

Capítulo **III**

Experiencias de los maestrantes de MEB y MEMS sobre sus prácticas docentes en contextos de enseñanza remota de emergencia

María Obdulia González Fernández¹

José Luis Arias López²

Gloria Martínez Martínez³

<https://doi.org/10.61728/AE24030045>

¹ Profesor -Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional unidad 142 Tlaquepaque, Jalisco. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I.

² Director encargado de la Unidad 142 de la Universidad Pedagógica Nacional.

³ Coordinadora de Investigación de la Unidad 142 de la Universidad Pedagógica Nacional.

Resumen

El presente capítulo tiene la intención de presentar los resultados de una investigación de carácter cualitativa cuyo objetivo fue rescatar las experiencias de los estudiantes de maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, respecto a sus prácticas docentes durante el periodo de educación remota de emergencia. Se aplicaron diez entrevistas a maestrantes que fueran docentes en servicio durante el periodo de confinamiento por la pandemia por covid-19.

Los resultados arrojan similitudes en las prácticas en los diferentes niveles educativos, como son el uso de medios telemáticos para establecer la comunicación con los padres de familia y el alumnado.

Sin embargo, se encontraron mayores semejanzas entre el nivel de secundaria y el bachillerato. De entre los retos que los docentes enfrentaron fueron las dificultades técnicas para el uso de las tecnologías y la ausencia de conectividad a internet por parte de los estudiantes, así como los problemas emocionales por la falta de contacto continuo. Se reflexiona sobre el avance que se obtuvo después de aplicar una modalidad híbrida donde se combinaron los momentos de presencialidad con los virtuales.

Introducción

Es indudable que la declaración de pandemia de la OMS por COVID-19 el 11 de marzo de 2020, y su estrategia consistente en el distanciamiento físico y social como medio para evitar la propagación del virus y salvaguardar, de este modo, la vida de las personas, han tenido, a nivel mundial, un profundo impacto en las diferentes esferas de la vida social, pública y privada. Uno de los ámbitos de mayor impacto ha sido precisamente el de la educación escolarizada pues es en este contexto que las instituciones educativas se vieron obligadas a suspender clases presenciales y continuar el proceso formativo desde casa, a través de clases virtuales y haciendo uso, en general, de todo tipo de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), dando lugar así, a una serie de transformaciones en el ejercicio de las prácticas educativas, y particularmente de las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pues ahora estas se encontraban contextualizadas.

zadas y demarcadas por la emergencia, el distanciamiento y el uso de la tecnología para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Sin embargo, en México, como en muchos países del mundo, con el cierre de las escuelas (marzo de 2020 a agosto de 2021), la transición del modelo presencial al modelo remoto emergente no se ha caracterizado por ser ni sencillo ni libre de tropiezos, por el contrario, en nuestro país, que ya venía arrastrando problemas como la deserción, el rezago, la reprobación, la falta de equidad e inclusión social, la pobreza y la desigualdad social; con la pandemia y el modelo de educación remota, dichas problemáticas se agudizaron aún más.

Una cuestión particular, que es foco de esta investigación es que, si bien, por una parte, como efecto colateral de la pandemia por COVID-19 los docentes se vieron obligados a hacer uso de las TIC como medio fundamental para la comunicación y generación de ambientes de aprendizaje, también dejó al descubierto, por otra parte, las desigualdades de los estudiantes y de los profesores en cuanto a alfabetización digital y acceso a los medios y recursos electrónicos y digitales. Por ello, ponemos el énfasis en la relevancia y pertinencia que representa el ahondar en el estudio de las estrategias, dificultades, aciertos, necesidades, retos y pendientes que han venido enfrentando los docentes de educación básica, con la intención de recuperar y sistematizar el conocimiento generado como aporte importante para la teoría pedagógica.

Así pues, con esta investigación se pretende analizar las prácticas docentes de los maestrantes de la Unidad UPN 142, en cuanto sujetos en formación con impacto directo en los procesos de aprender de sus alumnos de educación básica y media superior en la modalidad de la educación remota emergente en el contexto de pandemia COVID-19 con la finalidad de caracterizar cómo, en su calidad de docentes-estudiantes, experimentaron y afrontaron dicho conjunto de transformaciones en su vida profesional-laboral, considerando indicadores como:

Papel de las tecnologías: Incorporación y uso de TIC en los procesos educativos, en el marco de un campo de conocimiento disciplinar.

