
Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes en México

Contextual factors that affect on teacher practice since the perspective of teachers in Mexico

Moramay Guerra García

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
mguerra@inee.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-7684-4168>

Yolanda Edith Leyva Barajas

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
yleyva@inee.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1484-8833>

Sandra Conzuelo Serrato

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
sconzuelo@inee.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-0947-972X>

Fechas · Dates

Recibido: 2019-03-05
Aceptado: 2019-06-03
Publicado: 2019-07-31

Cómo citar este trabajo · How to Cite this Paper

Guerra, M., Leyva, Y. E., & Conzuelo, S. (2019). Factores contextuales que afectan la práctica docente desde la perspectiva de docentes de México. *Publicaciones*, 49(1), 137–149. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9858

RESUMEN

Se presentan los hallazgos derivados de un estudio cualitativo de carácter exploratorio, en el cual se analizaron, desde un enfoque interpretativo, las producciones escritas de docentes de distintos niveles o tipos de servicio pertenecientes a Educación Básica y de diversos subsistemas o tipos de servicio de Educación Media Superior. El análisis se orientó a identificar características contextuales que, desde la perspectiva de los docentes, influyen sobre su práctica. El estudio se realizó a partir del análisis de las producciones de docentes, elaboradas en respuesta a los instrumentos de respuesta construida de la evaluación del desempeño 2015 en el marco del Servicio Profesional Docente (SPD). Este estudio es parte de una investigación más amplia realizada por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), dirigida a identificar características de las prácticas docentes.

Los hallazgos permitieron identificar que los factores mencionados por los docentes de Educación Básica y de Media Superior se relacionan con el contexto escolar, familiar y comunitario. Destacan, dentro de estos, la relevancia que los docentes otorgan a las condiciones de infraestructura y del equipamiento escolar, al involucramiento y apoyo de las familias de los alumnos, así como a las condiciones socioeconómicas familiares y comunitarias. También se reconocen rasgos de una práctica reactiva mediante la cual los docentes tratan de atenuar el impacto de algunos factores que consideran desfavorables para su práctica. Los hallazgos visibilizan aspectos que pueden orientar acciones de mejora de las condiciones de las escuelas, así como a la formación continua, particularmente aquella que puede realizarse al interior del centro educativo y ofrecer herramientas para fortalecer la práctica de los docentes en el contexto en el que se desempeñan.

Palabras clave: práctica de la enseñanza; relación padres-escuela; relación escuela-comunidad; contexto de aprendizaje; evaluación del docente

ABSTRACT

The findings derived from a qualitative study of exploratory nature are presented, in which, from an interpretive focus, were analyzed the written productions of teachers from different levels or types of services belonging to Basic Education and of diverse subsystems or types of services in High Secondary School. The analysis aimed at identifying characteristics of the context that, from the teacher's perspective, have influence over their practice. The study consisted in the analysis of the written productions from teachers, made in response to the instruments correspond to the 2015 performance evaluation to the Teaching Development Service. This study is part of a broader research carried out by the National Institute for the Evaluation of the Education (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación), aimed at identifying characteristics of teaching practices.

The findings allowed identifying that the factors mentioned by the teachers in Basic Education and High Secondary School, are related with the school, family and community context. Among these, the relevance that teachers give to the school's infrastructure and equipment, the involvement and support of student's families as well as the family and community socioeconomic conditions, stand out. In addition, the traits of a reactive practice, through which teachers try to alleviate the impact of some factors they consider unfavorable for their practice, are recognized. The findings make visible aspects that can guide improvement actions for the schools as well as in-service teacher training, particularly training that can be done inside the educational center, and offer tools to strengthen teacher's practice in the context where they perform.

Key words: teaching practice; parent-school relationship; school-community relationship; learning context; teacher evaluation

Introducción

La incidencia de factores contextuales en la práctica docente ha sido abordada por la investigación educativa en el interés de identificar mecanismos implicados, buenas prácticas o áreas de oportunidad en la práctica de los docentes que, al ser atendidas, favorezcan la mejora del aprendizaje de los alumnos y de la profesión docente (Rueda, Canales, Leyva, & Luna, 2014).

