

18

LA ENTREVISTA

**AL RESCATE DE LA VISIÓN DE DOCENTES DE
TELESECUNDARIA EN CHIHUAHUA**



© 2026 Los autores. Este artículo se distribuye bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0). <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

LA ENTREVISTA

AL RESCATE DE LA VISIÓN DE DOCENTES DE TELESECUNDARIA EN CHIHUAHUA

INTERVIEWS TO RECOVER THE PERSPECTIVES OF TELESECUNDARIA TEACHERS IN CHIHUAHUA: A QUALITATIVE STUDY

Julio César Gómez-Gándara¹

E-mail: jcgomez@uach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1182-7791>

Alejandro Villegas-Muro¹

E-mail: avillegas@uach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6362-5137>

Sergio Reaza-Escárcega¹

E-mail: sreaza@uach.mx

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-1902-0541>

¹ Universidad Autónoma de Chihuahua. México.

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Gómez-Gándara, J. C., Villegas-Muro, A., & Reaza-Escárcega, S. (2026). La entrevista al rescate de la visión de docentes de Telesecundaria en Chihuahua. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 5(4), 203-215.

Fecha de presentación: 22/06/2026

Fecha de aceptación: 19/08/2026

Fecha de publicación: 01/10/2026

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito analizar la visión de docentes de telesecundaria que laboran en zonas periféricas del municipio de Chihuahua, con el fin de identificar los factores relacionados con su permanencia profesional y las problemáticas que se presentan en su trabajo cotidiano. El estudio fue de tipo cualitativo, descriptivo e interpretativo y se realizaron 20 entrevistas semiestructuradas durante 2024 con docentes que contaban con experiencia en contextos rurales y periurbanos. La información obtenida se organizó mediante codificación temática y se utilizaron porcentajes de menciones como apoyo para describir las tendencias encontradas. Entre los resultados, se encontró que el gusto por la docencia, el apoyo familiar, la satisfacción por observar el aprendizaje del alumnado y la estabilidad laboral favorecen la continuidad profesional. Por otra parte, la falta de recursos didácticos, la pobreza, el limitado acompañamiento familiar, los rezagos de aprendizaje y algunas cargas ajenas al aula representan dificultades que afectan el trabajo docente. Por lo tanto, la permanencia en telesecundaria se relaciona con factores personales, organizacionales y territoriales, por lo que se considera necesario fortalecer la formación continua, el acompañamiento directivo y la relación entre la escuela y las familias.

Palabras clave:

Telesecundaria, docencia rural, entrevista, permanencia docente, formación del profesorado.

ABSTRACT

This study analyzes the perspectives of telesecundaria teachers working in peripheral areas of Chihuahua, Mexico, in order to identify factors related to professional retention and problems that occur in everyday teaching. A qualitative, descriptive, and interpretive design was used. Twenty semi-structured interviews were conducted in 2024 with teachers who had professional experience in rural and peri-urban contexts. The information was organized through thematic coding, and percentages of mentions were used as descriptive support for the identified trends. Results showed that enjoyment of teaching, family support, satisfaction derived from observing student learning, and job stability favor professional continuity. On the other hand, limited teaching resources, poverty, insufficient family involvement, learning gaps, and tasks unrelated to classroom instruction were identified as difficulties affecting teachers' work. Therefore, retention in telesecundaria is related to personal, organizational, and territorial factors, making it necessary to strengthen continuous professional development, school leadership support, and school-family relations.

Keywords:

Telesecundaria, rural teaching, interview, teacher retention, teacher education.

INTRODUCCIÓN

La telesecundaria representa una modalidad importante dentro del sistema educativo mexicano, ya que permite ampliar la cobertura de educación secundaria en localidades rurales, periurbanas y periféricas donde las condiciones de acceso pueden ser distintas a las presentes en los centros urbanos. En este sentido, la modalidad ha contribuido a la continuidad escolar de poblaciones que enfrentan dispersión territorial, desigualdad socioeconómica y limitaciones de infraestructura. Sin embargo, la presencia de un centro escolar no elimina las dificultades que se presentan durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. Torres Corona (2024) señala que el estudio del magisterio rural debe realizarse considerando las características del territorio, debido a que en este convergen condiciones materiales, comunitarias, laborales y culturales que tienen relación directa con la práctica docente.

En estos contextos, los docentes realizan actividades que van más allá de la enseñanza de contenidos, ya que deben atender tareas pedagógicas, procesos de gestión escolar, acompañamiento al alumnado y comunicación con las familias. Por lo tanto, la formación profesional es un elemento necesario para responder a estas funciones, aunque los programas de preparación no siempre consideran las condiciones particulares de los territorios. Cano Ruiz et al. (2023) encontraron en México diferentes retos relacionados con la formación específica para escuelas rurales, el acompañamiento profesional y la atención de contextos heterogéneos. Así mismo, Juárez Némer (2024) plantea que la figura del maestro rural se ha construido entre las expectativas institucionales y las responsabilidades sociales que se le asignan, las cuales en ocasiones superan las actividades estrictamente relacionadas con la enseñanza (Hernández-Bautista & Estrada-Girón, 2026).

