCEPTIONS FROM THE PROFESSIONAL PRACTICE TUTOR

RESUMEN

Esta investigación analizó los saberes profesionales que se deben fortalecer en los docentes en formación de telesecundaria desde la óptica de los tutores. En el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria, los planes de estudio 2018 y 2022, la práctica profesional es el trayecto central y articulador dentro de la formación inicial. Sin embargo, desde el currículo y la realidad, no se define el perfil del tutor que acompaña al estudiantado durante las prácticas, lo cual limita su potencial formativo. Mediante una investigación cualitativa, se recabaron 30 valoraciones de tutores de prácticas en telesecundarias de Zacatecas, México. Se utilizó un cuestionario para indagar los siete tipos de saberes docentes según el modelo de Shulman. Los resultados mostraron como áreas de mejora el conocimiento de los contextos, los alumnos y contenido. Además, enfatizaron la necesidad de una mayor preparación disciplinar, adaptación a escenarios multigrado y construcción de vínculos empáticos con adolescentes. Se destacaron actitudes como compromiso, apertura a la retroalimentación y responsabilidad ética. Se concluyó que la mirada situada y crítica del tutor aporta elementos valiosos para la mejora de los procesos de formación inicial, particularmente el acompañamiento a las prácticas profesionales.

Palabras clave: formación docente, saberes profesionales, práctica docente, tutores, telesecundaria

ABSTRACT

This research analyzed the professional knowledge that needs to be strengthened among preservice teachers in telesecondary education from the perspective of tutors. In the case of the Bachelor's Degree in Teaching and Learning in Telesecondary Education, the 2018 and 2022 curricula, professional practice is the central and articulating path within initial training. However, both in the curriculum and in reality, the profile of the tutor who accompanies students during their internships is not defined, which limits their training potential. Through qualitative research, 30 assessments were collected from preservice tutors in telesecondary schools in Zacatecas, Mexico. A questionnaire was used to explore the seven types of teaching knowledge according to Shulman's model. The results showed areas for improvement: knowledge of contexts, students, and content. Furthermore, they emphasized the need for greater disciplinary preparation, adaptation to multi-grade settings, and building empathic bonds with adolescents. Attitudes such as commitment, openness to feedback, and ethical responsibility were highlighted. It was concluded that the tutor's situated and critical perspective provides valuable elements for improving initial training processes, particularly support for professional internships.

Keywords: Teacher training, professional knowledge, teaching practice, tutors, telesecundaria

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la formación inicial docente, las prácticas profesionales representan un espacio estratégico para la construcción de saberes y el desarrollo de capacidades que permiten al docente en formación, concretar y dar significado a los aprendizajes que se generan al interior de las escuelas normales. En México, los planes y los programas de estudio han sufrido una serie de reformas significativas, pues se actualizaron tomando en cuenta en un proceso de Codiseño Curricular en el que participaron profesores formadores de docentes de todo el país. En este sentido Rodríguez Guevara et al. señalaron que el trayecto de la práctica profesional, como eje articulador de las mallas curriculares, “representa un gran reto no sólo desde su diseño, sino desde su implementación, pues es alrededor del cual giran todos los demás trayectos y los cursos que en ellos se incluyen” (2024, p. 2).

En el caso específico de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (LEAT), los recientes planes de estudio brindan un espacio privilegiado en el currículo y la formación de las prácticas profesionales. Dentro del Plan de Estudios 2018, se plantearon un conjunto de acciones, estrategias y actividades que el estudiantado debe desarrollar de manera gradual, en contextos específicos, para alcanzar las competencias profesionales que se proponen en el perfil de egreso. Por ejemplo, espacios de articulación, reflexión, análisis, investigación, intervención e innovación de la docencia (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018).

El Plan de Estudios planteado por la SEP (2022) señaló que la LEAT se encuentra en el tercer trayecto denominado *práctica profesional y saber pedagógico*. Este proceso es considerado como el espacio articulador y dinamizador en los planes y los programas de estudio, pues visibiliza que es en los contextos reales donde los estudiantes en formación demuestran los saberes pedagógicos, profesionales, disciplinares, heurísticos y axiológicos que están construyendo en su formación profesional. Las prácticas profesionales tienen la finalidad de desarrollar y fortalecer el desempeño de quienes en un futuro ejercerán la docencia a través de acercamientos a las escuelas telesecundarias, pues atienden tres principios básicos: gradualidad, secuencialidad y profundidad.

Durante los dos primeros semestres, el docente en formación se encuentra en la fase de *inmersión*. En este momento sólo realiza actividades de observación y ayudantía. Por lo tanto, por medio de instrumentos y herramientas analiza las prácticas y los contextos escolares. Asimismo, reconoce las características del entorno, la organización escolar y los estudiantes que cursan el nivel educativo. En este sentido, no se realizan actividades de intervención didáctica, pues sus saberes y capacidades aún no están desarrollados, por lo que se enfatiza en el diseño y la implementación de algunos instrumentos para levantar información en contextos de las telesecundarias.