Desarrollo Profesional y Práctica Docente: transformación en la formación inicial y permanente del profesorado, así como en la práctica docente en los distintos campos del saber disciplinar.

Con base en lo anteriormente expuesto se plantean las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles fueron las vivencias que definen a las buenas prácticas docentes de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica (MEB) y de la Maestría en Educación Media Superior (MEMS) en modalidad de educación remota de emergencia?, ¿Qué desafíos enfrentaron durante sus prácticas los maestrantes durante la pandemia por la COVID-19? y ¿Cuáles fueron los principales aprendizajes construidos a partir de su experiencia de enseñanza en estos contextos?

Marco teórico referencial

El presente capítulo está planteado bajo el enfoque de las teorías implícitas de los docentes en sus prácticas. Es importante señalar que por práctica docente entendemos al conjunto de acciones que conforman el quehacer cotidiano de los profesores, ejercido a través de interrelaciones subjetivas con los estudiantes, en función de determinados propósitos formativos (Barrón, 2015; García, Loredó y Carranza, 2008; Martínez, 2012).

Mientras que por teorías implícitas se entiende que son los esquemas que los profesores tienen acerca de su práctica, partiendo de experiencias de ensayo y error, y la organización de sus conceptos respecto al proceso de enseñanza (Gómez, 2008). Sin embargo, estas no son conscientes sino hasta que se enfrentan a situaciones problemáticas o enfrentan dificultades en su práctica. En este sentido, los docentes durante el periodo de la educación remota de emergencia se vieron expuestos a una serie de dificultades, retos, problemáticas y experiencias que les llevaron a replantear sus teorías implícitas o pusieron de manifiesto la concepción que tienen sobre los objetivos de la educación, los contenidos y el currículum, y el papel de profesor y el alumno dentro del proceso de enseñanza aprendizaje (Gómez, 2008).

El reflexionar sobre la práctica docente desde una concepción holística supone el análisis de la acción del profesor en el aula, especialmente frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y de construcción de saberes ante realidades determinadas. García et al. (2008); Gómez (2008);

Tamayo (2017) plantean la necesidad de distinguir entre la práctica docente como aquella que se lleva a cabo en el aula, de una concepción más amplia como la denominada práctica pedagógica y educativa.

Podemos establecer que el objeto de estudio de estas prácticas puede hacerse en una realidad educativa concreta desde tres dimensiones: La dimensión macropedagógica, concebida como el entramado de relaciones socioculturales y de política educativa en la que el maestro interactúa de manera permanente, como por ejemplo, en relación con las directrices normativas y curriculares; la dimensión mesopedagógica, muy relacionada con sus tareas en los ámbitos de la gestión escolar; y la dimensión micropedagógica, vinculada con la práctica docente. De este modo, la interpretación de los procesos de apropiación y construcción de la propia biografía del maestro y sus prácticas en el aula, ayudan a la construcción de su identidad como profesor (Tamayo, 2017).

La práctica educativa se enmarca en un contexto institucional desde una visión compleja de los procesos educativos asociado a factores como el contexto sociocultural, las características institucionales, las experiencias previas de alumnos y profesores, así como su capacitación (Gómez, 2008; García, Loredó y Carranza, 2008). Por lo que el estudio en particular de la práctica docente forma parte de la educativa desde una mirada más amplia, compleja y sistémica.

Para efectos de este estudio, los elementos para el análisis de una práctica docente se orientan en torno a cinco dimensiones principales como son:

La interacción maestro-alumnos y alumnos-maestros (Zabala, 2002; Gómez, 2008).

La planeación, estructura de la clase y estrategias docentes (Martínez, 2012; García, Loredó y Carranza, 2008; Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Rol del profesor (Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Recursos y materiales didácticos (Gómez, 2008; Stoessel et al., 2014).

Evaluación que comprende la valoración de los aprendizajes (García, Loredó y Carranza, 2008; Stoessel et al., 2014).