Por otra parte, la permanencia del profesorado en este tipo de escuelas debe analizarse considerando distintas dimensiones de la experiencia laboral. Continuar dentro de un centro educativo no depende únicamente de una decisión individual ni puede explicarse solamente a partir de la vocación, ya que las condiciones de trabajo, la disponibilidad de recursos, el reconocimiento, el apoyo institucional, las relaciones profesionales y los avances observados en el alumnado también intervienen en la valoración de la profesión. Kingsford-Smith et al. (2023), al comparar escuelas rurales, regionales y metropolitanas, encontraron que la carga laboral y el estrés relacionado con las necesidades del alumnado se relacionan con el bienestar docente; además, la colaboración entre profesionales puede funcionar como un recurso para disminuir algunas de estas demandas.

En este sentido, DeDiego et al. (2025) señalan que el personal escolar de comunidades rurales requiere apoyos institucionales que respondan a las condiciones

concretas en las que desarrolla su trabajo. Esto es relevante para la telesecundaria, debido a que la distancia, los recursos disponibles y la capacidad de organización de cada plantel pueden generar experiencias profesionales diferentes. Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024), al estudiar el liderazgo escolar en telesecundaria, encontraron que el acompañamiento de los directivos, las relaciones profesionales y la construcción de comunidades de aprendizaje pueden favorecer el bienestar del profesorado. Por lo tanto, los apoyos institucionales forman parte de las condiciones que pueden facilitar la continuidad del trabajo docente.

Así mismo, la relación entre la escuela y las familias constituye otro elemento relacionado con la práctica cotidiana. En contextos de desigualdad, la participación familiar no puede evaluarse únicamente desde la expectativa de que madres y padres acompañen de la misma forma todas las actividades escolares. Muñoz Rodríguez (2022) explica que las posibilidades de participación se relacionan con condiciones como el empleo, la disponibilidad de tiempo, la escolaridad y los recursos familiares. Guzmán Gómez (2024) también encontró que, en modalidades educativas rurales, las familias pueden realizar actividades materiales y organizativas que apoyan el funcionamiento de los centros escolares. Por otra parte, cuando estas redes de apoyo son limitadas, algunas responsabilidades pueden ser asumidas por el personal docente y aumentar las actividades que realiza fuera de la enseñanza curricular.

Las razones para elegir la docencia, las satisfacciones obtenidas durante la trayectoria y las formas de reconocimiento también deben considerarse para comprender la permanencia. Angulo Moreno & González Barrón (2024), en un estudio con profesoras de secundaria de la frontera norte de México, encontraron que las relaciones cotidianas con el alumnado y las competencias emocionales intervienen en la experiencia profesional. Esto quiere decir que analizar por qué un docente continúa en telesecundaria requiere revisar tanto las condiciones que generan desgaste como aquellas que le permiten encontrar sentido a su trabajo y reconocer resultados positivos en sus estudiantes.

A partir de estos antecedentes, la presente investigación recupera la visión de docentes de telesecundaria que laboran en la periferia de la ciudad de Chihuahua y que, en una proporción importante, tienen experiencia de trabajo en comunidades rurales o periurbanas. El estudio se centra en identificar los factores relacionados con la permanencia laboral y las problemáticas que afectan el desempeño cotidiano. Para esto se utilizó la entrevista semiestructurada, ya que permite recuperar información sobre trayectorias, motivaciones, dificultades, apoyos y valoraciones profesionales que no siempre se encuentran presentes en registros administrativos o indicadores escolares.

Cabe destacar que el trabajo en telesecundaria requiere una adaptación constante por parte del profesorado. El docente debe atender los contenidos curriculares, organizar tiempos, seleccionar materiales, responder a diferentes ritmos de aprendizaje y resolver situaciones relacionadas con la distancia o con la disponibilidad desigual de servicios. Estas actividades generan conocimientos profesionales que se construyen a partir de la experiencia. Cano Ruiz et al. (2023) señalan que uno de los retos de la formación docente para contextos rurales consiste en reconocer estas particularidades, debido a que los programas generales de preparación no siempre contemplan las condiciones específicas que se presentan en cada territorio.

Por lo tanto, la capacidad de adaptación puede favorecer la permanencia cuando el docente encuentra sentido en su trabajo y cuenta con redes de apoyo para resolver las problemáticas que se presentan. Sin embargo, esta misma adaptación puede generar desgaste cuando se espera que el profesorado compense de manera individual las carencias existentes en el centro escolar. Ceballos Escobar (2023) encontró que la organización y las condiciones de trabajo pueden modificar de forma importante la experiencia profesional y personal del profesorado. En este sentido, permanecer en la docencia no significa que las dificultades sean inexistentes, ya que la continuidad puede estar acompañada por satisfacción, compromiso y también por procesos de desgaste.