Por otro lado, del tercero al sexto semestre el docente en formación se encuentra en la fase de *profundización*, pues realiza prácticas de cinco a 10 días por semestre. Asimismo, se incrementan las horas de intervención y el nivel de complejidad de esta, así como las disciplinas y los campos formativos que imparten. Por último, durante el séptimo y el octavo semestre el docente en formación permanece por periodos prolongados en

una escuela telesecundaria para concretar fase de *despliegue*. En esta fase se desarrollan tareas de enseñanza, gestión y organización propias de la institución en la que realizan sus prácticas profesionales.

Durante este proceso, los docentes formadores acompañan al estudiantado, desde los momentos de planeación, intervención y reflexión, pues buscan generar condiciones de mejora de sus prácticas desde una perspectiva reflexiva y crítica. En este sentido, un actor clave es el docente tutor de prácticas, el cual tiene la finalidad de acompañar de manera cercana al docente en formación, brindar sugerencias y comentarios a la planeación, así como una retroalimentación acerca de sus actividades de intervención y su desempeño dentro de las escuelas telesecundarias.

A pesar de estos avances curriculares, aún prevalece una tensión entre los documentos normativos y las condiciones de operación de las prácticas profesionales. Si bien se les reconoce como el espacio articulador e integrador de la formación docente, persiste la falta de lineamientos claros sobre el papel del tutor dentro de este proceso. Esto genera un vacío que repercute en la calidad del acompañamiento. En muchos casos, este acompañamiento depende más de la disposición personal del docente titular que de un marco institucional definido, lo que puede ocasionar desigualdades en la formación de los futuros profesores.

En este sentido, los planes de estudio vigentes no especifican el perfil del tutor, ni se especifican las funciones o el papel que habrá de desempeñar dentro de las prácticas profesionales. Esto presenta un reto significativo, pues la visión o la perspectiva del tutor puede ser un elemento de gran relevancia para identificar las fortalezas y las áreas de oportunidad que los docentes en formación deberán fortalecer en relación con su desempeño profesional y los saberes que se construyen en este proceso.

Otro elemento importante que sustenta la relevancia del tutor son las particularidades del servicio educativo de telesecundaria en Zacatecas, México. Este se caracteriza por ser mayormente multigrado. De acuerdo con los indicadores estatales de la mejora continua de la educación presentados por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación ([MEJOREDUC] 2021), el 69.2% de las escuelas telesecundarias son multigrado y se ubican en contextos rurales de alta vulnerabilidad social. Esto plantea retos formativos que van más allá de la simple planeación didáctica.

En estos escenarios, el tutor adquiere un rol esencial como mediador entre la teoría aprendida en la Escuela Normal y las exigencias concretas del aula y del contexto. El marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) plantea un enfoque centrado en la comunidad, donde el acercamiento y el reconocimiento permiten el desarrollo de ejercicios de contextualización y lectura de la realidad. Lo anterior permite que el tutor brinde estrategias docentes. Sin embargo, al no contar con un perfil formativo definido, se corre el riesgo de que el acompañamiento carezca de claridad pedagógica y se reduzca a orientaciones aisladas.

Varios estudios han analizado la relación tutor-practicante-docente. Estos se centran en cuestiones anecdóticas, basadas en creencias o experiencias, manteniendo al margen la teoría (Ruffinelli et al. 2020). Además, señalan el hecho de que no se ha logrado considerar el papel del tutor como un agente formativo que potencia los saberes que se construyen en las prácticas profesionales. Asimismo, se destaca la relevancia que puede adquirir la perspectiva del tutor, sistematizada desde diversos instrumentos que puedan concretar sus percepciones sobre lo que el docente en formación ha logrado aprender y aquello que requiere mejorar.

Por tanto, es relevante sistematizar estas percepciones, pues así se pueden visibilizar los retos que enfrentan los docentes en formación y ofrecer insumos valiosos para mejorar los programas de práctica profesional, fortalecer el perfil de egreso y atender las necesidades reales de las telesecundarias. En este sentido, Shulman (2005) enfatizó que el conocimiento docente no puede reducirse únicamente al dominio del contenido, sino que se construye en la interacción entre teoría, práctica y reflexión crítica. Sin la mediación y el acompañamiento del tutor se corre el riesgo de que la práctica se convierta en un espacio meramente operativo, lejano a la posibilidad de realizar ejercicios de reflexión sobre la práctica docente, que permita desarrollar una comprensión profunda de los fundamentos pedagógicos de su profesión.