Conviene acotar que observar y analizar las prácticas docentes desde múltiples dimensiones representa valorar sus creencias, concepciones y percepciones del proceso de aprendizaje. Sin embargo, el objetivo del análisis no debe ser meramente evaluativo para medir el impacto del proceso formativo del estudiante; sino con una mirada formativa del propio docente.

La reflexión sobre el quehacer docente ha sido indagada desde múltiples enfoques uno de ellos es el de la cognición del profesor mediante las teorías implícitas, puesto que ha demostrado la capacidad para indagar y explicar la comprensión de la acción práctica y saberes del docente.

Según Cossio y Hernández (2016) las teorías implícitas son “constelaciones complejas de conocimientos y creencias intuitivas, difíciles de explicitar, que se elaboran con fines pragmáticos de utilidad y que tienen como fuente de abastecimiento la suma de experiencias personales dentro de determinados contextos culturales” (p. 1139).

Las prácticas educativas son reguladas en gran medida por las teorías implícitas de los docentes, estos conocimientos le permiten organizar y construir ambientes de aprendizaje en un determinado contexto.

Los estudios de Pozo (2006) y Martín et al. (2011) han demostrado que existen tres tipos de teorías implícitas en las prácticas docentes como son directa, interpretativa y constructiva, estas se asocian a las explicaciones y actuaciones del docente respecto a la concepción del aprendizaje en el aula. La primera se caracteriza por prácticas predominantemente transmisivas basadas en la explicación y la evaluación centrada en el producto del aprendizaje. Mientras que las interpretativas explican la construcción del conocimiento como un proceso lineal de menos a más. Finalmente, las constructivas están sustentadas en que el sujeto es responsable de construir sus conocimientos, por lo que las acciones del docente tienden a proponer actividades de reflexión y acción por parte del estudiante.

De modo que, el caracterizar las prácticas docentes en modalidad remota de emergencia vividas por los maestrantes a través de las teorías implícitas busca contribuir a comprender qué acciones desarrollaron, desde qué enfoques, y cuáles fueron los retos a los que se enfrenta-

ron en una realidad poco usual. Estos conocimientos son útiles para las próximas reformas curriculares y una contribución para los procesos de actualización y capacitación docente emergentes.

Marco metodológico

El presente estudio es de carácter cualitativo bajo el enfoque de las teorías implícitas de los docentes de educación básica y media superior. Cabe mencionar que los estudios cualitativos se caracterizan porque sus estudios se enfocan a rescatar las vivencias de los individuos y de las organizaciones en el contexto específico e histórico donde ocurre el fenómeno, por lo que busca aproximarse lo más posible a dicha realidad desde dentro (Flick, 2004, McMillan y Schumacher, 2005).

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005) los estudios cualitativos son “importantes para la elaboración de la teoría, el desarrollo de las normas, el progreso de la práctica educativa, la explicación de temas sociales y el estímulo de conducta” (p. 400).

Se considera que desde un enfoque de la investigación cualitativa se pretende conocer las construcciones de teorías implícitas a partir de las distintas vivencias de los maestrantes durante el periodo de educación remota de emergencia puesto que fue un periodo atípico de educación vivida por casi dos ciclos escolares desde el calendario 2020 y 2021. En este sentido, este tipo de investigación pretendió interpretar el fenómeno y recuperar los significados que los docentes proporcionaron a partir de las entrevistas y así construir un dibujo holístico y complejo de las realidades concretas.

Contexto del estudio

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución pública de carácter federal, creada bajo el decreto presidencial en 1978. Su finalidad es la formación de profesionales de la educación tanto de pregrado como de postgrado. Además de ofrecer servicios profesionalizantes y de formación continua al magisterio mexicano.

Actualmente la UPN cuenta con 70 unidades en todo el país y tres universidades pedagógicas descentralizadas, que se encuentran a lo largo y ancho del país, atienden a más de 72,714 estudiantes en el ciclo escolar 2021-2022, donde ofrecen programas de licenciatura y posgrado (Universidad Pedagógica Nacional, 2022).

En el caso UPN 142 ubicada en el estado de Jalisco en la ciudad de Tlaquepaque. Para dicho estudio se consideró a los estudiantes de posgrado que cuentan con dos programas que son MEB con 147 maestrantes y MEMS con siete. En la tabla 1 se describe la distribución de la población de maestrantes de la Unidad 142.