Por otra parte, las motivaciones relacionadas con la permanencia pueden modificarse a lo largo del tiempo. Las razones que llevan a una persona a ingresar a la docencia no necesariamente permanecen de la misma forma durante toda su trayectoria, ya que los cambios de escuela, la experiencia acumulada y las nuevas responsabilidades pueden generar valoraciones diferentes. Una motivación inicial relacionada con la estabilidad laboral puede complementarse posteriormente con la satisfacción de observar el aprendizaje del alumnado; de la misma manera, una elección basada en la vocación puede enfrentarse con recursos insuficientes o cargas adicionales. Por lo tanto, la trayectoria profesional debe analizarse como un proceso que se modifica con la experiencia.

En este mismo sentido, el análisis de las trayectorias resulta útil para comprender las necesidades de formación continua. Los apoyos requeridos por un docente que inicia su carrera pueden ser diferentes a los de quien cuenta con varios años de experiencia. DeDiego et al. (2025) mencionan que los apoyos dirigidos al personal de comunidades rurales deben responder a necesidades concretas. En el caso de la telesecundaria, la experiencia acumulada puede considerarse un recurso profesional importante, pero no debe utilizarse como argumento para disminuir la capacitación, el acompañamiento o los recursos necesarios para desarrollar el trabajo.

Con el propósito de orientar esta investigación, se planteó como objetivo analizar las condiciones que los docentes perciben como facilitadoras de su permanencia en telesecundaria y las problemáticas que consideran más determinantes en su práctica y bienestar profesional. A partir de este objetivo se formularon dos preguntas de investigación: ¿qué condiciones perciben los docentes como facilitadoras de su permanencia en telesecundaria? y ¿qué problemáticas consideran más determinantes en su práctica y bienestar profesional? Las respuestas permiten identificar elementos que pueden ser considerados en la formación continua, el acompañamiento directivo y las acciones de intervención educativa relacionadas con el trabajo docente.

MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-interpretativo, debido a que se buscó recuperar las experiencias, significados y valoraciones expresadas por los participantes sobre su trayectoria profesional. La información fue organizada mediante un proceso de codificación temática que consideró categorías incluidas desde la guía de entrevista y otras que surgieron durante el análisis de las respuestas. Braun & Clarke (2021) señalan que el análisis temático permite identificar patrones de significado y relacionarlos con las preguntas de investigación. Por lo tanto, este procedimiento fue utilizado para organizar la información y establecer las principales tendencias del estudio.

La muestra estuvo integrada por 20 docentes adscritos a siete telesecundarias ubicadas en zonas periféricas del municipio de Chihuahua y relacionadas con contextos rurales o periurbanos. La selección fue intencional, ya que se buscó incluir participantes con diferencias de edad, antigüedad y experiencia profesional. Cabe destacar que el estudio no pretende generalizar estadísticamente sus resultados a todo el subsistema de telesecundaria, debido a su naturaleza cualitativa; por el contrario, se buscó analizar una experiencia situada y encontrar regularidades dentro de las narrativas de los docentes participantes.

Para la recolección de datos se realizaron entrevistas semiestructuradas durante abril de 2024 mediante una guía integrada por 20 preguntas. El instrumento incluyó aspectos relacionados con datos generales, trayectoria profesional, inserción laboral, motivaciones para ejercer la docencia, problemáticas escolares, efectos en el trabajo cotidiano, redes de apoyo, satisfacciones y razones de permanencia. Además, se utilizaron notas de campo para registrar observaciones del contexto y del desarrollo de las entrevistas. Luna-Gijón et al. (2022) destacan que este tipo de registro permite contextualizar la información y apoyar la reflexión dentro de los procesos cualitativos.

Una vez realizadas las entrevistas, se procedió a su transcripción y revisión. Primeramente, se identificaron

unidades de significado relacionadas con las preguntas de investigación; posteriormente, estas unidades fueron agrupadas en categorías y subcategorías para organizar los temas que aparecieron con mayor frecuencia. También se calcularon porcentajes de menciones dentro de los diferentes bloques de preguntas como apoyo descriptivo. Estos porcentajes no representan estimaciones poblacionales ni, en todos los casos, porcentajes directos de docentes, ya que algunas preguntas permitieron registrar más de una respuesta por participante.