De igual forma, Tardif (2014) planteó que los saberes docentes se encuentran anclados y relacionados estrechamente a las experiencias y las prácticas cotidianas, por lo que el acompañamiento de un tutor no solo tiene un carácter instrumental, sino también ético y formativo. La ausencia de una delimitación clara de este rol limita a los normalistas a acceder a la construcción de un conocimiento experiencial validado, el cual constituye una de las fuentes más valiosas para aprender a enseñar en contextos reales.

1.1. Los saberes profesionales en la formación de profesores

Para poder ejercer una enseñanza efectiva y de excelencia, el docente requiere de una serie de conocimientos y habilidades profesionales. Tardif (2014) argumentó que el saber docente es plural y heterogéneo, pues requiere distintos saberes que provienen de las instituciones formadoras, los currículos, la formación profesional y la práctica cotidiana. La amalgama de los conocimientos sobre los fines y los objetivos de la educación; el dominio disciplinar; la comprensión de los contenidos; el conocimiento de los contextos educativos; y las características cognitivas, biológicas y psicológicas de los alumnos permiten al profesor la toma de decisiones conscientes y el emprendimiento de acciones pedagógicas y didácticas para la mejora constante de su práctica.

La enseñanza comienza cuando el docente requiere comprender aquello que el educando debe aprender. Sin embargo, este saber debe ser transformado para que pueda ser adquirido por el estudiante. En ese sentido, el proceso de comprensión del objeto de aprendizaje también implica la búsqueda de las formas para enseñarlo y la adaptación de estrategias a las condiciones del contexto y características de los estudiantes. Retomando lo anterior, Shulman señaló que “luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales a los alumnos se les imparten conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender” (2005, p. 9).

La práctica de la enseñanza facilita que los estudiantes adquieran y pongan en acción conocimientos y habilidades para resolver problemas, entender normas y principios para interpretar fenómenos, desarrollar el pensamiento crítico y la reflexión para procesar y comprender la información. Sin embargo, para lograr estos cometidos, el profesor necesita de un conocimiento base integrado por un conjunto de saberes. Shulman (2005) ofreció una interpretación del planteamiento en relación dichos conocimientos:

- Conocimiento del contenido: Implica que el profesor debe comprender a fondo la disciplina que enseña (su estructura, organización conceptual y principios de indagación), y además abordarla con una formación humanista.
- Conocimiento didáctico general: Tiene en cuenta de manera especial aquellos principios y estrategias de manejo y aplicación de la clase que trascienden de la disciplina.
- Conocimiento del currículo: Relacionado con el dominio de materiales, planes y programas que sirven como herramientas para el ejercicio del oficio docente.
- Conocimiento didáctico del contenido: Se da a partir de la articulación integral de la materia y la pedagogía. Además, comprende al profesor, su actuar pedagógico y profesional.
- Conocimiento de los alumnos y sus características: Saber de las características físicas y psicológicas de los alumnos. Además, de sus intereses y necesidades permite adaptar la enseñanza para que sea más accesible el objeto de aprendizaje.
- Conocimiento de los contextos educativos: Engloba desde el funcionamiento del grupo-clase, el financiamiento y la gestión de los distritos escolares, hasta las características de la comunidad y la cultura.
- Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de los fundamentos filosóficos e históricos.

Los saberes docentes han sido estudiados en numerosas investigaciones y siguen siendo tema de discusión en la actualidad. Su planteamiento o enunciación en los estudios no es de carácter prescriptivo sino más bien interpretativo, tal como lo planteó Tardif (2013):

Los conocimientos de los docentes no son una suma de saberes o de competencias que uno podría describir y encerrar en un libro o un catálogo de competencias. Se trata de saberes integrados a las prácticas docentes cotidianas, las cuales están ampliamente condicionadas por intereses normativos, cuando no éticos y políticos (p. 39).

Si bien no podemos caracterizar de manera estricta los saberes de los futuros profesores de telesecundaria en su formación inicial, sí encontramos una guía en el plan de estudios 2022 de la LEAT, de los que pudieran ser los conocimientos base para el ejercer una práctica de enseñanza profesional. Si se analiza el Perfil Profesional de la LEAT, se pueden deducir los siguientes conocimientos del docente en formación:

- Conocimiento de los valores y principios cívicos, éticos y legales inherentes a su profesión.
- Conocimiento didáctico para intervenir en los contextos educativos de la telesecundaria.
- Conocimiento curricular para diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje en telesecundaria.
- Conocimiento de los contextos educativos de telesecundaria (multinivel y multigrado) para implementar procesos de enseñanza que propicien aprendizajes relevantes y duraderos.
- Conocimiento para la gestión directiva y docente para favorecer la equidad e inclusión en los centros educativos de telesecundaria.
- Conocimiento de la gestión de ambientes de aprendizaje colaborativos e inclusivos con un enfoque de interculturalidad crítica.
- Conocimiento de las características de los adolescentes que atiende en telesecundaria.
- Conocimiento de estrategias, técnicas e instrumentos de evaluación desde un enfoque formativo.
- Conocimiento y habilidades para la innovación y el uso de tecnologías.
- Conocimiento y uso de teorías, enfoques y metodologías de la investigación para mejorar y transformar su práctica.