La influencia de los factores contextuales sobre la práctica docente ha sido objeto de estudio de la investigación educativa (Canales & Rueda, 2014; Jornet, González-Such, & Sánchez-Delgado, 2014). Dichos factores son de carácter interno y externo al sistema educativo y se interrelacionan, configurándose unos a partir de otros, influyendo de forma sustantiva en la eficacia de las escuelas (Murillo, 2004). Mientras que la definición de contexto, desde una perspectiva sociológica, se refiere al entramado o tejido de significados provenientes del entorno (Austin, 2000).

Jornet et al. (2014) distinguen cuatro niveles en el contexto del desempeño docente: 1) el salón de clases, el cual hace referencia al alumnado, a la infraestructura y a los materiales; 2) el contexto institucional, que incluye el centro escolar y el sistema educativo; 3) el contexto social inmediato, que refiere al nivel socioeconómico, la estructura social y de convivencia y la estructura económica de las familias que componen la población atendida por la escuela; y 4) el mediato o lejano, que refiere a las características socioeconómicas y culturales del país en general o de la región.

Diversos estudios han señalado la influencia de elementos del contexto interno o externo a las escuelas sobre la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos, tanto en Educación Básica (EB) (Castro & Velásquez, 2014; Fernández, Tuset, Pérez, & García, 2013; Vera & Peña, 2016) como en Educación Media Superior (EMS) (Gordillo, Martínez, & Valles, 2013; Monroy, Jiménez, Ortega, & Chávez, 2016; Vera, Rodríguez, & Estrada, 2009; Vera, 2010), los cuales apuntan a que la práctica docente y sus alcances son sensibles a condiciones o tensiones del entorno inmediato o mediato en el que se desarrolla.

Como parte de las atribuciones del INEE de caracterizar la práctica de los docentes del Sistema Educativo Nacional, se llevó a cabo un estudio de corte cualitativo que parte del análisis de los auto-reportes elaborados por los docentes en la evaluación del desempeño realizada a nivel nacional en 2015 en el marco del SPD. Estas producciones de los docentes, brindan elementos sobre cómo desarrollan su práctica en contextos específicos (INEE, 2017). Para este estudio la práctica docente se considera como *el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos* (García-Cabre-ro, Loredo, & Carranza, 2008, p. 4). Por ello en la muestra analizada, se incluyeron casos de docentes de diferentes contextos y niveles educativos del tramo de educación obligatoria en México.

El propósito del presente artículo es compartir los resultados de este estudio relativos a los factores contextuales que los docentes reportan y consideran que influyen en su práctica. Los objetivos específicos son:

- Identificar los factores contextuales que los docentes incorporan como parte del diagnóstico que hacen de su grupo y de las condiciones escolares de sus centros de trabajo.

- Identificar aquellos factores del contexto que, desde la perspectiva de los docentes, impactan en su práctica y en el aprendizaje de sus alumnos.

Antecedentes

El insumo principal de esta investigación fueron los auto-reportes elaborados por los docentes que participaron en la evaluación del desempeño docente en México establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual se realizó por primera vez en 2015. La evaluación tuvo como referente los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) establecidos para EB y EMS (SEP, 2015c, 2015d), los cuales organizan en cinco dimensiones los conocimientos, habilidades y responsabilidades profesionales de un docente para el desempeño de su labor educativa¹.

El modelo de evaluación de desempeño se organizó en 4 etapas, dos de las cuales incluían instrumentos de respuesta construida: Expediente de Evidencias de Enseñanza (EEE) y Planeación Didáctica Argumentada (PDA). Entre los principales aspectos que se evalúan mediante estos instrumentos, están la capacidad de los docentes para: a) reconocer características de sus alumnos y del entorno en el que trabajan, b) planificar, organizar y desarrollar una intervención didáctica que atienda las necesidades de sus alumnos, y c) vincularse con actores internos y externos a la escuela, para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se denominan instrumentos de respuesta construida porque el sustentante construye una respuesta a partir de un conjunto de tareas evaluativas, que guían al docente a mostrar competencias relacionadas con su práctica. Las producciones resultantes fueron calificadas por evaluadores certificados por el INEE mediante rúbricas. En la tabla 1 se presentan algunas características de ambos instrumentos, a partir de los documentos denominados Etapas, aspectos, métodos e instrumentos de la Evaluación del desempeño en EB y EMS (SEP, 2015a y 2015b).