Para revisar la consistencia del análisis, las categorías obtenidas se contrastaron con las preguntas originales del instrumento y con las transcripciones. Así mismo, las frecuencias no fueron utilizadas para establecer relaciones causales, sino para presentar las tendencias de una manera más clara. La interpretación se realizó considerando el contenido de las respuestas y su relación con literatura reciente sobre docencia rural, formación del profesorado, condiciones de trabajo, permanencia y relación escuela-familia. Por lo tanto, los porcentajes funcionan como un recurso descriptivo y no sustituyen el análisis cualitativo de las experiencias.

En cuanto a las consideraciones éticas, se mantuvo la confidencialidad y el anonimato de los participantes durante todo el proceso de investigación. Los datos se presentan de manera agregada y se eliminaron aquellos elementos que pudieran permitir la identificación de personas o centros escolares. Además, se obtuvo el consentimiento informado para el uso académico de la información y la participación fue voluntaria.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los primeros resultados corresponden a las características generales de los participantes. La mayor parte de las menciones sobre residencia se concentró en la ciudad de Chihuahua, aunque también se registraron docentes residentes en Meoqui, Morelos y Aldama. Respecto a la edad, se encontró una presencia importante de participantes entre los 40 y 50 años y de docentes de 50 años o más. Por otra parte, la edad de inicio en la docencia se concentró entre los 18 y 29 años, lo que muestra que varios participantes comenzaron su trayectoria profesional a una edad temprana (Tabla 1).

Tabla 1. Características generales de la muestra.

Indicador	Categoría	%
Lugar de residencia	Chihuahua, Chihuahua	70
Lugar de residencia	Meoqui, Chihuahua	20
Lugar de residencia	Morelos, Chihuahua	5
Lugar de residencia	Aldama	5
Edad actual	40-50 años	40
Edad actual	50 años o más	30
Edad actual	30-39 años	20

Edad actual	28 años	10
Edad de inicio en docencia	18-29 años	60
Edad de inicio en docencia	30-39 años	20
Edad de inicio en docencia	17 años	10
Edad de inicio en docencia	40 años	10
Inicio en telesecundaria	Sí	60
Inicio en telesecundaria	No	40
Gusto por la escuela (pasado)	Sí	70
Gusto por la escuela (pasado)	No	30

En relación con el inicio profesional, 60% de las menciones correspondió a docentes que comenzaron su carrera en telesecundaria. Esto quiere decir que, para una parte de los participantes, esta modalidad no fue un espacio al que llegaron después de otras experiencias, sino el contexto donde inició y se desarrolló su trayectoria docente. Además, 80% de las respuestas relacionadas con experiencia territorial señalaron trabajo previo en zonas rurales o periféricas, lo que demuestra una relación constante con este tipo de contextos (Tabla 2).

Tabla 2. Inserción profesional y experiencia en contextos rurales.

Indicador	Categoría	%
Lugar de inicio profesional	Zonas rurales	30
Lugar de inicio profesional	Poblados rurales	20
Lugar de inicio profesional	Ciudad (Chihuahua)	30
Lugar de inicio profesional	Aldama	5
Lugar de inicio profesional	Ahumada	5
Lugar de inicio profesional	Guerrero	5
Lugar de inicio profesional	Cuauhtémoc	5
Experiencia en comunidades rurales/periféricas	Sí (experiencia rural/periurbana)	80
Experiencia en comunidades rurales/periféricas	No	20

Las trayectorias identificadas combinan experiencias profesionales desarrolladas tanto en la ciudad como en comunidades rurales. Algunos docentes iniciaron su trabajo en poblados y posteriormente se trasladaron a zonas periféricas urbanas, mientras que otros comenzaron en la ciudad y después trabajaron en localidades con menor disponibilidad de servicios. Esta movilidad implica procesos de adaptación a condiciones materiales y comunitarias diferentes. Cano Ruiz et al. (2023) señalan que la formación docente requiere atender de manera específica las problemáticas presentes en estos espacios; y Torres Corona (2024) plantea que el magisterio rural debe analizarse desde la diversidad territorial.

En este sentido, se puede inferir que la experiencia territorial forma parte de los factores que acompañan la permanencia profesional. Los docentes que han trabajado en comunidades con recursos limitados desarrollan conocimientos sobre organización escolar, comunicación con las familias y adaptación de estrategias. Sin embargo, la experiencia no elimina las dificultades estructurales. González Fernández et al. (2023) encontraron que en contextos rurales de México y Colombia persisten desigualdades en el acceso a tecnología y necesidades de seguimiento educativo diferenciado. Por lo tanto, los docentes deben ajustar su práctica de acuerdo con los recursos y condiciones disponibles.

Motivos de elección y sentido de la profesión

Las entrevistas también permitieron identificar los principales motivos relacionados con la elección de la docencia. La influencia familiar y el gusto por la profesión fueron las categorías con mayor frecuencia, ambas con 30% de las menciones. Posteriormente aparecen la convivencia con jóvenes, la vocación, la necesidad económica, la invitación y la disponibilidad de la carrera. Estos resultados muestran que la elección profesional no depende de un solo motivo, sino de la combinación de factores personales, familiares y laborales (Tabla 3).

