



Histórico de las acciones que deconstruyen la modalidad de la enseñanza híbrida en el nivel de secundaria

History of actions that deconstruct the hybrid teaching modality at the
secondary level

Volumen 26, Número 1

Enero - Abril

pp. 1-33

Claudia Ibete Domínguez Galván
Gabriel Alejandro Álvarez Hernández

Citar este documento según modelo APA

Domínguez Galván, Claudia Ibete., y Álvarez Hernández, Gabriel Alejandro. (2026).
Histórico de las acciones que deconstruyen la modalidad de la enseñanza híbrida
en el nivel de secundaria. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*,
26(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/p7hwx232>

Histórico de las acciones que deconstruyen la modalidad de la enseñanza híbrida en el nivel de secundaria

History of actions that deconstruct the hybrid teaching modality at the secondary level

Claudia Ibete Domínguez Galván¹
Gabriel Alejandro Álvarez Hernández²

Resumen: La educación secundaria es el último nivel de la educación básica en México. En modalidad presencial, dicha educación enfrenta interrupciones a las actividades escolares de origen interno y externo, las cuales ponen en riesgo el inicio, permanencia y finalización de las trayectorias académicas. El objetivo del estudio fue analizar acciones oficiales, estrictamente relacionadas con el inicio de la oficialización/evolución (1865) y del primero al último programa con el que se insertó tecnología –distinta a la impresa- (2011) en la secundaria, a través de un análisis documental; con el fin de identificar los elementos que puedan contribuir a proponer una modalidad de enseñanza híbrida para el nivel educativo seleccionado. El estudio se realizó con una metodología de tipo cualitativa/exploratoria, con un enfoque deconstructivista, con el que se pudieron identificar 33 acciones que dan cuenta de la oficialización/evolución y la suma de otros conceptos, así como, de los distintos momentos en los que se integró diferentes tecnologías en las aulas. Se sabe que estas acciones generaron programas que se han limitado al formato de piloto, han sido temporales y su cobertura ha sido limitada. Se concluyó que las acciones analizadas están sesgadas por la siguiente dualidad: por un lado, la fortalecen, la diversifican y la intentan modernizar, y por el otro, guardan fenómenos marginales como la carencia de planeación, seguimiento, evaluación y continuidad.

Palabras clave: educación básica, educación secundaria, enseñanza híbrida, trayectorias académicas

Abstract: Secondary education is the final level of basic education in Mexico. In its face-to-face format, this level of education faces disruptions to school activities from both internal and external sources, which jeopardize the initiation, continuation, and completion of students' academic paths. The objective of this study was to analyze official actions, strictly related to the beginning of the formalization/evolution of technology (1865) and the first to the most recent program that introduced technology—other than printed materials—in secondary education (2011), through a documentary analysis. The aim was to identify elements that could contribute to proposing a hybrid teaching model for the selected educational level. The study was conducted using a qualitative/exploratory methodology with a deconstructivist approach, which allowed for the identification of 33 actions that reflect the formalization/evolution and the sum of other concepts, as well as the different moments in which various technologies were integrated into classrooms. It is known that these actions generated programs that have been limited to pilot programs, have been temporary, and have had limited coverage. It was concluded that the actions analyzed are biased by the following duality: on the one hand, they strengthen, diversify and attempt to modernize it, and on the other hand, they contain marginal phenomena such as the lack of planning, monitoring, evaluation and continuity.

Keywords: basic education, secondary education, hybrid education, academic trajectories

¹ Universidad Nacional Rosario Castellanos, Ciudad de México, México. Dirección electrónica: dominezibete4@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-9077-8670>

² Universidad Nacional Rosario Castellanos, Ciudad de México, México. Dirección electrónica: gabriel.alvarez@rcastellanos.cdmx.gob.mx Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6809-8321>

Artículo recibido: 30 de junio, 2025

Enviado a corrección: 5 de setiembre, 2025

Aprobado: 8 de diciembre, 2025

1. Introducción

La educación básica en México está compuesta por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria, en los tres prevalece la modalidad presencial para el desarrollo de las actividades escolares; solo los dos últimos cuentan con modalidades a distancia y en línea, pero con la particularidad de que sólo atienden a poblaciones con más de 15 años y se gestionan de forma independiente a las modalidades presenciales.

La educación secundaria en México (el nivel seleccionado para este estudio) en su modalidad presencial (generales, técnicas y telesecundaria) se cursa en tres años y en cada uno se abordan de siete a nueve disciplinas llamadas así por la Nueva Escuela Mexicana (NEM). La edad de la población estudiantil oscila entre los 11 y 14 años, para esta comunidad la secundaria es la antesala del medio superior³, por ello, es necesario que a lo largo de los tres años que dura el estudiantado no sólo adquiera nuevos conocimientos, sino que también fortalezca sus habilidades con las que pueda ingresar a dicho nivel.

La modalidad presencial⁴ naturalmente acontece de manera asistida y pretende ser ininterrumpida, es sistemática con lo que intenta garantizar la eficiencia terminal en cada ciclo escolar; sin embargo, dicha modalidad es susceptible a contingencias que pueden provocar su interrupción, las cuales pueden ser externas o internas.

Las interrupciones se pueden dar por múltiples razones internas, tales como las jubilaciones del personal docente, las licencias médicas, los cambios de plantel, los paros y las huelgas del personal docente, etcétera. También son ocasionadas de manera externa como contingencias ambientales, desastres naturales, desplazamientos forzados, violencia interna o la presencia del crimen organizado entre otras. Finalmente, es necesario considerar las circunstancias en las que se desarrollan los jóvenes, como: la desatención por parte de sus cuidadores, las desigualdades educativas por cuestión de género, la religión, economía, ubicación geográfica, usos y costumbres, enfermedades, tipos de discapacidades, ingreso a la vida laboral a temprana edad, orfandad, barreras y estilos de aprendizaje, etc.

Las razones mencionadas se consideran como una problemática que desfavorece la práctica educativa en detrimento de la formación del estudiantado (Otero et al., 2022). Lo

³ En México la Educación Media Superior está compuesta por varios subsistemas como las Preparatorias, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, etc. N. del A.

⁴ En México el concepto de modelo educativo es el marco conceptual y filosófico de la educación, que define objetivos, principios y la teoría subyacente sobre cómo debe de ser el proceso de enseñanza-aprendizaje; mientras que el concepto de modalidad educativa, es la forma práctica en la que se implementa, estableciendo los medios, el tiempo y el espacio en la que se imparte la formación, como la presencial, a distancia o mixta. N. del A.

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



anterior se ve reflejado en rezago educativo (CONEVAL, 2022, y Navarrete y Ocaña, 2022) e incluso con repercusiones pedagógicas y de organización de la educación.

Enmarcados en el contexto mencionado y considerando el aparato de análisis del deconstructivismo, se considera pertinente y viable visualizar una modalidad de enseñanza que integre en su diseño los principios de lo multimodal, con el propósito de ofrecer una solución a las interrupciones a la presencialidad y con ello contribuir al alcance de los objetivos del nivel educativo y el perfil de egreso.

Un antecedente clave para este trabajo es el que ha dejado asentado la telesecundaria, una modalidad educativa que fue creada en la década de los años setenta y diseñada con la intención de disminuir el rezago educativo identificado en el nivel secundaria de las comunidades más apartadas de la república. En ella se integró tecnología de tipo audiovisual y después satelital, para crear contenido y materiales educativos apegados a los planes y programas oficiales, lo que contribuyó de manera notable a cumplir con el objetivo de origen (Navarrete y López, 2022), esta modalidad ofrece componentes pedagógicos que pueden coadyuvar al encuentro de soluciones a las interrupciones de la presencialidad.

Desde su inicio, la telesecundaria ha funcionado en modalidad híbrida, es decir presencial y a distancia, lo que no la exime de las contingencias que interrumpan su ejecución. Pese a esto, esta modalidad ofrece innovación e integración tecnología de tipo digital como una herramienta que pueda enriquecer y fortalecer la modalidad.

Cabe mencionar, que la incorporación de los principios de lo multimodal se han hecho presentes en otros niveles educativos coadyuvando al logro de los objetivos y el perfil de egreso; no obstante, en el caso de la telesecundaria se observa cierto rezago en su integración, mientras que, en los niveles superiores su reinterpretación se ha fortalecido con el paso del tiempo.