Tabla 1

Características del EEE y PDA

	ETAPA 2. Expediente de Evidencias de Enseñanza	ETAPA 4. Planeación Didáctica Argumentada
Características	El docente presentó muestras de trabajos desarrollados por sus alumnos como evidencia de su práctica de enseñanza, y elaboró un texto de análisis	Elaboración de una planeación didáctica y una argumentación escrita de la misma.
Propósito	Evaluar el resultado del análisis y la reflexión que el docente realiza de su intervención didáctica, a partir de una muestra de trabajos de alumnos con diferente nivel de logro.	Evaluar el análisis, justificación y sustento sobre las estrategias de intervención elegidas para desarrollar su planeación, y de lo que espera que aprendan sus alumnos.
Proceso de aplicación	En línea, autoadministrable, desde cualquier equipo de cómputo con internet, sin presión de tiempo.	En sede asignada, en un tiempo estimado de 3 horas.

Fuente: elaboración propia a partir de información tomada de SEP (2015a) y SEP (2015b)

1. En EB se cuenta con tres perfiles generales por nivel (preescolar, primaria y secundaria), y perfiles por tipo de servicio, nivel o modelo educativo (educación especial, educación física, telesecundaria, entre otros). En EMS se cuenta con cinco perfiles, uno por campo disciplinar.

Para responder a estos instrumentos, los docentes elaboraron descripciones de las acciones que realizan para que sus alumnos logren algún aprendizaje esperado del currículo vigente, que ellos eligen. Los auto-reportes, si bien constituyen una fuente indirecta de desempeño, ofrecen un discurso organizado sobre sus acciones, en el cual describen, comunican, relacionan y reflexionan sobre su quehacer, sus contextos y sus experiencias; brindando elementos que permiten hacer inferencias sobre los significados y las tensiones subyacentes a su práctica profesional. El análisis cualitativo de dichas producciones permite aproximarse a una caracterización legítima de lo que los docentes manifiestan que realizan en sus aulas, así como de las relaciones que ellos establecen entre su práctica y las características del contexto donde se desempeñan.

Con base en el Plan a mediano plazo para la evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD) 2015-2020, para hacer factible la evaluación de 1,506,052 docentes en servicio², se decidió convocar cada ciclo escolar, a un número determinado de docentes de todos los niveles y tipos de servicio a nivel nacional. En 2015, la SEP publicó una serie de criterios para la selección del primer grupo de docentes convocados, uno de los cuales fue que las autoridades educativas estatales debían convocar a docentes de escuelas ubicadas en localidades con población igual o mayor a cien mil habitantes. El primer grupo evaluado comprendió 134,285 sustentantes, de los cuales 103,723 son docentes de educación básica (EB) y 27,546 de educación media superior (EMS) (INEE, 2017a).

Método

Se diseñó un estudio exploratorio de corte cualitativo en el cual los autorreportes se analizaron desde una aproximación interpretativa, cercana a la postura de la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967). El diseño analítico inductivo permitió un acercamiento exploratorio al material empírico; a partir de estructuras conceptuales básicas y no con una teoría, modelo o hipótesis apriorísticas. En la tabla 2 se muestra las fases del análisis:

Tabla 2

Fases del estudio

Fase	Tipo de codificación	Actividad
Exploratoria	Abierta	Muestreo de códigos mediante la lectura de 4 producciones diversas. De esta fase se elaboró el primer libro de códigos, el cual se prueba en 8 producciones para su mejora.
Descriptiva	Selectiva	Se realiza el proceso de lectura, segmentación y codificación de las producciones, empleando el libro de códigos conformado por 123 códigos exploratorios y descriptivos, agrupados en 22 categorías intermedias y 3 categorías centrales. El proceso se apoyó empleando el programa Atlas.ti 5.2
Interpretativa	Axial	Se usa la herramienta MEMO; para registrar las relaciones entre códigos, así como interpretación de las unidades de significado identificadas en las narrativas.

Fuente: elaboración propia a partir de información tomada de INEE (2017a)

2. INEE (2017b). Principales cifras. Educación Básica y Media Superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016.

El desarrollo por fases permitió identificar elementos recurrentes en las producciones de los docentes. El protocolo de análisis fue flexible, abierto a las contingencias de los hallazgos como es característico de los análisis inductivos. Cuando la revisión de nuevos casos ya no proporcionó datos que ampliaran la información, se consideró que se había llegado a un punto de saturación (Glaser & Strauss, 1967) y que podía cesar la revisión de nuevos productos.