Tabla 1. Población de estudiantes de maestría de la unidad UPN142.

Sede/subcentro	Programa educativo	Total de alumnos
Tlaquepaque	MEB	43
Tlaquepaque	MEMS	7
Tepatitlán de Morelos	MEB	79
Atotonilco	MEB	14
Etzatlán	MEB	11

La muestra de dicho estudio son 10 docentes, de los cuales siete son de la maestría MEB y tres de MEMS. Para la selección de la muestra se tomaron los criterios de inclusión que fueran estudiantes activos de los programas de maestría, además tratando de tener una distribución equitativa por nivel educativo de tal manera que se consideró una muestra de dos profesores de preescolar, cuatro de primaria, dos de secundaria y bachillerato respectivamente.

Diseño de instrumentos

Para la construcción de la guía de entrevista se considerarán las dimensiones como:

- Material y recursos didácticos
- Interacción
- Estrategias didácticas
- Rol del docente

- Evaluación
- Retos y buenas prácticas

La entrevista constó de 12 preguntas distribuidas en las seis dimensiones antes mencionadas. Para su validación fue distribuido a 12 expertos evaluado mediante la técnica del coeficiente de validación de (RVC) que califica las preguntas por medio de un índice de validez de contenido propuesto por Lawshe (1975).

Resultados de las vivencias de las prácticas educativas de los maestrantes

Las entrevistas fueron analizadas bajo la técnica de análisis de contenido y procesadas en el software MAXQDA versión 2022. Se obtuvieron 352 codificaciones distribuidas en las categorías de: ventajas y desafíos; roles de los agentes educativos; materiales y recursos; interacciones; estrategias docentes y procesos de evaluación.

Tabla 2. Categorías y codificaciones del análisis de contenido.

Categoría	Codificaciones
Ventajas y desafíos	64
Roles de los agentes educativos	18
Materiales y recursos	98
Interacciones	34
Estrategias docentes	66
Procesos de evaluación	72

Nota: Elaboración propia en MAXQDA.

Vivencias de los maestrantes de preescolar

La educación preescolar tiene como objetivo el desarrollo integral de los niños y niñas de entre tres a seis años de edad. Así como también “los niños vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y de aprendizaje, y que gradualmente” (SEP, 2017).

Por ende, durante la pandemia se vieron momentos críticos para poder establecer la comunicación con los niños pequeños cuyos canales de comunicación se establecieron por medio de los cuidadores o los padres de familia.

La principal estrategia docente se centró en el uso de la herramienta de WhatsApp para comunicar las tareas y concretar ejercicios con los niños. Así como también la distribución de guías impresas como cuadernillos de ejercicios. El principal rol del docente fue entablar una comunicación directa con los padres de familia y generar material didáctico que pudiera mediar el aprendizaje.

Así como también se descubrió la creatividad de las docentes para establecer proyectos de aprendizaje para los niños que fueron comunicados a los padres de familia. Como lo narra la siguiente entrevistada.

Bueno aquí en el proyecto se pretendía que los niños terminarán con la elaboración de un producto para todos. Entonces se inicia con el diagnóstico de saber cuáles eran los hábitos en casa, que era que consumían con mayor frecuencia, después con cada docente se iban trabajando pequeños talleres de cómo debería ser el consumo adecuado de todos los alimentos por grupo, y se pretendía que ellos elaborarán un recetario, con alimentos saludables. Todo esto con lo que hubiera en los hogares, este no se logró en todos los grupos porque en este caso, los niños de segundos tenían un poquito mayor de acercamiento que los de niños de primero grado. Como se estaba buscando involucrar a toda la escuela cada docente determinó cuál iba a ser el producto a elaborar al finalizar con los niños en el proyecto, en mi caso en segundo lugar de elaborar el recetario como tal, los niños hacían una receta para mostrarle el resto de sus compañeros en la clase ellos elaboraron un pequeño platillo y en el recetario en lugar de ser como tal los pasos de un instructivo eran con dibujos de lo que ellos nos iban mostrando porque algunos chicos ya empezaban a trazar ciertas grafías pero aun así su proceso era bastante básico. (Entrevistada1_Preescolar, pos 12)

Los recursos tecnológicos que se emplearon por las docentes fueron el uso plataformas como WhatsApp, videos y guías impresas. Los usos de videoconferencias fueron más esporádicos en otros niveles educativos.