Durante la conferencia “La universidad del futuro”, presidida por la directora general de la Universidad Nacional Rosario Castellanos (2024) la Dra. Alma Herrera Márquez y con la participación del Dr. Cervantes, se mencionó la posibilidad de integrar la multimodalidad en otros niveles, no sólo el superior, pues éste es el que lo ha hecho con mayor insistencia, lo que abre el panorama a transformar la educación secundaria y coadyuvar al logro de los objetivos curriculares y el perfil de egreso en momentos de contingencia en los que la presencialidad pueda verse interrumpida.

Los análisis y reflexiones del Dr. Cervantes (2024) contribuye a la reflexión sobre las metodologías de enseñanza en educación básica, es decir, ¿cómo concebir las universidades

del futuro sí, desde la educación básica, las trayectorias son interrumpidas debido a las problemáticas que enfrenta la modalidad presencial y a la vez no se cuenta con alternativas para dar respuesta a los objetivos de los currículos?

Esto se puede ilustrar con el terremoto ocurrido en la Ciudad de México en 2017 el cual dejó daños estructurales en numerosos planteles, lo que obligó a interrumpir de forma parcial o total la práctica educativa presencial; también, el confinamiento social generado por la pandemia de COVID-19 en 2020 es ejemplo de contingencias que llevan a dicha interrupción. Ambos acontecimientos impidieron las actividades escolares presenciales lo que propició rezago educativo y pedagógico, aunque, ante ésta y otras formas de interrupción, la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en general el Gobierno Federal, a la fecha no han propuesto una modalidad de enseñanza alternativa con la que se pueda encarar emergencias individuales y/o colectivas que amenazan el inicio, desarrollo y finalización de las trayectorias académicas.

Así pues, el objetivo del estudio fue analizar acciones oficiales, estrictamente relacionadas con el inicio de la oficialización/evolución (1865) y el último programa con el que se insertó tecnología –distinta la impresa- (2011) en la secundaria, a través de un análisis documental; con el fin de identificar los elementos que puedan contribuir a proponer una modalidad de enseñanza híbrida para el nivel educativo seleccionado

2. Referente teórico

2.1 Deconstructivismo

En el primer momento de la socialización del deconstructivismo (década de los años sesenta), la élite filosófica francesa lo interpretó como un desafío para el discurso de lo moderno, no solo en la filosofía, sino también, en otras áreas del conocimiento como la literatura, la teología, la pedagogía, la música y la arquitectura. Este aparato de análisis propuesto por Derrida (1977) apostó por el reconocimiento de los fenómenos marginales que nacen dentro de lo otro (realidades), los cuales corren el riesgo de ser invisibilizados por la fuerza de las modernidades.

A través de la descomposición -lectura del texto- de lo que sugiere ser una realidad incuestionable y evitando únicas y hegemónicas lecturas, la finalidad es encontrar las huellas de las ideas, de no destruir para construir y en ese proceder revelar con persistencia que las orientaciones humanas son discontinuas, inacabadas e irresolutas. En la lectura del texto, según el deconstructivismo, la duda es fundamental y motor del conocimiento, pues ésta da

paso a un proceso de análisis riguroso y es de este modo que el contenido del mismo deja de parecer inalterable.

Considerando este principio deconstructivista, cabe preguntarse lo siguiente sobre la educación secundaria: ¿por qué sí ya existen otros programas educativos que están en continuos procesos de innovación para intentar no ser excluyentes, la secundaria parece estar al margen?, ¿por qué ante la diversidad de herramientas tecnológicas adaptadas al ámbito educativo, éstas aparecen de manera intermitente y/o a la fecha se observan ausentes?, ¿por qué vienen y van modelos educativos sin hacer una evaluación de lo que uno y otro pueden aportar y con base en ello, diseñar modalidades de enseñanza que respondan a la diversidad de razones por las que el estudiantado se ve impedido para iniciar, desarrollar y/o finalizar su educación secundaria?, ¿por qué no cuestionar las limitaciones que impone una modalidad presencial de frente a la diversidad de complejidades de la que es sujeta?

Derivado de este y otros posibles cuestionamientos surgen los procesos de interpretación, con los cuales se intenta explicar lo que ocurre en el objeto de estudio seleccionado. Así pues, la deconstrucción sugiere transformar, pues al indagar en las acciones oficiales pasadas y presentes de los constructos que las sustentan, se presume la visualización de propuestas de mejora, lo que constituirá una transformación desde el interior que no busca quitar y sustituir sin justificación (Zavaleta y Valverde, 2023). Un ejercicio de introspección que puede develar lo discontinuo, inacabado e irresoluto de esta orientación humana que toma forma de modalidad presencial de enseñanza.

2.2. Multimodal

Haciendo uso de la definición más básica del término multimodal, que hace referencia al uso de varios modos o modalidades, este concepto encuentra cabida en un posible proceso de innovación con el cual se vislumbra una modalidad de enseñanza híbrida que funcione ante amenazas de interrupción.

Aunque este concepto, por un lado, se relaciona constantemente con el uso de varios lenguajes, como originalmente lo señalaron Kress y van Leeuwen (2006), con la integración de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) según Ramírez y Maldonado (2015) o la sincronización del uso de diversos modos, así definido por Walsh (2006), lo que parece limitar su aplicación solo en la selección de los recursos educativos que se utilizan para los Procesos de Desarrollo de Aprendizaje (PDA). Por otro lado, Kress y van Leeuwen (2006) amplían el concepto de lo multimodal, apuntando que éste también es una gama de sistemas,

de creación de significados y modos que buscan articular los significados que demandan las necesidades prácticas y sociales -entre las cuales está la educación-, de las distintas comunidades.

Atendiendo esta otra parte de lo multimodal, ésta puede considerarse como un elemento que complementa el pretendido ejercicio de análisis y en función de ello se estima que, los otros modos pueden ser las otras teorías educativas que no han sido incluidas en los modelos educativos de la secundaria, pero que sí funcionan como soporte en programas híbridos, a distancia y en línea. Los otros modos también son las experiencias de enseñanza aprendizaje que surgieron en situaciones de emergencia individuales y colectivas, pues dentro de éstas surgieron maneras para resolver, adaptar y continuar, así mismo, lo son los acervos culturales diseñados para otras modalidades de enseñanza en secundaria.

Lo multimodal no se limita al empleo de recursos tecnológicos. Si bien es cierto que su integración ha impactado de manera positiva en el desarrollo de las prácticas de enseñanza y en los PDA, también, se requiere de lo humano y del acervo cultural que éste genera para lograr la adaptación de esas otras formas, misma que, a la fecha, sugieren estar aisladas e indiferentes unas de otras. Los otros modos pueden considerarse como parte de un aparato teórico que abona para encarar retos relacionados con la adaptabilidad y accesibilidad (Tomasevski, 2004).

Entendiendo que la adaptabilidad se refiere a la capacidad de adecuar la educación al contexto sociocultural para cualquiera de sus aspirantes y estudiantes en cada escuela, entonces, el Estado, las autoridades educativas y el colectivo docente tendrían que integrar otros modos con los que puedan diseñar una modalidad híbrida que haga frente al reto de la accesibilidad y de las interrupciones; en consecuencia se podría cumplir con los principios de obligatoriedad, gratuidad e inclusividad promovidos por el modelo educativo de la Nueva Escuela Mexicana (NEM).

Por lo anterior, se podría beneficiar todas y todos: niñas, niños, adolescentes y jóvenes, pues la secundaria al adoptar la multimodalidad como un principio pedagógico y promover una práctica educativa sin limitaciones derivadas de contingencias ya mencionadas y así, convertirse en pieza clave para el logro de los objetivos y perfil de egreso del nivel secundaria.

En resumen, el deconstructivismo como herramienta teórica para el análisis y reflexión se erige como un componente que sirvió epistémicamente a este trabajo; por su parte, la multimodalidad como referente que permite abrir la mirada a una modalidad educativa que sepa enfrentar las contingencias que interrumpen la presencialidad.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La metodología utilizada para esta investigación es cualitativa de tipo exploratoria desde un enfoque deconstructivista. Se realizó un análisis documental de tipo bibliográfico. Éste en palabras de Elliott (2005, p.181) es un tipo de exploración que ofrece una práctica reflexiva con la intención de dejar de transmitir de forma involuntaria los supuestos que legitiman ciertas prácticas o marcos pensativos y dejar de mantener la hegemonía que suele imponer perspectivas. Así, la exploración permite identificar y exponer lo que surge al margen o fuera de la oficialización y que por ello se cree no necesario su reconocimiento y estudio.