1.2. La importancia de los saberes experienciales en el acompañamiento de los docentes en formación

La experiencia es de carácter subjetivo, un docente con un alto grado de *expertis* no puede transmitir su experiencia a un docente novel o en formación inicial. Sin embargo, con sus orientaciones y estímulos puede ayudarlo a que construya su propia experiencia. En este sentido, los saberes experienciales de los docentes tutores de práctica son indispensables para la orientación a los docentes en formación inicial en telesecundaria. Se puede decir que, en muchos casos, los maestros titulares “en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio. Esos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos” (Tardif, 2014, p. 30).

La formación de una experiencia significativa se da cuando ocurre algo que desestabiliza lo previsto en la práctica de enseñanza. Sin embargo, debe ser interiorizado y reflexionado para poder encontrar certezas en la forma de actuar en situaciones similares futuras. El proceso de reflexividad, si bien ocurre de manera personal, también se da en función de los otros, es intersubjetiva. Por lo tanto, la orientación del docente titular hacia el profesor en formación inicial permite que se distancie del episodio experiencial para juzgar y evaluar su propia praxis y de esta manera transformarla.

2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y diseño descriptivo interpretativo con la finalidad de identificar los saberes profesionales del docente que, desde la perspectiva de los tutores de prácticas, deben fortalecerse en los docentes en formación que han desarrollado práctica profesional en sus instituciones y aulas. Hernández Sampieri et al. (2014) señalaron que:

La investigación cualitativa permite comprender los significados, percepciones y experiencias de los sujetos desde su propia perspectiva, reconociendo la complejidad del contexto en el que actúan. Particularmente, los diseños descriptivo-interpretativos se orientan a identificar patrones, sentidos y estructuras de significado en los discursos y prácticas, sin pretensión de generalización, pero con una profunda atención a la comprensión situada del fenómeno (p. 121).

Se aplicó un instrumento específico para captar de una forma sistemática y abierta las valoraciones de los tutores. Esto permitió una aproximación categorial (saberes profesionales docentes) y un análisis del discurso desde la retroalimentación escrita de los tutores de práctica. El estudio cimentó sus fundamentos en una perspectiva situada del conocimiento profesional de los docentes. Además, partió de que los saberes necesarios para desarrollar la docencia en telesecundaria emergen desde diversas fuentes. Se consideró a las experiencias de acompañamiento pedagógico que realizan los tutores durante la práctica profesional de los estudiantes normalistas como la fuente principal de información.

Los participantes apoyaron la investigación de manera intencional. En total, participaron 30 tutores de prácticas adscritos a una escuela telesecundaria en las zonas escolares 19 y 36 del municipio de Villa de Cos, Zacatecas, México; 14 de ellas de organización unitaria y ocho bidocente. El 60% de los tutores cuenta con base definitiva y el 40% son contratos con temporalidad variada. Todos los participantes contaban con experiencia

previa en el acompañamiento de estudiantes normalistas, algunos desde cuestiones meramente de observación y otros en práctica profesional. Se consideró que fueran solo escuelas multigrado y se garantizó la confidencialidad de la información. No se tomó en cuenta la trayectoria docente en cuanto a los años frente a grupo ni la formación inicial de los tutores.

El instrumento fue un cuestionario de valoración cualitativa, el cual fue construido para la retroalimentación desde la perspectiva del tutor, dicho instrumento se integró por los siguientes apartados:

- Datos generales.
- Planeación didáctica multigrado.
- Gestión y organización del aula.
- Identidad profesional.
- Listado de saberes profesionales del docente en formación que debe fortalecer (Shulman, 2005).
- Comentario cualitativo abierto.

Este instrumento fue aplicado de manera individual mediante formulario digital de forma autoadministrada. La aplicación se realizó al finalizar el periodo de práctica profesional. Los datos fueron procesados mediante un análisis de contenido cualitativo. En primer lugar, se realizó un conteo descriptivo de las frecuencias con que se mencionaron los diferentes saberes a fortalecer. Posteriormente, se analizaron los comentarios cualitativos asociados a cada elección, con el fin de identificar patrones discursivos, categorías emergentes y significados atribuidos por los tutores al desempeño del docente en formación.