Mientras que los procesos de evaluación se dieron a través de lo institucional por parte del programa de RECREA de la Secretaría de Educación Jalisco, como lo narra la siguiente entrevistada.

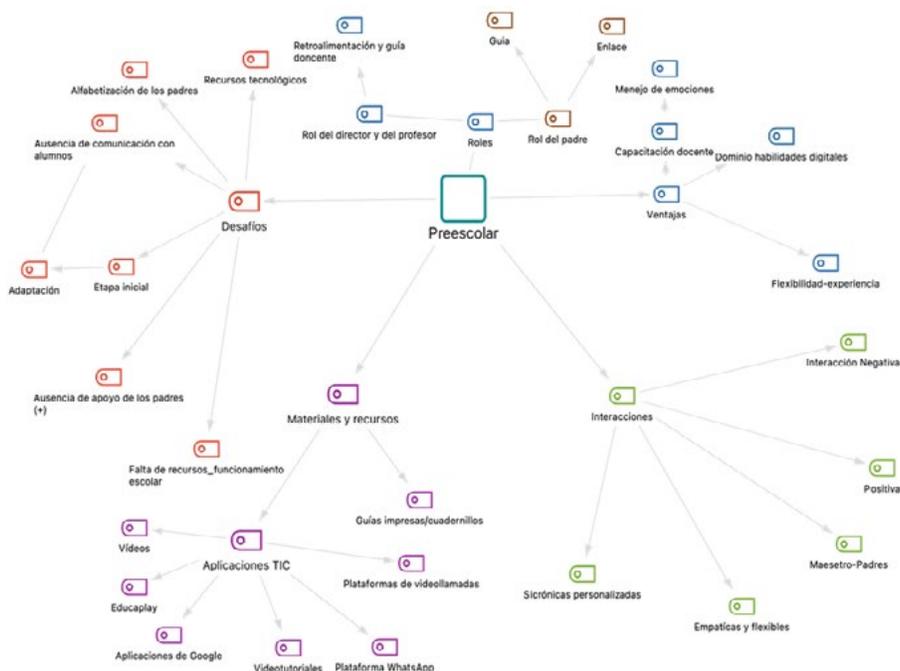
Para evaluar, se partió de una de las guías de RECREA, se tomaron como principio la rúbricas que estaban ahí, pero eran instrumentos bastante cuadrados, no podrías determinar en qué nivel estaba cada niño. Entonces yo lo que hice fue adaptar los guías de observación, darse a la tarea de registrar lo que yo veía de progreso en cada uno de los niños, no tanto la rúbrica porque... era demasiado cerrada la manera en que los estaban evaluando. (Entrevistada 2 Preescolar, pos 16)

Mientras que los procesos de interacción a inicios de la pandemia fueron limitados con los estudiantes a través de medios digitales. La comunicación más frecuente era con los padres de familia.

.. con alumnos fue a través de medios digitales y durante el primer año [...] con los niños de segundo grado, solamente los vi en dos ocasiones que fue un pequeño examen antes de finalizar el ciclo y ya en la entrega de los certificados al finalizar el ciclo... El segundo año fue con otro grupo, ya era un tercer grado y con estos alumnos tenía una interacción un poco más cercana, inicialmente sí fue a través de medios digitales y por semana se presentaba un grupo y después ya trabajaba con él a distancia y en esa semana se presentaba el otro grupo(Entrevistada 1 Preescolar, Pos. 3)

En la imagen 1 se puede observar los diferentes códigos resultado del análisis de contenido de la entrevista.