3.2 Unidades de análisis

El estudio se desarrolló del segundo semestre del 2023 al primer semestre del 2025, se revisaron los decretos, planes y programas y otros artículos del año de 1865 hasta el año 2024 del territorio mexicano, contenidos en las bases de datos y con los siguientes motores de búsqueda: Dialnet, DOAJ, EBSCO Host, Google Académico, ERIC, Redalyc, Scielo y Scopus.

El criterio de selección de estos documentos fue que en ellos se pudieran identificar acciones relacionadas con la educación secundaria considerando las siguientes unidades de análisis: la oficialización/evolución, la diversificación de las modalidades de enseñanza y materiales educativos, a través de la integración de algún tipo de tecnología y la capacitación docente en el uso operacional, didáctico y pedagógico de la tecnología, para desarrollar sus prácticas de enseñanza.

Inicialmente se seleccionaron más de 150 documentos, pero, tras una lectura completa, se excluyeron los que: abordaban a los tres niveles educativos de educación, pero, que no proporcionaron información específica sobre el nivel de secundaria, los que no proporcionaron datos con los cuales poder llenar los campos de las tablas incluidas en el estudio y finalmente, los que parecían tener datos no confiables, lo cual se corroboró consultado otras fuentes. De esta revisión se identificaron y analizaron las 33 acciones que fueron el hilo conductor del ejercicio de análisis e interpretación de este estudio.

3.3 Técnicas de recolección

Se buscaron y eligieron los documentos considerando las categorías de análisis establecidas en el apartado 3.2. Para la organización y categorización de la información se diseñaron tablas y en ellas se establecieron campos con los que se pudieran obtener datos específicos que se relacionaban con el objetivo de la investigación.

Para la primera categoría se utilizó una tabla que contempló los siguientes campos: nombre, lugar y fecha; dependencias, órganos, institutos y organizaciones nacionales e internacionales participantes y finalmente objetivo.

Para la segunda categoría se desarrolló una tabla que contempló los siguientes campos: nombre, lugar y fecha; dependencias, órganos, institutos y organizaciones nacionales e internacionales participantes, objetivo y cobertura del plan, programa y/o acción, según lo oficial. Este último se incluyó con la finalidad de identificar en cuántas escuelas se aplicó el programa seleccionado.

Para la tercera categoría se hicieron dos tablas que contemplaron los siguientes campos: nombre, lugar y fecha; dependencias, órganos, institutos y organizaciones nacionales e internacionales participantes, objetivo y temáticas de capacitación. Este último se incluyó con la finalidad de identificar cuáles eran los temas en los que se capacitó a los docentes y la relación pedagógica didáctica con el programa puesto en marcha.

Durante la etapa del vaciado de los datos se contempló integrar en todas las tablas los costos de todas las acciones identificadas, empero, ante las siguientes impresiones como: montos no reportados y/o con alto grado de variación entre cantidad y calidad, se optó por eliminar el campo.

3.4 Procesamiento del análisis

La selección de las acciones, el análisis de los datos y el establecimiento de los hallazgos de todas las categorías se realizaron de forma manual, es decir no computacional. En todo el proceso de investigación se contó con la intervención dos personas investigadoras quienes son especialistas en temas de investigación educativa; por medio de sesiones síncronas en Zoom y el uso de un documento drive el texto se fue revisando de manera constante los avances de la investigación y en él se escribieron sus propuestas, correcciones y observaciones. Con estas estrategias se pudo validar y nombrar las unidades de análisis incluidas en el presente apartado.

Se buscó el vínculo entre pasado (en éste se encuentra la explicación de cuáles fueron las circunstancias en que se desarrollaron las acciones seleccionadas) y el presente (la importancia de su permanencia como parte de la oficialización/evolución del nivel secundaria) esto a través de la consulta de la literatura, con la finalidad de explicar que en las acciones seleccionadas se identifican las huellas que puedan contribuir a la visualización de una modalidad de enseñanza híbrida que responda a las viejas y nuevas problemáticas que encara

la presencialidad. Lo anterior se enmarcó en un enfoque exploratorio, con el que se puede abordar una situación real mediante la observación sistemática no participante, con la intención de obtener la información deseada sobre opiniones, comportamientos y circunstancias (García y García, s/f).

Para la unidad de análisis: oficialización/evolución de la secundaria, se realizó la lectura profunda de los documentos en los que se identificaron acciones que dan cuenta de cómo el nivel educativo se oficializó y de la inclusión de otros conceptos que se integraron y la fortalecieron durante su proceso de evolución, además de parcialmente explicar su presente; mientras que, de forma paralela, se realizó la búsqueda de estudios que ampliaron la explicación para desarrollar el apartado de resultados.

En la unidad de análisis: diversificación de las modalidades de enseñanza y materiales educativos a través de la integración de algún tipo de tecnología, se aplicó el procedimiento de la primera unidad, se agregó un campo para conocer -a través del concentrado de datos en la tabla- la frecuencia de la puesta en marcha y de la cobertura de estos programas, se complementó este ejercicio de comparación con la lectura de otros estudios con los cuales establecer los hallazgos.

La capacitación docente en el uso operacional, didáctico y pedagógico de la tecnología para desarrollar sus prácticas de enseñanza -tercera unidad de análisis-, se recurrió al procedimiento de las dos primeras, además, se consideró necesario hacer una división para obtener resultados específicos sobre el tema de la capacitación docente en dos líneas: el uso de los recursos tecnológicos y la metodología de enseñanza mediados por tecnología. Se desarrolló un ejercicio de comparación para identificar los alcances de estos programas, complementado con la lectura de literatura relacionada con la unidad y en particular para ésta, se incluyó la experiencia que se tiene sobre las formas en cómo el colectivo docente se integra en los procesos de capacitación enmarcados por la organización interna de la secundaria.

4. Resultados

4.1 La oficialización/evolución

Bajo el concepto de oficialización se han desarrollado diversas acciones que lo largo del tiempo han contribuido a que la educación secundaria hoy sea el último nivel obligado de educación básica y la antesala para iniciar la educación media superior, lo que sugiere pensar en un proceso de evolución, mismo que ha incorporado otros conceptos que lo complementan y lo fortalecen. El concentrado de la Tabla 1 es una selección de las acciones que, dado su impacto, se estiman como antecedentes para la deconstrucción de una modalidad de

enseñanza híbrida que pueda funcionar ante las amenazas que interrumpen el inicio, desarrollo y finalización de las trayectorias académicas de este nivel educativo.

Tabla 1. Planes, programas y/o instituciones creadas que contribuyen a la oficialización/evolución de la secundaria de 1915 a 2013 dentro del territorio nacional

Nombre	Congreso Pedagógico de Veracruz con el que se instituye y regula la Secundaria.	Secretaría de Educación Pública.	Reforma al artículo 123, con la cual se establece una educación socialista	Creación de la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación.	Decreto por el cual se elevó a nivel de licenciatura la formación de maestros de educación básica.	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)	1. Se incluye en el artículo 3ro Constitucional la obligatoriedad de la educación secundaria 2. Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Docentes de Educación Básica en Servicio (PRONOAP)	1. Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) 2. Programa de Escuelas de Calidad (PEC).	Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)
Fecha y lugar	1915, se celebró en la ciudad de Jalapa.	25 de junio de 1921	1934, en la ciudad de México.	1965, Ciudad de México	1984 en la ciudad de México	1992, Ciudad de México	1 y 2. en 1994, se acordó en la ciudad de México, pero el programa se extendió a todo el país.	1. 2000-2013. 2. 2001-2002. En todos los estados de la República.	2013
Dependencias, órganos, institutos y organizaciones nacionales e internacionales.	SEP	Gobierno Federal	Gobierno federal, SEP, Consejo Nacional de Educación Superior e Investigación Científica (CNESIC) y el Instituto Nacional de Educación Superior para los Trabajadores (INEST).	SEP	SEP	Gobierno federal, SEP	1 y 2. SEP, Gobiernos Federales, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)	Gobierno Federal, estatal y SEP.	Gobierno federal y SEP

Objetivo	Instituir una enseñanza propedéutica y que fuera un punto intermedio entre los conocimientos de primaria (elementales) y los que se impartían en la universidad (profesionales).	Administración, desarrollo y regulación de la educación en México.	Impulsar una educación socialista.	Elevar el rendimiento de la educación, por la utilización de los medios de comunicación masiva (radio, televisión y cine).	Profesionalizar a los docentes de educación básica	Reconocer en la educación uno de los campos decisivos para el porvenir de la Nación	1. Incorporar a la población mayores de 15 años que no habían concluido este nivel educativo. 2. Regular y mejorar los servicios de formación continua ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores	1. Actualización de los planes y programas de la Normal. 2. Concretar las estrategias federalistas de financiamiento, transparencia y rendición, dando énfasis a la calidad del servicio educativo.	Elevar la calidad de la educación pública.
-----------------	--	--	------------------------------------	--	--	---	---	--	--

Fuente: Elaboración propia con base en: Álvarez (2003), Barraza (2006), Cárdenas y Campa (2007), Ciriaco (2011), DOF (1984), DOF (1992), Ducoing (2004), ILCE (2009), INEHRM (2011), Medina (2015), Miembros del Seminario: Los materiales educativos en la sociedad de la información (2018).