Acorde con la investigación cualitativa, no se pretende hacer generalizaciones a partir de los hallazgos, ni asumirlos como representativos, sino contribuir a la exposición y comprensión de los mecanismos que explican ciertas conductas, creencias o acciones en los individuos o grupos.

Características de la muestra

Las producciones analizadas provienen de una muestra aleatoria de 16,847 docentes, a partir de la cual se seleccionaron aleatoriamente 600 casos de EB y 600 de EMS. Un caso abarca las producciones elaboradas por un docente, en respuesta al EEE y a la PDA. La estrategia de revisión permitió abarcar la variedad de producciones considerando la entidad, el sexo y el nivel de desempeño obtenido en la evaluación. En esta lógica, se analizaron 211 casos, esto es un total de 422 producciones de docentes de 27 entidades. A educación básica pertenecían 111 casos (222 producciones) y a educación media superior, 100 casos (200 producciones).

En la tabla 3 se presentan las principales características de la muestra aleatoria. De EB se incluyeron producciones de docentes de preescolar, primaria, secundaria (diurna y técnica), telesecundaria, educación especial y educación física; mientras que, de EMS, las producciones pertenecen a docentes de 11 subsistemas, incluyendo otros tipos de servicio, como el de EMS a Distancia (EMSAD) y el telebachillerato, los cuales en estricto sentido no deberían haber sido convocados porque atienden a localidades con menos de 5,000 habitantes y se encuentran en zonas aisladas o de difícil acceso. En cuanto a los niveles de desempeño obtenidos por los docentes, la muestra aleatoria proporcionada por la CNSPD no incorporó casos con desempeño insuficiente, por lo que sólo quedaron representados los niveles suficiente, bueno y destacado en el caso de EB³.

Tabla 3

Características generales de los casos revisados

Tipo educativo	Sexo %		Edad	Sostenimiento %		Años de experiencia	Grupo de desempeño* %			
	M	H	Promedio en años	Federal	Estatad	Promedio en años	Suficiente	Bueno	Destacado	Excelente
EB N=111 casos	75.7	24.3	39	67.6	32.4	12	42.3	43.2	14.4	n.a.
EMS N=100 casos	49.0	51.0	41	47.0	53.0	15	58.0	37.0	4.0	1.0

Nota: Tomado de INEE (2017^a, p. 121)

3. En el caso de EMS se agregó el nivel de desempeño "Excelente", recuperado de <http://servicioprofesional-docente.sep.gob.mx/>

Resultados

Se presentan los resultados relativos al reconocimiento de factores contextuales que los docentes de EB y EMS reconocen, la influencia de algunos de ellos sobre su práctica, así como adaptaciones o ajustes a las actividades de enseñanza y aprendizaje que los docentes refieren llevar a cabo, para poder trabajar en las condiciones que ofrece su contexto, o bien para contrarrestar factores que identifican como limitantes. A continuación, se presentan estos factores organizados por los tres ámbitos del contexto que los docentes destacan en sus producciones: el escolar, el familiar y el comunitario, con algunos ejemplos textuales recuperados de las producciones.

Ámbito Escolar

Los docentes mencionaron características de la infraestructura que consideran relevantes para su práctica y, por tanto, para el aprendizaje de los alumnos; entre ellas destacan el contar con espacios suficientes, adecuados y seguros para el desarrollo de actividades de enseñanza (v. gr. taller, laboratorio, patio) y el resguardo de los materiales; y con espacios para la búsqueda de información fuera de aula (v. gr. Biblioteca).

[La] mini biblioteca escolar, cuenta con poco acervo bibliográfico lo cual impacta de manera determinante, pues no existen muchas opciones de consulta dentro de la escuela. No se cuenta con canchas deportivas reduciendo el espacio en donde los alumnos puedan realizar actividades de campo, ni con laboratorio escolar por lo que las prácticas de laboratorio tienen que ser diseñadas para que puedan realizarse en el aula clase, sin el manejo de sustancias peligrosas o usando material casero de manejo seguro para los alumnos (EB, docente de secundaria, Coahuila).

El espacio del aula en relación con el número de alumnos es un elemento mencionado recurrentemente tanto en EB como en EMS, particularmente cuando el espacio es muy reducido, o cuando el número de alumnos no permite un seguimiento personalizado. También aluden a la necesidad de contar con equipamiento para lidiar con condiciones climáticas extremas en algunos contextos.