Tabla 3. Motivos para hacerse docente.

Categoría	%
Adaptación a los gustos de los jóvenes	10
Por vocación	10
Por invitación	1
Por opción, era lo más cercano	1
Influencia familiar (madre/docentes en familia)	30
Convivencia con jóvenes	10
Por necesidad económica	8
Me gusta la docencia	30

Al profundizar en la elección de la docencia como carrera, se encontró que el gusto y la pasión por enseñar concentraron 40% de las menciones. Las categorías de vocación, influencia familiar y necesidad de contar con un trabajo seguro presentaron porcentajes menores. Por lo tanto, puede observarse que el interés por enseñar tiene una presencia importante dentro de las respuestas, aunque también existen razones relacionadas con la estabilidad y las posibilidades de acceso a la profesión (Tabla 4).

Tabla 4. Elección de la docencia como carrera y factores influyentes.

Categoría	%
Necesidad (trabajo seguro)	15
Gusto y pasión por enseñar	40
Influencia familiar	15

Opción accesible/no había alternativas	10
Por convivencia y aprendizaje con jóvenes	5
Por vocación	15

En un tercer bloque de respuestas se analizaron factores más específicos que influyeron en la decisión de ser docente. La influencia familiar y el deseo de ayudar a la comunidad concentraron 25% de las menciones cada una, mientras que el gusto por compartir conocimientos representó 20%. También aparecieron la convivencia con jóvenes, el deseo de aprender, la vocación previa y la disponibilidad de la opción profesional. Esto demuestra que la docencia se relaciona con una dimensión de servicio, pero también con experiencias familiares y decisiones construidas dentro de circunstancias particulares (Tabla 5).

Tabla 5. Factores que influyeron en la decisión de ser docente.

Categoría	%
Gusto por compartir conocimientos	20
Influencia familiar (padre/madre)	25
Opción disponible	5
Convivencia con jóvenes	10
Vocación previa	5
Deseo de aprender	10
Ayudar a comunidad/niños	25

Los resultados anteriores muestran que la elección profesional se relaciona con un proceso de construcción de identidad que puede modificarse durante la trayectoria docente. Juárez Némer (2024) explica que la formación del maestro rural se ha desarrollado históricamente entre expectativas institucionales y resignificaciones realizadas por los propios sujetos. En el presente estudio se encontró una situación semejante, ya que las razones iniciales para ingresar a la docencia adquieren nuevos significados cuando los participantes se enfrentan con las condiciones reales de las escuelas y observan los efectos de su trabajo en los estudiantes.

Por otra parte, Angulo Moreno y González Barrón (2024) señalan que las relaciones con el alumnado forman parte de la experiencia profesional de docentes de secundaria. En esta investigación, dicha relación aparece en respuestas vinculadas con el gusto por el trabajo, la convivencia con jóvenes y la satisfacción de observar avances. Esto permite inferir que el sentido de la profesión puede favorecer la permanencia, aunque no sustituye la necesidad de contar con recursos, condiciones laborales adecuadas y apoyos institucionales.

Problemáticas y efectos en el trabajo docente

Respecto a las problemáticas, la falta de apoyo de madres y padres fue la categoría con mayor frecuencia, con 30% de las menciones, seguida por la pobreza con 25%.

También se identificaron dificultades relacionadas con programas que requieren mayor explicación, lengua materna predominante, instalaciones de baja calidad, falta de motivación, inasistencia, ausencia de conocimientos básicos y carencia de materiales o tecnología. Por lo tanto, las problemáticas reportadas abarcan condiciones familiares, económicas, pedagógicas y materiales que se presentan de manera simultánea en el trabajo docente (Tabla 6).

Tabla 6. Problemáticas y efectos reportados.

Dimensión	Categoría	%
Problemáticas principales	Falta de apoyo de padres	30
Problemáticas principales	Pobreza	25
Problemáticas principales	Programa diferente; requiere explicar más	10
Problemáticas principales	Lengua materna predominante	10
Problemáticas principales	Instalaciones de baja calidad	5
Problemáticas principales	Falta de motivación del alumnado	5
Problemáticas principales	Inasistencia	5
Problemáticas principales	Falta de conocimientos básicos	5
Problemáticas principales	Falta de materiales/tecnología	5
Efectos en el trabajo docente	Dificultad para leer y escribir	40
Efectos en el trabajo docente	No poder avanzar (no hacen tarea)	30
Efectos en el trabajo docente	No fluye adecuadamente la información	20
Efectos en el trabajo docente	Rendimiento académico bajo	10