El inicio del proceso de oficialización de la educación secundaria data desde 1865, con la Ley de Instrucción que estableció su organización de acuerdo con el estilo del Liceo Francés (Zorrilla, 2004), pero, fue hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, con la que pudo alcanzar su carácter de oficial cuatro años después. De acuerdo con los estudios hechos por Arredondo (2007) se identificó la integración de los conceptos de laicidad y gratuidad, los cuales no estaban presentes en sus orígenes; lo que representó la ampliación del acceso a la educación básica para las poblaciones que hasta ese momento estaban relegadas por cuestiones de tipo económico y/o de credo. Estos principios han perdurado y continúan beneficiando a las actuales generaciones.

Aunque después de la creación de la SEP las secundarias crecieron en número y en matrícula, las pesquisas de Hernández (2014) identificaron que las problemáticas económicas del México posrevolucionario, como la precaria producción de la industria y el campo nacional, impactaron de manera negativa para que los esfuerzos realizados en favor de la alfabetización mostraran avances significativos. De acuerdo con los principios de la Revolución, el anhelo era contribuir con el bienestar y progreso de las clases obreras y campesinas por medio de la ampliación de la educación pública y gratuita, empero, esto no se había alcanzado, propiciando que las autoridades educativas en turno observaran lo inacabado e irresoluto de la secundaria.

Medina (2015) concluyó que, aquellas circunstancias contribuyeron a iniciar un complicado proceso de discusión y reflexión entre autoridades educativas, de gobierno y del colectivo docente, razón por la cual, se propuso impartir educación con orientación política y pedagógica de tipo socialista. Bajo este enfoque, se pretendió excluir toda doctrina religiosa de las aulas, combatir el fanatismo y los prejuicios a través de la enseñanza racional y exacta del universo y de la vida (Palacios, 2011) y, en consecuencia, el desarrollo social y el crecimiento económico del país. Así que, de manera unánime, se logró decretar el proyecto de reformas al artículo 3º Constitucional, lo que desde la perspectiva de Montes de Oca (2008) provocó múltiples y acaloradas controversias, pues las ideas socialistas no eran del todo bien vistas por el grueso de la población civil y por ciertos grupos políticos y religiosos.

A través de este aporte teórico, cabe reflexionar que lo trascendental de aquella reforma fue, por un lado, que ha permanecido la inclusión de las orientaciones -actualmente llamadas enfoques-, como un eje para diseñar modelos educativos y por el otro, que aquellas orientaciones de tipo pedagógico y didáctico se diseñaron para contribuir, desde al ámbito educativo, con lo que actualmente se conoce como Plan Nacional de Desarrollo. No es que las prácticas de enseñanza que se desarrollaron antes y después de la Revolución estuvieran

carentes de algún un tipo de orientación, lo cuestionable es que antes de la reforma al artículo tercero, éstas eran de tipo religioso, excluyentes, elitistas y solo contribuían al crecimiento y desarrollo de pocos sectores de la sociedad de aquel momento.

A esta huella identificada como orientación pedagógica o enfoque se le dio relativa y tardía importancia, por ello, en 1965 -treinta años después- se creó la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación, misma que, recomendó la utilización de la radio y la televisión con fines educativos y gracias a esto se creó la modalidad de telesecundaria.

De forma discontinua y paralela, otra de las acciones que han fortalecido a la educación secundaria desde su oficialización es la existencia de las Escuelas Normales, las cuales deben su existencia a la formación y capacitación de futuros y futuras docentes para educación básica, estas escuelas han tenido su propio proceso de evolución y un decreto que las consolidó fue haber reconocido, en la década de los años ochenta, que la formación en ellas se ofrecida, fuera considerada de nivel superior, lo que contribuyó de forma oficial a las acciones de capacitación.

Se debe mencionar que, fue hasta la década de los noventa que las autoridades educativas reconocieron que el nivel básico había acumulado un indubitable rezago en dimensiones fundamentales, tales como: currículum escolar, actualización y capacitación de los docentes, mantenimiento y modernización de la infraestructura escolar, etc. Bajo la intención de generar mejoras sustanciales en la educación básica, se firmó en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el que se trató de dar solución a lo antes dicho y más. El mérito de aquel acuerdo fue que elevó a categoría de política pública un proceso de modernización (concepto que se suma al de oficialización) para los tres niveles de educación básica y de forma particular, desde 1994, por decreto, cursar la secundaria es obligatorio.

Después de la firma del ANMEB se hicieron otros acuerdos y leyes que mantenían la misma línea, sin embargo y siguiendo la investigación hecha por Flores (2005), éstas presentan ausencias en materia estructural, lo que ha impedido el cumplimiento y materialización total de los objetivos por las que fueron creados, lo cual ha sido un punto convergente y que no se ha superado por parte del gobierno y de las autoridades educativas.

Actualmente, la oficialización se observa como un proceso que más allá de un simple acto protocolario, ésta a razón de la presencia de nuevas miradas, realidades, enfoques y tensiones relacionados con el cumplimiento de principios como el de accesibilidad, disponibilidad, calidad, aceptabilidad y adaptabilidad para sus postulantes y toda la comunidad

escolar, tendría que estar en un proceso continuo de evaluación de sus acuerdos, planes, decretos, etc. La pretensión es contar los recursos humanos, tecnológicos y culturales que permitan dar cumplimiento al principio de inclusividad en situaciones de emergencia, evitando situaciones como la que a continuación se menciona.

En el ciclo escolar 2020–2021 que estuvo marcado por el confinamiento ocasionado por la pandemia, el reporte del CONEVAL (2022) identificó que el abandono escolar en secundaria fue del 9.2% a pesar de que el gobierno federal, a través de la SEP, establecieron estrategias sostenidas por tecnología de tipo digital con las que se abrieron otros canales de comunicación y de trabajo que comúnmente estaban siendo poco utilizados. Aunque, su uso fue oficial, éstas no se establecieron como obligatorias ya que se sabía que para el 2020 sólo el 50.4% y el 78.3% de la población rural y urbana en edades escolares, respectivamente, tenían acceso a la conectividad de internet (INEGI, 2021). Aquellas estrategias y acciones no resolvieron del todo las problemáticas surgidas durante la emergencia de salud, en especial la de los y las docentes y del estudiantado, lo que profundizó los índices de abandono y reprobación en secundaria, así como, la brecha digital ya existente.

4.2 De la diversificación de las modalidades de enseñanza y de los recursos educativos

Sobre el concepto de diversificación de las modalidades de enseñanza y de la integración de recursos educativos, la presente investigación lo coloca en alta preponderancia, pues ambos son antecedentes que dan cuenta sobre los varios momentos en los que se han incorporado diversas tecnologías con fines educativos (ver Tabla 2). Su estudio puede contribuir a la deconstrucción viable, sostenida y necesaria del nivel seleccionado y de las modalidades que lo componen, pues aún son sujetos de observación y en consecuencia de innovación.