Los salones [...], tienen buena ventilación e iluminación, aunque no son suficientes para trabajar con más de treinta alumnos, este espacio resulta insuficiente, no tienen cortinas y en épocas de frío este factor dificulta el trabajo con los alumnos (EB, docente de secundaria, Ciudad de México).

En cuanto al mobiliario y el equipamiento, los docentes refieren que, cuando es insuficiente o inadecuado, acota el abanico de actividades que puede plantear al alumno, y en algunos casos, los llevan a recurrir a prácticas poco eficaces como impartir clases de computación sin internet o sin computadoras suficientes, como lo señala un docente de EB, de nivel secundaria en el estado de Morales, refiere «...también tenemos aula de medios, solo que no hay suficientes computadoras y los alumnos tienen que compartirlas hasta de tres para poder trabajar en ellas». Ya otros estudios han señalado que el mobiliario y el equipamiento constituyen parte importante del ambiente físico del salón, y el impacto de su cantidad y calidad para que la educación se proporcione en condiciones dignas y de bienestar que faciliten los procesos de enseñanza y aprendizaje (INEE, 2014).

Respecto a los alumnos, en general los docentes de EMS refieren que tienen poco interés por las actividades escolares, así como por continuar estudiando; ejemplo de ello es lo señalado por un docente de EMS del estado de Nuevo León *El ambiente en el grupo es de respeto y solidaridad, aunque es relevante la apatía que manifiestan hacia el estudio*. Ante ello, los docentes tratan de incorporar materiales o actividades que consideran atractivas para los alumnos. En EB también aluden a la falta de interés de los alumnos, pero no de forma generalizada, sino respecto de estudiantes específicos.

Es posible reconocer que los docentes planean sus actividades de enseñanza y aprendizaje, considerando condiciones y recursos de la escuela; diversifican los materiales que emplean ellas, particularmente en preescolar y primaria; proveen ellos mismos los recursos necesarios cuando la escuela no los tiene, y en el caso de preescolar y algunas primarias, recurren a la comunidad escolar para mejorar condiciones de infraestructura y equipamiento de las escuelas.

Ámbito Familiar

Las descripciones reflejan que, en general, los docentes consideran el involucramiento de los padres de familia en la educación de los alumnos como sustancial en el éxito del proceso educativo. Si bien algunos docentes de EB, particularmente de preescolar, reconocen tener padres muy comprometidos, es frecuente que señalen que el involucramiento de los padres es insuficiente o inconstante, lo que se refleja en ausentismo escolar, escaso apoyo y seguimiento de las tareas, del desempeño escolar o de la conducta de los alumnos, y en la falta de materiales para las actividades escolares. En EMS se refleja en la falta de recursos y de motivación para que el alumno permanezca en la escuela.

El involucramiento que los docentes esperan de las familias de sus alumnos en relación con la escuela es diferente en cada nivel educativo. Los docentes de preescolar resaltan la importancia del apoyo de las familias para el cuidado del alumno, su asistencia a clases, el desarrollo habilidades socioemocionales y motoras, y de las actividades escolares. En primaria, destacan el cuidado del alumno, el apoyo con las tareas y los materiales, la participación en las actividades escolares y el seguimiento al desempeño escolar. En secundaria, enfatizan el seguimiento, el apoyo con materiales y recursos para trasladarse a la escuela, la comunicación con los docentes, la motivación respecto al estudio y la protección contra situaciones que lleven al alumno a abandonar la escuela. En EMS se espera que la familia brinde los recursos económicos para que el alumno estudie, que lo motive para permanecer en la escuela y que sea un factor de protección contra el abandono escolar.

Los docentes aluden a que el tiempo que las familias destinan a la atención de los alumnos no es suficiente y se ve condicionado principalmente por las condiciones laborales y por la falta de recursos económicos familiares lo que dificulta que los alumnos cuenten con la alimentación básica, los servicios en casa y los recursos para estudiar. En el caso de telesecundaria y EMS, la falta de recursos económicos familiares obliga a los alumnos a incorporarse al ámbito laboral o a asumir más funciones en casa, lo que va en detrimento del tiempo que pueden dedicar al estudio.

La mayoría [de los padres] trabaja fuera de casa y en horarios que no les permiten estar pendiente del cuidado e involucrarse con la preparación académica de sus hijos, lo cual dificulta la comunicación entre el docente y el padre de familia (EB, secundaria, Durango).