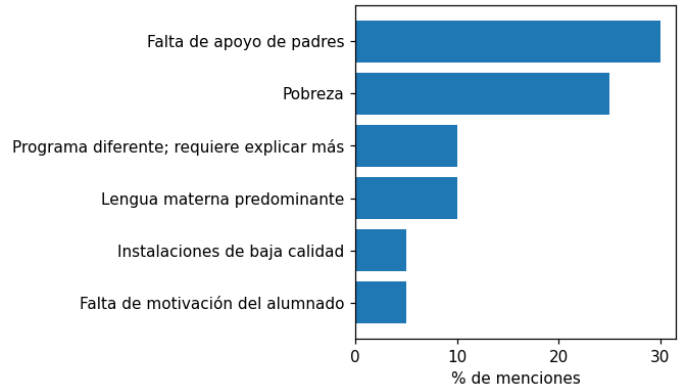


Figura 1. Principales problemáticas mencionadas (porcentaje de menciones).

En cuanto a los efectos de estas problemáticas (Figura 1), las dificultades de lectura y escritura concentraron 40% de las menciones, mientras que la imposibilidad de avanzar cuando el alumnado no realiza tareas representó 30%. También se mencionaron problemas para que la información fluya adecuadamente y bajo rendimiento académico. Estos resultados indican que una parte del tiempo destinado al desarrollo de nuevos contenidos debe utilizarse en actividades de regularización, explicación adicional y recuperación de hábitos de estudio.

Sin embargo, los resultados relacionados con el acompañamiento familiar deben interpretarse considerando las condiciones sociales de las familias. Muñoz Rodríguez (2022) señala que la relación familia-escuela está mediada por categorías sociales que pueden favorecer u obstaculizar la participación. Por lo tanto, la falta de acompañamiento no puede atribuirse de manera automática al desinterés, ya que el empleo, los horarios, la escolaridad y los recursos disponibles pueden limitar el seguimiento en casa. Desde la perspectiva docente, estas condiciones pueden traducirse en una mayor carga de regulación y acompañamiento dentro del aula.

Guzmán Gómez (2024) encontró que las familias pueden funcionar como un apoyo importante para los centros educativos rurales, principalmente en actividades materiales y organizativas. Esta participación tiene mayor importancia cuando las escuelas cuentan con recursos limitados. En este estudio, la relación con las familias aparece como un elemento que puede facilitar el trabajo docente o, por otra parte, aumentar las tareas asumidas por el profesorado cuando el acompañamiento es reducido.

Así mismo, las dificultades pedagógicas están relacionadas con procesos de desigualdad que superan el espacio escolar. Guzmán Gómez (2022) documentó que en bachilleratos rurales mexicanos la pandemia intensificó problemáticas previas y obligó a modificar las prácticas y formas de comunicación. Aunque el contexto temporal es diferente, estos resultados permiten comprender que los rezagos, la conectividad y la asistencia reorganizan el trabajo docente. Cuando estas demandas se acumulan, la continuidad profesional puede mantenerse, pero también puede presentarse desgaste.

Apoyos, satisfacciones y permanencia

Además de las problemáticas, las entrevistas permitieron identificar apoyos y satisfacciones relacionadas con la permanencia. Ante los conflictos laborales, la dirección escolar fue la categoría con mayor frecuencia, con 60% de las menciones; el sindicato representó 20%, los compañeros 15% y otras opciones 5%. En cuanto a las satisfacciones profesionales, observar el aprendizaje del alumnado concentró 50% de las menciones, seguido por los casos de egresados que continúan estudios universitarios y por experiencias de superación intelectual o deportiva (Tabla 7).

Tabla 7. Apoyos, satisfacciones y motivadores de permanencia.

Dimensión	Categoría	%
Apoyo ante conflictos laborales	Dirección escolar	60
Apoyo ante conflictos laborales	Sindicato	20
Apoyo ante conflictos laborales	Compañeros	15
Apoyo ante conflictos laborales	Otros	5
Satisfacciones principales	Ver el aprendizaje del alumnado	50
Satisfacciones principales	Egresados en universidad	20
Satisfacciones principales	Superación intelectual/deportiva	20
Satisfacciones principales	Reconocimiento del trabajo docente	10
Motivadores para continuar	Gusto por el trabajo	40
Motivadores para continuar	Motivación familiar	20
Motivadores para continuar	Impacto positivo en el alumnado	20
Motivadores para continuar	Apoyar a alumnos de bajos recursos	10
Motivadores para continuar	Estabilidad laboral	5
Motivadores para continuar	Otros	5

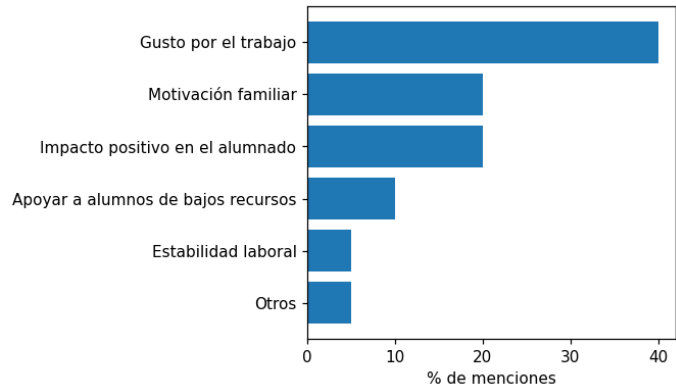


Figura 2. Principales motivadores de permanencia (porcentaje de menciones).