Tabla 2. México: planes, programas y/o instituciones creadas en los que se incorporaron recursos de tipo audiovisual (televisión y radio), señal satelital, informática y/o tecnología digital en escuelas secundarias de 1956 a 2011

Nombre	Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa, después en 1969 Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE)	Creación de la Dirección General de Educación Audiovisual, actualmente Dirección General de Televisión educativa (DGTVE).	Telesecundaria.	Centros de distribución de materiales y equipos audiovisuales para la enseñanza	MicroSEP	Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA-SEP)	Proyecto SEP21 (Plan Nacional de Desarrollo)	Red EduSat (educación digital)	Enseñanza de la Física y las Matemáticas con Tecnología (EFIT-EMAT)	Secundaria digital después Telesecundaria.	Enciclomedia
Fecha y lugar	1956	1964, Ciudad de México.	2 de enero de 1968, en Veracruz, Morelos, Estado de México, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Oaxaca y Distrito Federal.	1969, Ciudad de México.	1984, Ciudad de México.	1985-1995, Ciudad de México.	1994-2000, Ciudad de México	1995, Ciudad de México.	1997 y en solo 13 estados de la república.	2002-2004 Ciudad de México.	2003-2011, Ciudad de Guaymas, Sonora, México.
Dependencias órganos, institutos y organizaciones nacionales e internacionales participantes.	SEP, UNESCO	SEP, ILCE	ILCE, Instituto Nacional de Bellas Artes, Dirección de Segunda Enseñanza, Dirección de Educación Física, DGTVE y el Consejo Nacional	ILCE-UNESCO	SEP, ILCE y la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica (SEIT).	SEP, ILCE y DGTVE	SEP, ILCE y Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Gobierno, federal, SEP, ILCE.	Centro de Investigación y Estudios Avanzados del CINVESTAV Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad Nacional Autónoma de	SEP, ILCE, DGTVE y el Consejo Nacional de Fomento educativo.	ILCE, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Instituto Politécnico Nacional, Instituto Tecnológico Autónomo de México, Universidad

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



			Técnico de la Educación.						México, Universidad Pedagógica Nacional y seis universidades internacionales como la de Quebec, Bristol, y Texas		Pedagógica Nacional y Microsoft México.
Objetivos						De forma general con cada programa se buscó incorporar diversos tipos de tecnología para: incorporar a las comunidades escolares a la sociedad el conocimiento, diversificar los materiales educativos y las modalidades de enseñanza, así como disminuir el rezago educativo y la brecha digital.					
Cobertura del plan, programa y/o acción, según lo oficial.	Nivel nacional	Nivel nacional	Inicialmente se instalaron 300 teleaulas en comunidades rurales del país, en la actualidad existen más de 12000 planteles en el país.	Se distribuyeron los materiales en diferentes estados de la República	Introdujo 100,000 microcomputadoras computadoras en las escuelas primarias y secundarias en el país.	Distribución de 5,000 computadoras Instalación de 35 Centros COEBA-SEP. Desarrollo de 297 programas de apoyo didáctico para todos los grados de secundaria.	96 edificios escolares para Educación Secundaria, distribuidos a nivel nacional.	Aumento la cobertura de la señal al interior de la república y en otros países de América Latina.	14 escuelas secundarias. Fue un programa que se implementó como piloto.	Todas las Telesecundarias del país y de países de Latinoamérica	Solo para algunas secundarias y primer grado.

Fuente: Elaboración propia con base en: Arteaga y Camargo (S/F), Abarca (2020), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (1996), Domínguez (2010), ILCE (2009), Hernández (2002), Hernández et al. (2006), Rojano (2003), SEP (2006) y Vilchis (2011).

Una forma de dar solución a los desafíos que la educación secundaria enfrenta relacionadas con problemáticas de accesibilidad, disponibilidad y adaptabilidad es integrando diversos tipos de tecnología, sobre esto, se identificó un notable esfuerzo realizado de 1956 a 1968. En este periodo se instituyó lo que actualmente se conoce como la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE) y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). Las investigaciones de Abarca (2020) y Navarrete y López (2022) revelaron que ambos fueron parte del soporte pedagógico, didáctico y tecnológico del modelo de telesecundaria, con la que se pudo integrar este nivel a las comunidades más apartadas de la república y de otras naciones de América Latina (ver Tabla 2).

Y no solo eso, desde la perspectiva de Bautista, *et. al.* (2014) con aquella intervención se logró diversificar los materiales educativos y las formas de uso en los PDA, además de que se identificó la pertinencia de extender el conocimiento sobre el uso de la tecnología a la población estudiantil y dejar de mantenerlo como algo privativo de los docentes, permitiendo ampliar los conocimientos y el desarrollo de otro tipo de habilidades en ambos.

También, se pudo responder al cambio de formato de la tecnología y en consecuencia se desarrollaron otro tipo de materiales educativos, lo que impactó en la ampliación de la accesibilidad de su uso en los planteles, se abrieron diferentes espacios con fines de investigar los efectos de la inserción de la tecnología en los PDA y finalmente, se identificó la necesidad de capacitar a la comunidad docente en temas sobre el uso de la tecnología y la metodología para desarrollar situaciones de aprendizaje con ella.

Pese a los avances identificados por los autores, los programas subsecuentes a telesecundaria que se relacionaron con la integración de algún tipo de tecnología en las aulas no gozaron del mismo acompañamiento. Ciertamente es que éstos, surgieron de manera oficial, pero, adolecieron de supervisión y evaluación del impacto en los PDA. Su presencia en las secundarias fue parcial (no estuvieron en todos los estados, ni en todas las escuelas de los estados seleccionados, ni en todas las aulas de las escuelas elegidas). Fueron temporales, ninguno se enlazó entre ellos, su diseño no fue el antecedente y/o secuencia de otro y desafortunadamente ninguno permanece. Con respecto a la instalación de los equipos, en algunos casos, los planteles no tuvieron la infraestructura necesaria para poder tener un salón equipado, sumado a que, los equipos que llegaron a los planteles padecieron la falta de mantenimiento, actualización y los que aún existen son ya obsoletos.

El presente estudio ha identificado que el último programa con el que se pretendió diversificar los recursos tecnológicos y educativos en las aulas de secundaria, fue el de

Enciclomedia, puesto en marcha desde el 2003, pero solo para quinto y sexto grado de primaria (Romero, 2019) y hasta 2006 para secundaria, aunque éste estuvo condicionado sólo para primer grado.

No obstante, se tiene que hacer mención especial de los casos del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) y el Sistema de Enseñanza Abierta (SEA), subsistemas que reciente y acertadamente las autoridades educativas han determinado ofertar su modalidad en línea -no se incluyeron en la Tabla 2 porque para su incorporación es necesario que las y los aspirantes y estudiantes cuenten con recursos propios-. Ambos son ejemplo de bien combinar los principios de lo multimodal, la andragogía y la tecnología educativa para diseñar modalidades con las cuales se pueda reducir el rezago educativo en poblaciones en edades no escolares y/o que, por razones geográficas, laborales, de salud o familiares –situaciones que les impide cursar la secundaria en una de sus modalidades presenciales-, lo puedan hacer a distancia y bajo un modelo de enseñanza oficial.

Empero, pese a la existencia de estos dos subsistemas y de frente a los constantes e inesperados paros de actividades escolares que se generan por olas de violencia en diferentes estados de la República (Sinaloa, Guerrero, Chiapas, Sonora, etc.) o por desastres naturales, como en el caso de Acapulco con el paso de los huracanes Alberto y Otis, las comunidades estudiantiles afectadas no han sido alojadas o asistidas por alguno de estos dos subsistemas.

La observación se hace porque éstos sí cuentan con un modelo de enseñanza que funciona a la distancia -a pesar de sus deficiencias metodológicas-, en cambio, en la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) modalidad aplicada en casos de emergencia o lo que comúnmente es llamado a distancia y considerando lo investigado por Domínguez y Álvarez (2024), se identifica la inexistencia de la metodología de la enseñanza y de materiales educativos oficiales y comunes con los cuales los y las docentes puedan incluir a la mayor cantidad de estudiantes. Con el aporte de los autores se puede sugerir que los resultados académicos obtenidos durante ERE están inevitablemente por debajo de lo que se puede obtener en un ambiente áulico sistematizado e instrumentalizado, como el del INEA y el SAE.

4.3 Capacitación docente sobre el uso operacional, pedagógico y didáctico de la tecnología en la enseñanza secundaria

Dentro de la identificación de la huella llamada oficialización se reconoce el de la profesionalización del colectivo docente en activo, en favor de la evolución de la educación secundaria, para fines de esta investigación se le ha relacionado con: la enseñanza del uso

de la tecnología que a través de distintos programas han llegado a las secundarias y la metodología de enseñanza, utilizando los diversos formatos de los recursos tecnológicos (ver Tablas 3 y 4).