El análisis combinó el enfoque deductivo (a partir de las categorías predefinidas del instrumento) con un enfoque inductivo (a partir de los discursos emergentes). Esto permitió una interpretación más rica de los sentidos construidos por los tutores sobre la formación práctica y la retroalimentación hacia los estudiantes, no solo teniendo incidencia en ellos, sino en el antes, durante y después de la práctica profesional. Este ejercicio investigativo enfatizó el apartado cinco (listado de saberes profesionales del docente en formación que debe fortalecer) y el apartado seis (comentario cualitativo abierto).

3. RESULTADOS

Como se mencionó anteriormente, se pondrá énfasis en los apartados cinco y seis. El primero se plasmará desde la frecuencia en que los tutores señalaron los tipos de conocimiento que consideran deben fortalecer y posteriormente se analizarán los comentarios abiertos emitidos (Tabla 1 y Figura 1).

Tabla 1

Tipos de conocimiento desde la mirada del tutor de práctica

Tutor	Conocimiento(s)	Contenido	Didáctico general	Currículo	Didáctico del contenido	Alumnos	Contextos	Objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación
T1	Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos.					1	1	
T2	Conocimiento de los contextos, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.						1	1
T3	Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos.					1	1	
T4	Conocimiento del contenido, Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos.	1				1	1	
T5	Conocimiento didáctico del contenido.				1			
T6	Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico general, Conocimientos de	1	1					1

Tabla 1

Tipos de conocimiento desde la mirada del tutor de práctica

Tutor	Conocimiento(s)	Contenido	Didáctico general	Currículo	Didáctico del contenido	Alumnos	Contextos	Objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación
	los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.							
T7	Conocimiento de los contextos, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.						1	1
T8	Conocimiento de los alumnos.					1		
T9	Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico del contenido, Conocimiento de los alumnos.	1			1	1		
T10	Conocimiento de los contextos.	1					1	
T11	Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico general, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.	1	1					1
T12	Conocimiento del currículo, Conocimiento didáctico del			1	1			1

Tabla 1

Tipos de conocimiento desde la mirada del tutor de práctica

Tutor	Conocimiento(s)	Contenido	Didáctico general	Currículo	Didáctico del contenido	Alumnos	Contextos	Objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación
	contenido, Conocimiento de los contextos, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.							
T13	Conocimiento didáctico general, Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos.		1			1	1	
T14	Conocimiento de los contextos.						1	
T15	Conocimiento del contenido, Conocimiento de los contextos.	1					1	
T16	Conocimiento de los alumnos.					1		
T17	Conocimiento de los alumnos.					1		
T18	Conocimiento de los contextos.						1	
T19	Conocimiento de los alumnos.					1		
T20	Conocimiento de los alumnos.					1		
T21	Conocimiento del contenido, Conocimiento	1	1				1	1

Tabla 1

Tipos de conocimiento desde la mirada del tutor de práctica

Tutor	Conocimiento(s)	Contenido	Didáctico general	Currículo	Didáctico del contenido	Alumnos	Contextos	Objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación
	didáctico general, Conocimiento de los contextos, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.							
T22	Conocimiento del contenido, Conocimiento didáctico general, Conocimiento didáctico del contenido, Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.	1	1		1			1
T23	Conocimiento de los alumnos.					1		
T24	Conocimiento del contenido, Conocimiento de los contextos.	1					1	
T25	Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación.							1
T26	Conocimiento didáctico del contenido, Conocimiento de los alumnos,				1	1	1	

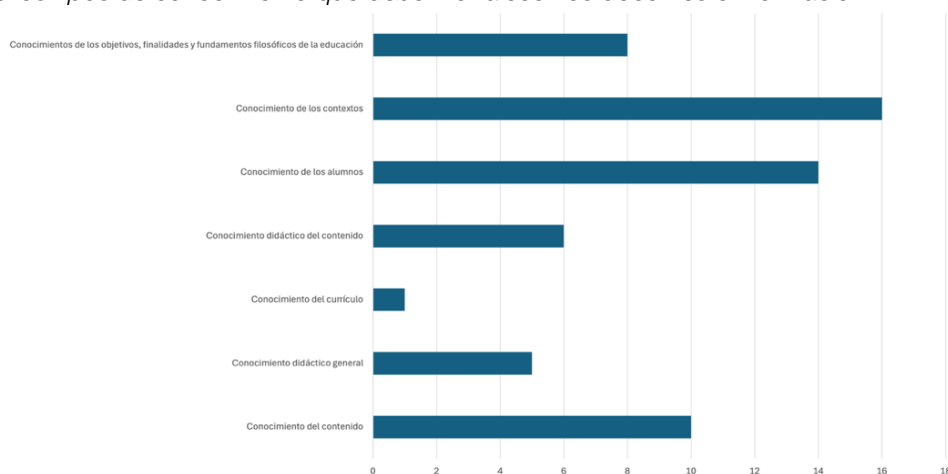
Tabla 1

Tipos de conocimiento desde la mirada del tutor de práctica

Tutor	Conocimiento(s)	Contenido	Didáctico general	Currículo	Didáctico del contenido	Alumnos	Contextos	Objetivos, finalidades y fundamentos filosóficos de la educación
	Conocimiento de los contextos.							
T27	Conocimiento didáctico del contenido, Conocimiento de los alumnos, Conocimiento de los contextos.				1	1	1	
T28	Conocimiento de los alumnos.					1		
T29	Conocimiento de los contextos.						1	
T30	Conocimiento del contenido, Conocimiento de los contextos.	1					1	
Total		10	5	1	6	14	16	8