Respecto a los motivos para continuar en la profesión (Figura 2), el gusto por el trabajo concentró 40% de las menciones, mientras que la motivación familiar y la percepción de impacto positivo en el alumnado representaron 20% cada una. También se identificaron el apoyo a estudiantes de bajos recursos, la estabilidad laboral y otras razones. Por lo tanto, la permanencia se relaciona con una combinación de sentido profesional, apoyo afectivo, percepción de utilidad social y condiciones de estabilidad.

La importancia de la dirección escolar dentro de las respuestas coincide con Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024), quienes identifican el liderazgo directivo y las comunidades profesionales de aprendizaje como componentes relacionados con el bienestar en telesecundaria. Una dirección cercana puede apoyar la resolución de conflictos, la distribución de responsabilidades y la colaboración. Esto es importante en contextos donde los docentes deben resolver situaciones que no dependen únicamente de su trabajo dentro del aula.

Kingsford-Smith et al. (2023) encontraron que la colaboración profesional puede funcionar como un recurso frente a demandas relacionadas con la carga laboral y el estrés generado por el comportamiento estudiantil. En los resultados de Chihuahua, el apoyo de directivos y compañeros aparece junto con satisfacciones relacionadas con el aprendizaje del alumnado. Por lo tanto, se puede inferir que la permanencia no depende únicamente de la capacidad individual del docente para resistir las dificultades, sino también de los recursos organizacionales y relacionales disponibles.

Por otra parte, DeDiego et al. (2025) señalan la necesidad de crear apoyos específicos para el personal escolar que trabaja en comunidades rurales. Esto permite considerar que la permanencia docente no debe explicarse solamente desde la vocación. El gusto por la profesión es un factor importante, pero puede verse afectado cuando aumentan las demandas y los recursos continúan siendo limitados. Por lo tanto, la motivación profesional debe acompañarse de condiciones institucionales que favorezcan el trabajo pedagógico y disminuyan cargas innecesarias.

Aspectos de desagrado y valoración global del trabajo

Entre los aspectos de desagrado, la falta de recursos para enseñar fue la categoría con mayor frecuencia, con 50% de las menciones. Posteriormente se encontraron el comportamiento del alumnado, las cargas de trabajo ajenas al aula, el horario de entrada y la falta de interés atribuida a madres y padres. Sin embargo, la valoración general del trabajo fue positiva, ya que se mencionaron la satisfacción al enseñar, las prestaciones y estabilidad, el disfrute de los retos cotidianos y la idea de realizar el mejor esfuerzo posible (Tabla 8).

Tabla 8. Aspectos de desagrado y valoración del trabajo.

Dimensión	Categoría	%
Lo que más disgusta	Falta de recursos para enseñar	50
Lo que más disgusta	Comportamiento del alumnado	20
Lo que más disgusta	Cargas de trabajo ajenas al aula	10
Lo que más disgusta	Horario de entrada (7:00)	10
Lo que más disgusta	Falta de interés de padres	10

Valoración global del trabajo	Satisfacción al enseñar	30
Valoración global del trabajo	Prestaciones y estabilidad	25
Valoración global del trabajo	Retos cotidianos y disfrute	25
Valoración global del trabajo	Hago lo mejor posible	20

Estos resultados muestran que la experiencia profesional puede integrar valoraciones positivas y dificultades al mismo tiempo. Los docentes pueden manifestar satisfacción con la profesión y reconocer condiciones que generan desgaste. Por lo tanto, la satisfacción no elimina las carencias materiales ni las cargas externas y, de igual forma, la existencia de problemas no implica necesariamente una valoración negativa del trabajo. La permanencia puede entenderse como el resultado de la relación entre motivaciones, recursos, problemáticas y estrategias de adaptación.

Ceballos Escobar (2023) encontró que la organización del trabajo puede modificar de manera importante la experiencia del profesorado. Aunque su estudio se desarrolló en escuelas de tiempo completo, permite observar que los horarios, las responsabilidades y las condiciones laborales tienen efectos que superan el cumplimiento administrativo. En telesecundaria, la falta de recursos y las tareas ajenas al aula pueden disminuir el tiempo destinado a la enseñanza e incrementar la percepción de sobrecarga.