Tabla 3. México: programas y/o acciones que conducen la capacitación docente en el uso de recursos mediadores y/o materiales educativos de tipo audiovisual, satelital, informático y/o digital en educación secundaria de 1948 a 2011

Nombre	Departamento de Enseñanza audiovisual	Creación del Instituto Latinoamericano de la Cinematografía Educativa, después en 1969 Instituto Latino Americano de Comunicación Educativa (ILCE).	Escuela de la Comunicación Educativa (ECE).	Computación Electrónica en la Educación Básica (COEEBA-SEP)	Red Escolar	Enciclomedia
Fecha y lugar	Ciudad de México 1948	1956- 1969, Ciudad de México.	Ciudad de México, 1959-1970	Ciudad de México, 1985-1992	Ciudad de México, 1997	2003-2011, Ciudad de Guaymas, Sonora, México
Entidades participantes	SEP y el Servicio de Educación Audiovisual de la Dirección General de Enseñanza Normal	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y países de América Latina.	ILCE	SEP e ILCE	SEP e ILCE	ILCE, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) firma con el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) para crear el prototipo; así también con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para la supervisión pedagógica y con Microsoft México para el apoyo técnico.
Objetivo	De forma general el objetivo de cada programa era: Cooperar en la investigación, experimentación, producción y difusión de materiales educativos; la formación y capacitación de recursos humanos, en el área de la tecnología educativa; la recopilación de materiales y documentación audiovisuales.					
Temáticas de capacitación	Uso de auxiliares audiovisuales.	Las temáticas cambiaron de acuerdo con cada programa.	Especialistas en comunicación educativa, Productor de cine educativo, Planeación y administración de Centros Audiovisuales	Capacitación para el uso de software y hardware.	Introducción a la computación” e “Introducción al programa de Red Escolar	Capacitación para el uso de software y hardware.

Fuente: Elaboración propia con base en Bautista, *et. al.* (2014), Hernández (2002) y Hernández et al. (2006)



Tabla 4. México: planes, programas, instituciones y/o acciones que conducen la capacitación de metodología de la enseñanza a través del uso de diversas tecnologías de 1910 a 2001

Nombre	Escuela de la Comunicación Educativa (ECE)	Creación de la UPN, institución que estableció la licenciatura de Educación Básica.	Creación del Sistema de Enseñanza Abierta la Maestría en Tecnología Educativa (MTE)	Formación docente en comunicación educativa (FODCE)	Secundaria para el Siglo Veintiuno (Sec 21).	Videoteca de la DGVTE	Intel-EducAR para el futuro
Fecha y lugar	1959-1970, Ciudad de México.	1979 en la Ciudad de México	1980, Ciudad de México.	1988-1989, Ciudad de México.	Ciudad de México, mayo de 1999	1997, Ciudad de México.	2001 se produjo la fase piloto de este proyecto, con resultados exitosos en Guerrero, Oaxaca, Nuevo León, Chiapas y Guanajuato
Entidades participantes	ILCE	SEP, Gobierno Federal y SNTE.	ILCE	ILCE	ILCE Y Subsecretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal	SEP, DGVTE	ILCE y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)
Objetivo	Habilitar a los docentes en la generación de ambientes de aprendizaje significativo con la integración de las TIC tanto en la enseñanza al interior del salón de clases, como en el diseño de planes y programas de estudio.						
Temáticas de la capacitación.	Especialistas en educación audiovisual, telemaestro por radio y por televisión, productor de lecciones por radio y por televisión, Telemaestro por radio.	Licenciatura en Educación Básica.	Se creó la Maestría en Tecnología Educativa	Actualización del Magisterio y Producción de Mensajes.	Metodología de la enseñanza con diversos materiales educativos.	Metodología de la enseñanza con diversos materiales educativos.	Metodología de la enseñanza con diversos materiales educativos.

Fuente: Elaboración propia con base en: Domínguez (2010), Hernández (2002), Hernández et al. (2006) e INEE (2018)

La historia sobre la inserción de la tecnología y la metodología de enseñanza para generar secuencias didácticas apoyadas por ésta -distinta a la impresa- en las secundarias comienza en la cuarta década del siglo XX, en aquel momento la radio y la televisión eran los recursos más avanzados, se observó que éstos podrían ser utilizados para crear contenido educativo con el cual se buscó exaltar la riqueza cultural de México y los medios por excelencia con los cuales los y las estudiantes podrían conocerlo y preservarlo.

A medida que se observó lo pertinente de esta inserción se diseñaron programas, acciones y planes y de forma oficial y progresiva se fueron incluyendo en todos los niveles educativos. Como resultado, consideró la necesidad de capacitar a los y las docentes en el uso de los recursos tecnológicos y la metodología de la enseñanza para diseñar secuencias didácticas, lo que representó un esfuerzo conjunto entre distintas dependencias e institutos, como el ILCE -el más destacado- y la SEP.

El auge de las acciones de capacitación se identifica entre la década de los sesenta y noventa, con la puesta en marcha de la telesecundaria (ver Tabla 3); después, aquello se volvió algo parcialmente condicionado a las transformaciones por los que la tecnología transitaba, lo que influyó en el cambio de formato en los materiales educativos, la inclusión de nuevos especialistas, la visualización de nuevas líneas de capacitación de los y las docentes y la consideración de grandes inversiones para que nuevos programas llegaran a las aulas de secundaria. Éste en específico se convirtió en principal factor para que este tipo de programas no llegara al total del colectivo docente.

Teniendo como antecedente este marco contextual, la capacitación y actualización docente que se intentó impartir después de la firma de ANMEB, Rodríguez (1994) notó carencia en los canales de comunicación para difundir lo ofertado, en consecuencia, la cobertura no fue suficiente. Las investigaciones de Cárdenas y Campa (2007) mostraron que, la infraestructura para llevar a cabo las acciones establecidas era limitada y más importante aún, los estudios de Rosas en 2000 y los de MEJOREDUCO en 2020 coincidieron en que el que los contenidos temáticos de estos programas no han logrado consolidar una relación estrecha entre la formación disciplinar y la dimensión pedagógica-didáctica para la mejora de las prácticas de enseñanza; es decir, los alumnos no dan evidencia de lograr mejores resultados académicos.

Tales circunstancias, según Romero (2022) suman al histórico rezago educativo y pedagógico del país, de ahí que, se sugiera observar a la capacitación y actualización docente como un tema irresoluto (ver Tabla 4).

Al mismo tiempo, el concentrado de las Tablas 3 y 4 dan cuenta de que las acciones realizadas en favor de capacitar a los y las docentes en el uso de los recursos tecnológicos y metodología para diseñar secuencias de aprendizaje con las que se pueda cumplir con los objetivos establecidos de los planes y programas son insuficientes en número. Entre una y otra se observan lapsos largos para su puesta en marcha, lo que también sugiere, la falta de vínculo entre unas y otras; de modo que, las y los docentes se topan con un contexto -generado desde la oficialidad- restrictivo para lograr la inclusión y diversificación de los materiales educativos y de su correcto uso en el ambiente áulico. De esto último, se observa una desafortunada coincidencia con el apartado de la diversificación de las modalidades de enseñanza y de los recursos educativos.

A lo anterior se tiene que sumar la siguiente particularidad. En secundarias es muy común que la capacitación se dé como un efecto en cascada, es decir, que se capacita al director o directora o alguno (a) de los docentes y éste (a) a su vez capacita al resto, regularmente en la junta del Consejo Técnico Escolar. Dada la inexperiencia de muchos docentes en la formación de otros docentes, no se obtiene el resultado esperado, sumado a que en la mayoría de los casos no se evalúa el impacto de la capacitación impartida. Aun cabe hacer mención de que, quienes son seleccionadas (os) para insertarse en algún programa, lo ven como un castigo, no reciben ningún tipo de estímulo por hacerlo, lo hacen a contra-turno y no se hace ningún tipo de descarga de trabajo, por lo que es difícil lograr que alguien acuda a un proceso de capacitación.

Un último factor que se percibe particularmente en contra del tema de la metodología de la enseñanza mediada por tecnología digital (lo que podría considerarse el más reciente de los formatos), es que lo ofertado no forma parte de un programa de actualización oficial que este dirigido específicamente para las y los docentes de secundaria, entonces, ésta se desarrolla dentro del sesgo de lo voluntario. Esto implica lo siguiente: primero, que se cuente con los recursos tecnológicos y económicos; segundo, que hayan decidido incorporarse en algo de lo ofertado; y tercero, decidir aplicarlo en sus prácticas de enseñanza, lo que contradictoriamente implicaría una seria desventaja entre las alumnas y los alumnos que sí cuentan con un o una docente que está voluntariamente actualizado (a) y quienes no lo tienen.