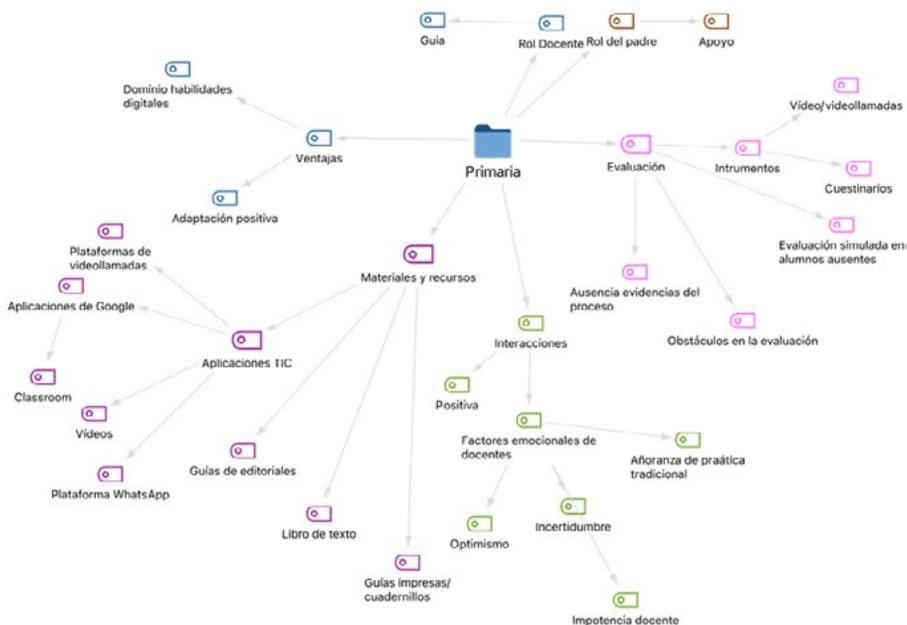
Imagen 1. Modelo de códigos y subcódigos de entrevistas de profesoras de preescolar.



Vivencias de los docentes de nivel primaria

La educación primaria como parte fundamental que integra el nivel básico que se imparte en México (seis años que equivalen al 50 %, dado que el resto está conformado por tres años de preescolar y tres de secundaria), ha constituido históricamente un pilar fundamental en la conformación y búsqueda hacia el desarrollo nacional en todos sus ámbitos y hacia el mejoramiento del nivel de vida de sus pobladores. En tal sentido, ofertar educación básica de calidad ha sido, a lo largo de la historia contemporánea de nuestro país, un objetivo rector que, consciente o inconscientemente se encuentra presente en las prácticas educativas de las y los profesores que fueron sujetos de este estudio.

Imagen 1. Modelo de códigos y subcódigos de entrevistas de profesoras de preescolar.



Lo anterior es observable, precisamente, a partir de las referencias que los sujetos de estudio hacen respecto de sus vivencias durante la pandemia tanto en los rubros de la dimensión mesopedagógica [ámbitos de la gestión escolar]; y la dimensión micropedagógica [la práctica docente] donde los esfuerzos van encaminados no solo a asegurar la continuidad del servicio educativo, sino también la calidad del mismo, y que se hacen patentes a partir de acciones y actividades que rebasaron el cumplimiento del horario de trabajo y de la mera transmisión de conocimiento.

En este sentido el código que emerge como directriz de las creencias implícitas de las y los profesores-estudiantes (maestrantes) y que es congruente con la dimensión macro-pedagógica (relaciones socioculturales y política educativa), en este caso, referida a los propósitos globales de la educación primaria en México, que son cobertura y calidad, corresponde al de “adaptación positiva”. Es a través de la “adaptación positiva” que los maestrantes hacen frente a un escenario desconocido, incierto, retador y desgastante, de manera creativa y propositiva:

- a. Una vez superado el momento inicial de desconcierto, en el rubro de la dimensión micropedagógica, los maestrantes que mostraron apertura al aprendizaje de diversos recursos digitales tuvieron mayor éxito en el alcance de los propósitos de aprendizaje de sus grupos en cuestión.
- b. Al mismo tiempo, ante las demandas de apoyo socioemocional, los maestrantes que se esforzaron por comprender el tema para responder al pedido de auxilio de los niños, de padres de familia y de ellos mismos, trascendieron en su rol de enseñante hacia otro rol más complejo y comprometido de guía, orientador y consultor, contribuyendo también así, en la dimensión de la gestión escolar.
- c. Como reto a solventar, queda pendiente el rubro de evaluación, sin embargo, el hecho de que los docentes puedan tenerlo como un tema pendiente, asegura de algún modo la toma de consciencia en términos de necesidad formativa que nos remite al inicio: ejercer una docencia en términos de calidad y cobertura como teoría implícita en las acciones que integran y dirigen su práctica educativa (Huerta Barrera, 2016).