Figura 1

Frecuencia de los tipos de conocimiento que deben fortalecer los docentes en formación



Los tutores consideraron que el conocimiento del contexto, de los alumnos y del contenido son los tipos de conocimiento más importantes que deben conocer los docentes en formación. Estos tres tipos de conocimiento se enfocan en la particularidad de la práctica realizada, pues se desarrolló en telesecundarias multigrado. Por lo tanto, no se debe perder de vista que un grupo multigrado representa un ambiente exigente para el que los docentes no han sido preparados específicamente “ya que, a mayor diversidad de niñas, niños y adolescentes, mayor es el reto para diseñar una planeación adecuada a su contexto, que incluya sus necesidades e intereses” (Castro Zambrano, 2022, p. 9). Sin embargo, es importante resaltar que todos los tipos de conocimiento son importantes para mejorar la práctica profesional de los docentes en formación (Tabla 2).

Tabla 2

Sistematización de las respuestas al comentario abierto de los tutores

Tipo de conocimiento	Evidencia de las respuestas de los tutores	Puntos clave
Conocimiento del contenido.	<p>“...la docente debe tener un dominio del contenido amplio, lo que se ve antes y después...”</p> <p>“...si desconocemos el tema que vamos a impartir, tenemos el deber y la responsabilidad de investigar previamente el tema...”</p> <p>“...algunos contenidos se trabajaron muy superficialmente.”</p>	Dominio superficial, necesidad de investigar.
Conocimiento didáctico general.	<p>“...control de tiempo, pues los jóvenes no mantienen su concentración por horas...”</p> <p>“...tener mayor dominio de control en el grupo, ya que en una escuela multigrado cualquier descuido... puede causar alguna situación desfavorable.”</p> <p>“...hacer algunas pausas activas durante las clases.”</p> <p>“...mejorar el manejo de los tiempos y establecer actividades lúdicas...”</p>	Manejo del tiempo, control del grupo, pausas activas.
Conocimiento del currículo.	<p>“...mayor conocimiento de los contenidos, diversidad de materiales didácticos prediseñados con anticipación y conocer a mayor profundidad el currículo...”</p> <p>“...solo puedo sugerir hacer este tipo de actividades más dinámicas y llamativas...”</p> <p>“conoce la NEM, aunque debe profundizar en las metodologías sugeridas”</p>	Uso de materiales, conocimiento del plan y programa.
Conocimiento didáctico del contenido.	<p>“...los temas eran un poco monótonos... trabajar solo con lectura y escritura es pesado para ellos.”</p>	Actividades monótonas, falta

Tabla 2

Sistematización de las respuestas al comentario abierto de los tutores

Tipo de conocimiento	Evidencia de las respuestas de los tutores	Puntos clave
	“...se toma su papel de docente como debe ser... complementa sus actividades con dinámicas que a los jóvenes les gustan y son congruentes con los enfoques.”	de dinamismo, adaptación del contenido.
Conocimiento de los alumnos.	“...ser más empáticos, debe mostrarse comprensivo con los adolescentes...” “...no abordó los intereses de los alumnos.” “...fue complicado ya que los alumnos eran muy cerrados, pero al final se incluyó de manera favorable.”	Comprensión de sus formas de aprender.
Conocimiento de los contextos.	“...la práctica es para conocer y mejorar... no como una rivalidad.” “...el punto de partida es el contexto, ya que como en Telesecundaria impartimos todas las materias y debemos reconocer los distintos escenarios.” “...se tiene que hacer muchas adecuaciones según el contexto...”	Adecuaciones al entorno, trabajo en escuelas multigrado, relación con alumnos.
Conocimientos de los objetivos, finalidades y fundamentos.	“...la disposición a recibir retroalimentación y ajustar tus estrategias de enseñanza es fundamental para el crecimiento profesional.”	Compromiso, empatía, apertura a la mejora.
filosóficos de la educación.	“Comprometerse en su labor docente día con día.”	

La experiencia gestada durante las prácticas profesionales con los tutores resultó fundamental para el acompañamiento y el seguimiento de los docentes en formación. Por lo tanto, se indentificó que, desde el conocimiento del contenido, los tutores hacen hincapié en la importancia del conocimiento disciplinar como base para la enseñanza efectiva, ya que detectan debilidades en la profundidad con la que se abordan algunos temas. En este sentido, es necesario reforzar el conocimiento del contenido para una transposición didáctica real, teniendo un conocimiento amplio y no solo una preparación para un contenido en específico.