Se observa conveniente establecer una relación con lo dicho y lo ocurrido durante el confinamiento social en el 2020. En aquel momento se requería de manera apremiante que las y los docentes contaran con habilidades digitales base para dar continuidad al ciclo escolar que se interrumpió y para los venideros. Es sabido que desde la década de los ochenta

existieron programas que fomentaron el uso de las TIC en secundaria (ver Tabla 2) y que en el 2015 México fue incluido por la Asamblea General de las Naciones Unidas en la Agenda 2030 (la que entre otras cosas busca disminuir la brecha digital y el rezago educativo en las naciones de América Latina). No obstante, esto no fue suficiente para poder haber encarado el corte súbito a la comunicación entre el colectivo docente y la comunidad estudiantil y para que el primero pudiera diseñar materiales educativos digitales con los cuales pudieran desarrollar los PDA durante la ERE y que, además, estuvieran al alcance del segundo.

Así mismo, la capacitación ofertada por el aquel entonces secretario de educación Esteban Moctezuma, para que el colectivo docente hiciera uso de los recursos educativos alojados en la red durante la ERE, no fue de carácter obligatorio. Por supuesto, el sector educativo no se colocó como parte de las prioridades nacionales dada la emergencia de salud, pero desde aquel acontecimiento a la fecha y dentro del marco de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), no se observa una propuesta de capacitación dirigida a desarrollar habilidades digitales de docentes y en general para cualquier integrante de las comunidades escolares de cara a presentes y futuros paros de actividades escolares.

5. Conclusiones

Las acciones, planes y programas cobijados por la oficialización y los conceptos que, a través del tiempo, se han sumado, son, sin duda, los hacedores de la actual infraestructura de la educación secundaria. Se identificaron resultados trascendentales como: la creación de la telesecundaria y el programa de Enciclomedia; sin embargo, el cumplimiento total de los objetivos educativos por los que fueron creados, se han visto impedidos debido a que las autoridades educativas -en el caso de la segunda mención y de los otros programas-, se han ceñido al formato de programas piloto y en todos las menciones, se identificó la relativa ausencia en los procesos de actualización con los cuales se garantice su permanencia en las aulas. Estas acciones también están sesgadas por la siguiente dualidad, por un lado, fortalecen, diversifican e intentan modernizar a la secundaria y por el otro, éstas mismas guardan fenómenos marginales, como la carencia de planeación, seguimiento, evaluación y continuidad.

En esta contradicción identificada, que desde la mirada de Derrida (1977) es razonable y motor de cognición, sugiere conveniente, distinguir en lo experimentado más que en el discurso oficial, lo pertinente con la intención de diseñar una modalidad alternativa que funcione en situaciones de emergencia colectivas o individuales para la educación secundaria.

Así, el hito de esta deconstrucción sugiere que las autoridades de gobierno y educativas abandonen su insistencia de que las comunidades escolares continúen otorgando más importancia a lo político y administrativo que a lo didáctico y pedagógico; es decir, dejar de ejercer un tipo de dirección centralista y unilateral, para centrarse en una de tipo dialógica y bilateral, no solo para crear otras modalidades, sino también para, la necesaria reestructuración de las ya existentes.

De acuerdo con los hallazgos encontrados, se estima que, la visualización del diseño de una modalidad de enseñanza alterna para secundaria, que funcione ante las amenazas de interrupción colectivas e individuales, habrá de implicar un proceso de innovación profunda, pero necesario; ya que, según los reportes del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE, 2018) y de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) del 2020 y 2022, respectivamente, el rezago educativo persiste, aun cuando existe diversas modalidades en secundaria

Se debe agregar que, una limitante metodológica identificada, fue la inaccesibilidad de los datos como: el costo real de la inversión de las acciones analizadas, lo que hubiera contribuido al mejor ejercicio analítico de los datos y la identificación de otros hallazgos, en consecuencia, se pudo haber recurrido a la aplicación de la metodología mixta para realizar un ejercicio comparativo y así determinar el impacto pedagógico-didáctico de algunas de las acciones seleccionadas;

De forma particular, la investigación no develó si los cambios de los planes y programas de las Escuelas Normales se debieron a la identificación de las necesidades y/o de las problemáticas suscitadas en la secundaria, además, no se logró identificar cuáles de los programas de integración de recursos tecnológicos en la aulas han generado un impacto positivo en los PDA; por último, surge la duda si la capacitación ofrecida durante el confinamiento social mejoró las habilidades digitales de los docentes, para tomarlos como un referente en situaciones de emergencia. Estas limitantes, de haber estado disponibles, habrían permitido un ejercicio analítico más robusto y la identificación de correlaciones significativas.

Asimismo, la investigación reveló vacíos importantes: no se esclareció si las modificaciones a los planes y programas de las Escuelas Normales respondieron efectivamente a la identificación de necesidades emergentes y problemáticas detectadas en la educación secundaria; tampoco se logró determinar con certeza cuáles de los programas orientados a la integración de recursos tecnológicos en las aulas han generado un impacto positivo en los PDA. Por último, quedó pendiente establecer si la capacitación brindada al

profesorado durante el confinamiento social contribuyó al fortalecimiento de sus habilidades digitales, dimensión que resulta estratégica para fundamentar políticas educativas y tomar como referente en futuros escenarios de emergencia. Esta limitación sugiere la necesidad de futuros estudios que empleen una metodología mixta para realizar un análisis comparativo y determinar el impacto pedagógico-didáctico real de las acciones seleccionadas.

Finalmente y en consecuencia, el presente estudio ha visualizado al menos tres líneas de investigación con las que se puede contribuir a la pretendida deconstrucción: la primera se relaciona con la revisión del impacto o implicaciones que ha tenido la inserción de recursos tecnológicos en el desarrollo de secuencias didácticas; la segunda, la observancia del acervo de materiales educativos digitales que a la fecha se han desarrollado; la tercera, consiste en recuperar las experiencias desarrolladas durante la pandemia, que puede ser un valioso referente para el análisis y la reflexión. Las tres pueden coadyuvar a la parte pedagógica y didáctica para el diseño de estrategias de intervención y para el diseño de modalidades que se ajusten a las necesidades, ya que en términos de infraestructura existe un camino consolidado.

6. Agradecimiento

El presente trabajo se desarrolló en el marco de los estudios del Doctorado Ambientes y Sistemas Educativos Multimodales de la Universidad Nacional Rosario Castellanos, para la obtención del grado de Doctorado en Ambientes Educativos Multimodales. Se hace mención especial del Comité Asesor integrado por la: Dra. Leticia Ventura Soriano y el Dr. Salvador González Flores, quienes no dudaron en hacer uso de valiosos conocimientos y habilidades para el desarrollo de este estudio.

7. Referencias

- Abarca Reyes, Juan. (2020). Evolución Histórica de las Tecnologías Educativas en México. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes* 2.0, 9(2), 254-263. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i2.171>
- Álvarez Gutiérrez, Jesús. (2003). Reforma educativa en México: el programa escuelas de calidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110111.pdf>
- Arredondo López, María. (2007). Políticas públicas y educación secundaria en la primera mitad del siglo XIX en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(32), 49-55. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662007000100037

- Arteaga Castillo, Belinda y Camargo Arteaga, Alberto. (s.f.). El modelo para el aprendizaje de la Historia en el proyecto SEC21. *Revista Cognición*, 19. http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=243:el-modelo-para-el-aprendizaje-de-la-historia-en-el-proyecto-sec21&catid=79:experiencia&Itemid=166
- Barraza de Anda, Martha. (2006). Los procesos de reforma del sistema de educación superior y de las universidades públicas en México. *NÓESIS Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15(29), 29-68. <https://www.redalyc.org/pdf/859/85902903.pdf>
- Bautista Sánchez, María., Martínez Moreno, Aldo e Hirachela Torres, Reynaldo. (2014). El uso del material didáctico y las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) para mejorar el alcance académico. *Ciencia y Tecnología*, (14), 186-196. <https://doi.org/10.18682/cyt.v1i14.217>
- Cárdenas Aguilar, Teresita y Campa Avitia, Leticia. (2007). Las acciones de formación continua del PRONAP desde la perspectiva del CRIE No.5 un estudio de caso. *Investigación Educativa Duranguense*, 9(16), 33-47. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2358917.pdf>
- Ciriaco Ramírez, Edith. (2011). Las organizaciones en la sociedad mexicana. Caso específico: DGTVE, análisis de su estructura y funcionamiento. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México. Dirección General de bibliotecas. <https://tesiunamdocumentos.dgb.unam.mx/ptb2011/febrero/0666209/Index.html>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2022). *Medición de la pobreza 2022*. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2022.aspx
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (1996). Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1(1), 181-245. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000113>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MejoreduMx). (7 de diciembre de 2022). *Presentación La formación de profesionales de la educación en México*. [Archivo de video de Youtube]. <https://youtu.be/QqP1kVgsOj0?si=shRy8Nw-i4Z0wN9H>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2022). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México Cifras del ciclo escolar 2021-2022*. <https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/mejoredu-presento-los-indicadores-nacionales-de-la-mejora-continua-de-la-educacion-en-mexico>
- Derrida, Jacques. (1977). *El tiempo de una tesis: Deconstrucción e implicaciones conceptuales*. Proyecto A. Ediciones. <https://books.google.com.co/books?id=noRvYmsCC4UC&printsec=copyright#v=onepage&q&f=false>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (1984). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