[El alumno] no tiene apoyo por parte de su familia pues carece de útiles, uniformes y no tiene quien lo apoye con tareas en casa, pues sus padres son analfabetos. En este ciclo escolar faltó en diversas ocasiones por trabajar y apoyar a su familia sacando un salario y, (así) poder comprar sus zapatos para él y para su hermana de primer grado. Cuando platicamos acerca de sus constantes faltas, él comenta que no seguirá estudiando pues en su casa no hay dinero y que sus padres le dicen que deje la escuela, que no le deja nada y que tiene que trabajar (EB, docente de primaria, Puebla).

La presencia de conflictos en las relaciones familiares y el bajo nivel educativo por parte de los padres, también son elementos señalados por los docentes como limitantes de la atención, el apoyo y la motivación familiar brindan a los alumnos para su desempeño escolar.

En el alumno de bajo rendimiento influyó su entorno familiar ya que sus padres no contaron con una educación básica, por lo que no existía el apoyo necesario para su formación académica, ni el compromiso de atender el problema visual que presenta su hijo (EB, docente de telesecundaria, San Luis Potosí).

Las narraciones sugieren que la cualidad familiar a la que los docentes otorgan mayor impacto en el aprendizaje, es la disposición a brindar seguimiento al alumno y a comunicarse con el docente. Esto último concuerda con lo señalado por Epstein (2011), que señala que el involucramiento de la familia contribuye a atenuar los efectos negativos que tienen las condiciones socioeconómicas desfavorables en el logro escolar.

Para el caso de la alumna de alto desempeño podemos observar una familia humilde pero comprometida con la educación de su hija. Contar con el apoyo de sus padres le ha generado la seguridad y, al mismo tiempo, el deseo de indagar y perseverar en sus propósitos, dando como resultado una alumna comprometida con el proceso de aprendizaje (EB, docente de telesecundaria, Ciudad de México).

Algunos docentes de EB refieren actividades con las cuales buscan comunicarse con los padres de familia para ponerlos al tanto del desempeño de los alumnos y pedir su apoyo; asimismo, diseñan actividades de enseñanza y aprendizaje que involucran a los familiares (v. gr. hacer entrevistas, ferias de ciencias). Los docentes de EMS, en general, describen pocas actividades de comunicación con las familias y consideran que la falta de interés de los padres por la educación de sus hijos impacta negativamente en su desempeño y permanencia escolar.

Ámbito Comunitario

En sus descripciones, los docentes aluden a elementos comunitarios que afectan el apoyo familiar que los alumnos reciben y que influyen sobre su práctica y el aprendizaje de sus alumnos, particularmente, las condiciones socioeconómicas y educativas de la comunidad. La oferta laboral comunitaria es un elemento sustantivo ya que la escasez de trabajos bien remunerados lleva a los padres de familia a laborar más de una jornada, desplazarse a otras comunidades e incluso a otro país en busca de mejores condiciones de vida, disminuyendo el tiempo que dedican a la atención de sus hijos e hijas, y colocando a la migración o a fuentes de ingresos informales, entre las aspiraciones del alumno.

Otro factor que influye de manera negativamente en los aprendizajes de los alumnos es la migración de sus familiares a otras ciudades [...] ya que a su regreso los incitan a ingerir bebidas alcohólicas, cigarros y en algunos casos más graves droga, lo que repercute en los alumnos que caen en estas adicciones, ya que comienzan a mostrar apatía en la realización de las actividades dentro del aula, no cumplen con sus responsabilidades de alumnos y en ocasiones desertan de la escuela por irse con ellos a trabajar (EB, docente de telesecundaria, San Luis Potosí).

En general, los docentes consideran que nivel de educativo de los miembros de la comunidad, y la valoración social que ésta otorga a la educación, son factores relevantes para el interés de los alumnos por la escuela. Particularmente los docentes de EMS expresan la dificultad de motivar a los alumnos al estudio cuando el entorno no refuerza dicho interés.

En este nivel, el entusiasmo de los alumnos por salir adelante es prácticamente el que les infunden sus tutores, ya que es necesario estar alimentando su autoestima para que no se dejen llevar por las circunstancias y puedan llegar abandonar la escuela y dedicarse a actividades ilícitas. Necesitan de mucha atención, no solo por parte de tutores o padres, sino de los maestros también (docente de EMS, Tamaulipas).