Por otro lado, el conocimiento didáctico general es una preocupación recurrente por el manejo del tiempo, la disciplina y la organización del aula. Estos elementos son esenciales para desarrollar el saber pedagógico en cualquier nivel educativo. Asimismo, se valoró la necesidad de implementar metodologías dinámicas y adaptadas

al grupo, destacando la gestión efectiva de la clase como un área a fortalecer. Algunos autores identificaron que los docentes en formación no están familiarizados con los fines curriculares y las herramientas didácticas alineadas. Aunque se tiene conocimiento del currículo, es necesario profundizar cómo contribuye a alcanzar objetivos claros y optimizar los tiempos de clase, específicamente en escenarios multigrado.

Los comentarios apuntaron a que algunos practicantes carecen de recursos para adaptar el contenido a las características cognitivas y los intereses de los alumnos. El conocimiento didáctico del contenido aparece como un eje clave para lograr que el contenido sea comprensible y motivante para los adolescentes, especialmente en telesecundarias, pues además del dominio disciplinar, demanda un dominio amplio de la didáctica de las diversas disciplinas.

Varios tutores destacaron actitudes éticas y profesionales clave, como el compromiso, la responsabilidad, la apertura a la retroalimentación y la empatía. Se percibió que el desarrollo de una identidad docente reflexiva y ética es tan importante como los saberes técnico-pedagógicos, por lo que es importante asumir la responsabilidad que conlleva la docencia, no solo en el hacer inmediato, sino en la responsabilidad social que implica ser docente.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El análisis de los discursos reveló una mirada compleja, situada y crítica sobre los saberes profesionales que los docentes en formación de telesecundaria deben fortalecer. Desde la mirada teórica de Shulman (2005), los hallazgos identificaron tensiones y desafíos en, al menos, cuatro tipos de conocimientos del profesional docente. En primer lugar, se observó una preocupación recurrente por el conocimiento del contenido y su profundidad, cuyas bases suelen ser “la bibliografía y los estudios acumulados de cada una de las disciplinas, y el saber académico, histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en los campos de estudio” (Shulman, 2005).

Los tutores enfatizaron la necesidad de que los practicantes dominen los temas que imparten, sobre todo en contextos como la telesecundaria, donde se espera que el docente sea capaz de abordar diversas asignaturas. La falta de dominio conceptual limita tanto la seguridad del futuro docente como la claridad en sus explicaciones. En estrecha relación, el conocimiento de los contextos se vuelve especialmente relevante en escuelas telesecundarias multigrado. Los tutores advirtieron que el éxito de la práctica docente depende de la capacidad del futuro maestro para comprender y adaptarse al entorno escolar, gestionar múltiples niveles educativos y articularse con la comunidad. Asimismo, es importante considerar la planificación de la enseñanza y el logro de aprendizajes significativos.

En cuanto al conocimiento de los alumnos, se evidenció necesidad de construir vínculos empáticos para establecer procesos de aprendizaje. Por lo tanto, se requieren mayores herramientas para interpretar sus intereses, niveles de atención, comportamientos y trayectorias de vida, particularmente en la etapa adolescente y en contextos de vulnerabilidad. En este sentido, la enseñanza también implica “la adaptación y a juste a las características de los alumnos” (Shulman, 2005). Este conocimiento debe traducirse en la toma de decisiones pedagógicas diferenciadas y relevantes.

Finalmente, el conocimiento de los objetivos, las finalidades y los fundamentos filosóficos de la educación es valorado positivamente por varios tutores, pues reconocen la responsabilidad, la apertura a la retroalimentación, la disposición a mejorar y el compromiso con su formación. Estas actitudes constituyen un fundamento indispensable para el desarrollo docente, y deben ser fortalecidas desde la formación inicial como parte del saber ser del maestro.

La voz de los tutores, como agentes formadores en contexto, constituye un insumo fundamental para orientar la mejora continua de los programas de práctica profesional en las escuelas normales. Por lo tanto, se dejan abiertas amplias líneas de investigación para mejorar la formación inicial desde diversas miradas que difícilmente en las instituciones formadoras de docentes pueden abordarse.