- Diario Oficial de la Federación. (DOF). (1992). *Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica*. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Domínguez Monrroy, Aideé. (2010). *Análisis de los resultados del programa Enciclomedia. Un ejercicio de evaluación de administración educativa* [Tesis de Licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/27527.pdf>
- Domínguez Galván, Claudia y Álvarez Hernández, Gabriel. (2024). Experiencias de docentes durante el confinamiento. *Enseñanza remota de emergencia en secundarias*, 9(24). <https://portal.amelica.org/ameli/journal/638/6384708013/>
- Ducoing Watty, Patricia. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (6), 43-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2342123>
- Elliott, Jhon. (2005). El juicio sobre la validez y la objetividad de los relatos de los profesores. En *Investigación acción: ¿De qué se trata?* (pp. 181-190). Morata. <https://es.scribd.com/document/202363283/La-investigacion-accion-en-educacion-Elliott>
- Flores Crespo, Pedro. (2005). Reseña de "La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)", de Pablo Latapí Sarre. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 957-964. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002617>
- García Sans, Mari y García Meseguer, Manuel. (s.f.). *Capítulo 3: Los métodos de investigación*. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-135806/12%20metodologc3ada-1-garcia-y-martinez.pdf>
- Hernández Aguilar, Gerardo. (2014). Origen, desarrollo y actualidad de la Educación Socialista en México. *Revista de Educación y Derecho*, (10). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6092655.pdf>
- Hernández Vega, Rogelio. (2002). *Disponibilidad y uso de la tecnología en la educación básica*. Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE). https://www.academia.edu/11534096/Disponibilidad_y_uso_de_la_tecnolog%C3%ADa_en_la_educaci%C3%B3n_b%C3%A1sica
- Hernández Villegas, María., Carvajal Morales, Gabriela., Valadez García, Juana., González Neri, Ysauro., y Ávila Muñoz, Patricia. (2006). *Hacia un modelo pedagógico del uso de la televisión educativa: Las prácticas didácticas en México con la Red Edusat*. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE). <https://biblat.unam.mx/hevila/Tecnologiaycomunicacioneducativas/2006/vol20/no42-43/3.pdf>
- Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. (ILCE). (2009). *Memoria Histórica*. https://www.ilce.edu.mx/docs/editorial/libros/MemoriaHistoricalLCE_1956-2009.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (INEGI). (2021). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2020*. <https://www.inegi.org.mx/programas/dutih/2020/>
- Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México. (INEHRM). (2011). José Vasconcelos. Secretaría de Educación Pública. <https://www.inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/493/1/images/vasconcelos.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (INEE). (2019). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018 Educación básica y media superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://drive.google.com/file/d/1yGH4vBaM5TtLU2idd6N6PimfyjxeejL/view>
- Kress, Gunther., and Van Leeuwen, Theo van. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2^a ed.). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781003099857/reading-images-gunther-kress-theo-van-leeuwen>
- Medina Esquivel, René. (2015). Las escuelas Artículo 123 ¿un dolor de cabeza para la SEP? Disputas jurídicas entre el Estado mexicano y el poder patronal, 1932-1942. *Secuencia*, (91), 149-170. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0186-03482015000100007&lng=es&tlng=es
- Medrano Camacho, Verónica., Ángeles Méndez, Eduardo y Morales Hernández, Miguel Ángel. (2018). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. *Perfiles educativos*, 40(160), 192-208. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982018000200192&lng=es&tlng=es
- Miembros del Seminario: Los materiales educativos en la sociedad de la información. (2006). <https://mapeal.cippeac.org/wp-content/uploads/2014/05/XXX-Los-Materiales-Educativos-en-M%C3%A9xico.pdf>
- Montes de Oca Navas, Elvia. (2008). La disputa por la educación socialista en México durante el gobierno cardenista. *Educere*, 12(42), 495-504. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102008000300010&lng=es&tlng=es
- Navarrete Cazales, Zaira., y López Hernández, Paola. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles educativos*, 44(178), 63-78. https://perfileseducativos.unam.mx/issue_pe/index.php/perfiles/article/view/60673
- Navarrete Cazales, Zaira., y Ocaña Pérez, Lorena. (2022). Rezago educativo en la educación básica de México 1900-2020 un análisis comparativo en la temporalidad de tres declaraciones mundiales de la UNESCO. *Foro de educación*, 20(2), 295-318. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8711503>
- Otero, Analía., Corica, Agustina., y Vicente, María. (2022). El abandono escolar secundario como problemática persistente: análisis sobre los factores influyentes en las interrupciones escolares en pandemia. *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*, (17), 332-349. <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/6197>

- Palacios Valdez, Mario. (2011). La oposición a la educación socialista durante el cardenismo (1934-1940): el caso de Toluca. *Revista mexicana de investigación educativa*, 16(48), 43-71. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100004&lng=es&tlng=es
- Ramírez Martinell, Alberto., y Maldonado Barea, Guadalupe. (2015). Multimodalidad en Educación Superior. En Alberto Ramírez Martinell y Miguel Angel Casillas (Comps.), *Hablame de TIC, V.2. Internet en Educación Superior* (pp. 19-37). Editorial Brujas-Social. https://www.uv.mx/personal/albramirez/files/2014/09/Multimodalidad_HdT.pdf
- Rodríguez Ousset, Azucena. (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles Educativos*, (63). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206301>
- Rojano, T. (2003). Incorporación de entornos tecnológicos de aprendizaje a la cultura escolar: proyecto de innovación educativa en matemáticas y ciencias en escuelas secundarias públicas de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33. <https://rieoei.org/RIE/article/view/914>
- Romero Gonzaga, Rosalina. (2019). *La situación de la Telesecundaria antes, durante y después de la Reforma Educativa-2017 (Segunda parte)*. <https://www.iisue.unam.mx/medios/educacion-futura-rosalina-romero-becaria-posdoctoral-iisue-781.pdf>
- Romero Gonzaga, Rosalina. (2022). El cambio de políticas en la formación continua y desarrollo profesional docente en México: Transiciones, postergaciones y desafíos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(113). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7181>
- Rosas, Lesvia. (2000). La formación de maestros, un problema planteado. Sinéctica, *Revista Electrónica de educación*, (17), 3-13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933002>
- Santibáñez, Lucrecia., Rubio, Daniela., y Vázquez, Marisol (2018). *Formación continua de docentes: política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F226.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2006). *El libro Blanco Programa "Enciclomedia" 2006-2012*. <https://archive.org/details/libro-blanco-enciclomedia-2006-2012>
- Tomasevski, Katarina. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista Instituto Interamericano de Derechos Humanos*, 40, 341-388. <https://biblioteca.corteidh.or.cr/documento/54571>
- Universidad Nacional Rosario Castellanos. (27 de febrero de 2024). *Conferencia La universidad del futuro* [Archivo de video de Youtube]. <https://www.youtube.com/live/DBhvaADGrNo>

- Vilchis Virgen, Hugo. (2011). *La televisión educativa: objetivos, alcances y perspectivas en la Dirección General de Televisión Educativa (DGTVE)* [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma de México]. https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000680225/3/0680225_A1.pdf
- Walsh, Steve. (2006). *Investigating classroom discourse*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- Zavaleta Reyna de Ascoy, María del Pilar., y Valverde Zavaleta, Silvia Ana. (2023). Aportes de la deconstrucción a la investigación educativa actual. *Educación y Vida Sostenible*, 2(2), 156-168. <https://doi.org/10.57175/evsos.v2i2.108>
- Zorrilla, Margarita. (2004). La educación secundaria en México al filo de la reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <https://www.redalyc.org/pdf/551/55120106.pdf>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