Conclusión

El análisis de las experiencias de los docentes en los diferentes niveles permite conocer las realidades vividas desde la perspectiva de los actores y confirmar las predicciones de investigadores como Düssel et al. (2020) quien señala que el momento de la vuelta a las aulas tendrá actividades que no serán tan distintas a las dejadas antes del aislamiento, sin embargo, es importante la reflexión sobre los aprendizajes y las nuevas tendencias que esta experiencia ha marcado en las prácticas y saberes docentes.

Con dicha información se pueden generar trayectorias de formación docente para una educación pospandemia. El reconocer las teorías implícitas de los profesores sobre su práctica permite planear los procesos de formación para que no se centre únicamente en cuestiones instrumentales y abordar las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, lo que permite transformar las concepciones y establecer

nuevas relaciones entre sus esquemas y las teorías educativas formales o el conocimiento instituido por las normativas educativas (Gómez, 2008).

Otro de los aprendizajes de dicho estudio es la necesidad de establecer protocolos de actuación ante situaciones de educación remota y la documentación de las buenas prácticas para la construcción de dichos protocolos de actuación.

Por último, mencionar que las diversas vivencias concluyen en la importancia de generar alianzas entre el uso de la tecnología y la concordancia las metodologías activas, puesto que se vio evidente la necesidad de priorizar los aprendizajes sustantivos de los estudiantes con estrategias innovadoras donde se coloca al centro el proceso de aprendizaje del estudiante. Que mediante la interacción y la actuación los estudiantes generan aprendizajes de calidad, dejando de lado la transmisión del conocimiento de los métodos tradicionales.

Referencias

- Bagur-Pons, S., Roselló-Ramón, M.R., Paz-Lourido, B., y Verger, S. (2021). El enfoque integrador de la metodología mixta en la investigación educativa. *RELIEVE*, 27(1), art. 3. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21053>
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56. doi:<https://doi.org/10.4995/redu.2015.6436>
- Cossío, E. F. G., Hernández, G. R., (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(71), 1135-1164.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Educación, Formación e Investigación*, 6(10), pp.11-25. <http://dges-cba.edu.ar/wp/wp-content/uploads/2020/08/Dussel.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fetters, M. D., Curry, L. A. & Creswell, J. W. (2013). *Achieving Integration in Mixed Methods*.

- Designs-Principles and Practices. *Health Service Research*, 48, 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Número especial, pp.1-15. <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcia-loredocarranza.html>
- Gómez-López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*. (38), 29-39.<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37303804>
- Huerta Barrera, T. de J. R. (2016). El servicio público de educación básica en México. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 6(11), 421 - 441. Recuperado a partir de <http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/194>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28, 563-575.
- Mc. Millan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Martín, E., Pozo, J., Pérez, P., Mateos, y M., Martín, A. (2011). ¿Cómo representan los profesores el aprendizaje y la enseñanza? De las concepciones a los perfiles docentes”, en C. Monereo y J. Pozo (eds.). *La identidad en psicología de la educación*, Madrid: Narcea, pp. 11-26.
- Martínez-Rizo, Felipe (2012). Procedimientos para el estudio sobre las prácticas docentes Revisión de la literatura. *RELIEVE*, v. 18, n. 1. http://www.uv.es/RELIEVE/v18n1/RELIEVEv18n1_1.htm
- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M., Pérez, P. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, en J. Pozo et al., *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona: Grao, pp. 95-132.
- SEP (2017). *Aprendizajes Claves*. Programa de educación preescolar. Secretaría de educación.
- Stoessel, A. F., Iturralde, C., Boucíguez, M. J., y Rocha, A. (2014). Instrumento para el análisis de la práctica docente en un contexto educativo con modalidad a distancia mediado por las TIC. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 5(8), 29-42.

Tamayo, J. G. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. En memoria del Congreso Nacional de investigación educativa COMIE. San Luis Potosí.

Universidad Pedagógica Nacional. (2022, Diciembre 14). *Unidades en la República Mexicana*. UPN. Retrieved December 26, 2022, from <https://upn.mx/index.php/red-de-unidades/unidades-en-la-republica>

Zavala, A. (2002). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Grao.