REFERENCIAS

- Castro Zambrano, G. (2022). Trabajo por proyectos en una escuela multigrado: posibilidades del nuevo plan de estudios. *Educación en movimiento*, (10), 3-10. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/B10_Boletin.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- MEJOREDU. (2021). *Indicadores estatales de la mejora continua de la educación. Zacatecas. Información del ciclo escolar 2018-2019*. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/cuadernos estatales/zacatecas.pdf>
- Rodríguez Guevara, A. E., Córdova Sema, C. V., y Rodríguez Ayala, S. (2024) *La investigación-acción como metodología para la construcción de saberes en las prácticas profesionales. Análisis desde la formación de profesores de Telesecundaria en Zacatecas* [Ponencia de congreso]. XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Tabasco, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v17/doc/2267.pdf>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P., y González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educativa*, 59(1), 30–51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>

- SEP. (2018). *Segunda sección poder ejecutivo secretaria de educacion pública*. Diario Oficial. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/normatividad/acuerdos/kj18MzKP9K-Acuerdo14_07_18.pdf
- SEP. (2022). *Plan de estudio de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en telesecundaria*. Perfil profesional de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria. https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/2023/08/1zzG9G1gwI-ANEXO_10_DEL_ACUERDO_16_08_22.pdf
- Shulman, L. S., (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2).
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 19-44). UNESCO.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. NARCEA.



Transdigital[®]

editorial

La Editorial *Transdigital* publica libros de carácter científico y académico. Se pueden publicar tesis de posgrado, una vez sometidas al sistema de evaluación de pares de doble ciego. Servicios:

- Gestión del International Standard Book Number (ISBN), del Digital Object Identifier (DOI) y del código de barras.
- Diseño gráfico
- Servicio de corrección de estilo y redacción.
- Dictaminación de la revisión por pares en doble ciego hecha por miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México.
- Alojamiento permanente del libro en la editorial *Transdigital* (www.editorial-transdigital.org)
- Distribución gratuita en *Dialnet*, *Google Books*, *Google Play* y *SCRIBD*.
- Distribución a precio mínimo en *Amazon Kindle* (cuota que pagan los lectores de *Kindle*).

La editorial *Transdigital* está en el Registro en el Padrón Nacional de Editores como agente editor Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales, S. C., con el Dígito Identificador 978-607-99594. Además, está afiliada a la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana (CANIEM) con el número 4069, de conformidad con el artículo 17 de la Ley de Cámaras Empresariales y sus Confederaciones en vigor. Y está en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) de la SECIHTI de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Transdigital[®]

congreso virtual

El Congreso Virtual *Transdigital* se realiza anualmente de manera totalmente virtual (www.congreso-transdigital.org). Este evento tiene el objetivo de reunir resultados parciales o finales de investigaciones empíricas, documentales o ensayos científicos sobre temas y desafíos que involucran a la tecnología y la transformación digital en sociedad.

Está dirigido a investigadores(as), docentes de todas las modalidades y niveles del sistema educativo, estudiantes de pregrado y posgrado, gestores(as) educativos(as), directivos(as) y demás profesionales interesados(as) en la investigación empírica y documental sobre el uso de la tecnología y la transformación digital en diversos ámbitos sociales, por ejemplo, la salud, el ocio, el turismo, las finanzas, la educación, el desarrollo comunitario, la industria, etcétera.

La inscripción por texto, con un máximo de tres autores(as) da el derecho de publicar la ponencia como capítulo de libro académico en la editorial *Transdigital*, una vez que ha sido admitida por el Comité Científico; además se otorgan certificados de ponencia y asistencia. Ese libro cuenta con International Standard Book Number (ISBN), Digital Object Identifier (DOI) y código de barras.

El Congreso Virtual *Transdigital* es una iniciativa que está inscrita en el Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) de la SECIHTI de México con el folio: RENIECYT 2400068.



Transdigital[®]

revista científica

La revista científica *Transdigital* es una publicación semestral bajo el modelo de publicación continua, de manera que se reciben textos durante todo el año. Es editada por la Sociedad de Investigación sobre Estudios Digitales S.C. Evalúa los textos con el sistema de pares de doble ciego. Se admiten Artículos de investigación y Ensayos científicos originales.

El proceso de publicación es expedito y, en promedio, los textos se publican tres meses después de que han sido recibidos. El Consejo científico y el Comité editorial se compone por distinguidas y distinguidos académicos de talla nacional e internacional. Cuenta con la Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2022-020912091600-102, International Standard Serial Number (ISSN) 2683-328X, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Hasta ahora, está indizada en Latindex, Dialnet, ERIHPLUS, REDIB, EuroPub, LivRe, AURA, Academic Resource Index (ResearchBib), MIAR, OpenAire-Explore, Refseek, Sherpa Romeo, Elektronische Zeitschriftenbibliothek, ZDB Zeitschriften Datenbank, WorldCat, Dimensions, The University of Liverpool, Discovery, Erasmus University Rotterdam, Mir@bel, REBIUN, DARDO, UOCI, LatinRev, ROAD, Google Scholar, Crossref, Scite, Lens, Internet Archive, BASE, etc.

El costo de publicación puede ser consultado en: www.revista-transdigital.org