Tanto los docentes de EB y como de EMS incorporan algunas actividades laborales de la comunidad en las actividades de enseñanza y aprendizaje que plantean en el aula; aunque también señalan la carencia de espacios u oportunidades de difusión cultural en la comunidad que incentiven el interés de los alumnos por el estudio. Particularmente en EB, algunos docentes dan un uso didáctico a las tradiciones y costumbres de la comunidad, y a los materiales que ofrece el entorno.

Entre los problemas comunitarios que afectan la permanencia de los alumnos en la escuela, los docentes señalan las dificultades de transporte, la inaccesibilidad o inseguridad de los caminos, las prácticas sociales que derivan en el embarazo adolescente y el alcoholismo. También mencionan al narcotráfico y al narcomenudeo, los cuales reclutan a los alumnos como vendedores o consumidores, y generan condiciones de violencia que disminuyen la asistencia a los planteles. Algunas de estas problemáticas son abordadas por los docentes en las actividades de enseñanza y aprendizaje que plantean.

Llegan al plantel -la mayoría- porque los mandan, son poco los que muestran interés por estudiar [...] están en la edad en que son reclutados por el narcotráfico para el menudeo de las drogas y algunos otros si trabajan o se autoemplean en comercio informal para ayudar al gasto familiar, o por embarazo dejan la escuela, aunque los apoyamos para que continúen estudiando, muy pocos lo logran... (docente de EMS, Chihuahua).

Conclusiones

Los hallazgos coinciden con estudios que destacan la relevancia de factores presentes en el aula, el plantel y el contexto social inmediato sobre la práctica de los docentes (Jornet et al., 2014). Las condiciones de infraestructura, servicios, equipamiento, recursos y seguridad son condiciones que circunscriben el abanico de actividades de enseñanza y aprendizaje que el docente puede desplegar en su práctica diaria, lo que, desde la perspectiva de los docentes de los casos analizados, si bien no imposibilita

su labor, si limita los alcances o la efectividad de ésta. Los factores mencionados por los docentes coinciden con lo que ha sido documentado a nivel internacional por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), respecto al impacto de las condiciones de infraestructura, servicios y el equipamiento escolar, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, los cuales abarcan desde aspectos arquitectónicos como ubicación, diseño y construcción; servicios como agua, luz, instalaciones de higiene; así como todos aquellos que permitan seguridad a alumnos y materiales. Por ello las medidas para su aseguramiento son consideradas como *elementos esenciales de una enseñanza general de calidad* (UNICEF, 2009, p. 6).

Por otra parte, desde la perspectiva de los docentes, la familia es una instancia responsable en el proceso de aprendizaje cuyo apoyo e involucramiento es sustantivo para que los alumnos aprendan y permanezcan en la escuela, lo cual coincide con los resultados de otras investigaciones que destacan la relevancia de que las familias asuman responsabilidades compartidas con las escuelas para la construcción de condiciones que favorezcan el logro académico de los estudiantes (Epstein, 2011). Las producciones analizadas permiten identificar que los docentes reconocen distintas formas de participación de los padres con la escuela, las cuales concuerdan con las mencionadas por Fantuzzo, McWayne, Perry y Childs (2004): a) apoyo en el hogar, por medio de prácticas que favorecen desde casa el aprendizaje de los contenidos curriculares; b) apoyo a la escuela, a través de participar en actividades que mejoran el funcionamiento de la escuela; y c) relación con la escuela, acciones dirigidas a comunicarse con docentes y directivos de las instituciones educativas.

De igual forma, destacan condiciones comunitarias que representan retos para la labor del docente, ya sea porque dificultan que las familias apoyen con tiempo y recursos a los alumnos en las actividades escolares, o porque presentan problemáticas que de alguna forma inciden en la asistencia y el interés de los alumnos por la escuela. Esto concuerda con lo referido por Korinek y Punpuing (2012) en el sentido de que las inversiones que realiza la familia en la educación de los hijos, están determinadas tanto por las necesidades del hogar como por el contexto de la comunidad en la que se desarrollan.

Respecto al objetivo de comprender en qué medida los docentes se ven afectados y cómo reaccionan ante los retos que les representa trabajar bajo estos factores contextuales, es importante destacar que si bien perciben limitantes que están fuera de su control, también reportan realizar algunas acciones dirigidas a aminorar el impacto de las condiciones que aprecian como desfavorables a su práctica, tales como proveer ellos mismos los recursos para las actividades escolares o adaptar estas a los recursos y espacios disponibles.

Los hallazgos refuerzan las recomendaciones tanto de organismos internacionales como del propio INEE en el sentido de generar acciones que garanticen que las escuelas cuenten con condiciones adecuadas (INEE, 2014; UNICEF, 2009). De igual forma, apuntan a la necesidad de fortalecer las capacidades de los docentes para que puedan diversificar e incrementar el impacto de su práctica dentro sus contextos específicos y frente a los retos que les implican (INEE, 2017b). El reforzamiento de la formación continua en cuanto a contenido y modalidad de entrega, puede ser una vía sustantiva para el fortalecimiento, siempre y cuando considere las condiciones en las que laboran los docentes e incluya acciones colectivas al interior de las escuelas, que coadyuven al desarrollo de las capacidades del colectivo para responder y sacar partido del contexto en el que se desempeñan.

Referencias bibliográficas

- Austin, T. (2000). *Para comprender el contexto de cultura*. Victoria, Chile: UNAP Educación y Desarrollo.
- Canales, A. & Rueda, M. (2014). *Análisis de las condiciones contextuales para el desarrollo de la ,práctica docente*. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guajuato, México.
- Castro, W., & Velásquez, H. (2014). Idoneidad didáctica de la práctica de maestros en formación inicial en un contexto urbano de conflicto social violento. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 7(3), 33-54. Recuperado de <https://www.revista-etnomatematica.org/index.php/RevLatEm/article/view/145>
- Epstein, J. L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/438
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., & García, C. (2013). Prácticas educativas y creencias de profesores de secundaria pertenecientes a escuelas de diferentes contextos socioeconómicos. *Perfiles Educativos*, 139(35), 40-59. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2013-139-40-59
- García-Cabrero, B., Loredó, J., & Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Especial*, 10(especial). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gordillo, E., Martínez, J., & Valles, H. (2013). Rendimiento académico en escuelas de nivel medio superior. *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 6, 51-58.
- INEE (2014). *Infraestructura, mobiliario y materiales de apoyo educativo en las escuelas primarias. ECEA 2014*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2017a). *La educación obligatoria en México. Informe 2017*. México: Autor.
- INEE (2017b). *Principales cifras. Educación básica y media superior. Inicio del ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor.
- Jornet, J. M., González-Such, J., & Sánchez-Delgado, P. (2014) Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/661854>
- Korinek, K., & Punpuing, S. (2012). The Effect of Household and Community on School Attrition: An Analysis of Thai Youth. *Comparative Education Review*, 56(3).
- LGSPD. Ley General del Servicio Profesional Docente, Diario Oficial de la Federación, Ciudad de México, 11 de septiembre de 2013.
- Monroy, L., Jiménez, F., Ortega, L., & Chávez, M. (2016). ¿Quiénes son los estudiantes que abandonan los estudios? Identificación de factores personales y familiares asociados al abandono escolar en estudiantes de Educación Media Superior. Recuperado de http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesIII/LT_1/ponencia_completa_213.pdf

- Murillo, F. (2004). Un marco comprensivo de mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21, 319-360. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/140/14002104/>
- Rueda, M., Canales A., Leyva, Y., & Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/3123>
- SEP Secretaría de Educación Pública (2015a). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Evaluación del desempeño. Educación Básica. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor.
- SEP (2015b). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Evaluación del desempeño. Educación Media Superior. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor.
- SEP (2015c). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Básica. Evaluación del desempeño. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor.
- SEP (2015d). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior. Evaluación del desempeño. Ciclo escolar 2015-2016*. México: Autor.
- UNICEF (2009). *Manual, Escuelas Amigas de la Infancia*. Nueva York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.
- Vera, J. (2010). Factores de contexto y desempeños en Educación Media Superior. En J. Angulo (Coord.), *Educación, Tecnología e Innovación* (pp. 557-563). Sonora, México: ITSON.
- Vera, J., Rodríguez, C., & Estrada, M. (2009). Variables de contexto asociadas al desempeño en educación media superior para el estado de Sonora. En R. López (Coord.), *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México.
- Vera, J., & Peña, C. (2016). Prácticas docentes y educación multigrado en escuelas indígenas del Estado de Sonora, México. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 225-240. doi: <https://doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1376>