Salgado Martínez y Escobar Gutiérrez (2025), en un estudio realizado con docentes de telesecundaria en Michoacán, relacionan las condiciones laborales, la motivación y el bienestar con la satisfacción profesional. Los resultados de Chihuahua presentan una tendencia similar, ya que el gusto por la docencia aparece acompañado por condiciones materiales y organizacionales que pueden facilitar o dificultar la continuidad. Esto quiere decir que el compromiso profesional requiere recursos que permitan sostenerlo en la práctica cotidiana.

Lectura transversal de los factores de permanencia

Al analizar de forma conjunta los resultados, la permanencia puede explicarse a partir de la relación entre demandas y recursos. Las principales demandas se encuentran en las carencias materiales, los rezagos de aprendizaje, la inasistencia, las necesidades de seguimiento y las dificultades de participación familiar. Por otra parte, los recursos aparecen en el gusto por la docencia, el apoyo de la dirección, la colaboración con compañeros, la estabilidad y las satisfacciones relacionadas con el progreso del alumnado. Ninguno de estos elementos explica por sí solo la continuidad profesional, ya que su importancia depende de la forma en que se relacionan dentro de cada trayectoria.

En este sentido, los resultados permiten comprender por qué los docentes reportan problemáticas importantes y, al mismo tiempo, mantienen una valoración positiva de su trabajo. La existencia de dificultades no provoca necesariamente el abandono, aunque puede modificar la manera en que se vive la profesión. Kingsford-Smith et al. (2023) encontraron que las demandas laborales y los recursos profesionales actúan de manera simultánea sobre el bienestar. En las entrevistas realizadas en Chihuahua se encontró una situación semejante, debido a que los participantes reconocen presiones concretas y también apoyos y recompensas simbólicas que favorecen su permanencia.

Una de las satisfacciones más importantes fue observar resultados en los estudiantes. La categoría relacionada con el aprendizaje del alumnado concentró 50% de las menciones dentro de este bloque y fue acompañada por referencias a egresados que continúan estudios o destacan en otras actividades. Puede inferirse que el impacto percibido funciona como una forma de reconocimiento profesional, aun cuando no sea otorgado formalmente por la institución. Para los participantes, observar cambios considerados positivos representa una evidencia de que el trabajo realizado tiene resultados.

Sin embargo, este reconocimiento encuentra límites cuando las condiciones materiales dificultan de forma constante la enseñanza. La falta de recursos concentró 50% de las menciones entre los aspectos de desagrado, lo que la coloca como una de las principales problemáticas estructurales del estudio. Este resultado coincide con Salgado Martínez y Escobar Gutiérrez (2025), quienes relacionan la satisfacción laboral con las condiciones de trabajo. Por lo tanto, la motivación puede apoyar la continuidad, pero no sustituye los materiales, la infraestructura o el tiempo necesario para desarrollar las actividades pedagógicas.

La participación familiar presenta una situación semejante, ya que puede funcionar como apoyo o como una fuente adicional de presión. Cuando existen acuerdos y acompañamiento, las responsabilidades de seguimiento se distribuyen entre diferentes actores; cuando el vínculo es limitado, el docente asume más actividades relacionadas con hábitos de estudio, comunicación y recuperación de tareas. Muñoz Rodríguez (2022) señala que estas diferencias deben analizarse considerando las condiciones sociales de cada familia. Por lo tanto, los resultados no deben utilizarse para responsabilizar de forma general a madres y padres, sino para identificar necesidades de mediación y comunicación.

La dirección escolar fue el principal apoyo mencionado frente a situaciones de conflicto. Este resultado muestra la importancia de la gestión escolar dentro de la permanencia, ya que una dirección con capacidad de mediar, distribuir responsabilidades y facilitar la colaboración puede disminuir algunas presiones cotidianas. Cano Ruiz & Espino Rosendo (2024) encontraron que el liderazgo en

telesecundaria puede favorecer comunidades profesionales de aprendizaje y el cuidado del bienestar. Así mismo, los datos del presente estudio permiten considerar la gestión escolar como parte de la experiencia docente y no únicamente como una función administrativa.

También es necesario diferenciar la permanencia de la estabilidad laboral. La estabilidad apareció como un motivador, pero con un porcentaje menor al gusto por el trabajo, la motivación familiar y el impacto percibido en el alumnado. Esto quiere decir que la continuidad profesional no se explica solamente por contar con una plaza o prestaciones. Los docentes pueden valorar la seguridad del empleo y al mismo tiempo necesitar razones pedagógicas y relacionales que den sentido a su actividad. Por lo tanto, la permanencia combina condiciones de seguridad, identidad profesional y percepción de contribución social.

Por otra parte, la experiencia territorial permite ampliar la interpretación de los resultados. El 80% de las menciones relacionadas con trabajo rural o periurbano muestra que una parte importante de los participantes ha tenido que adaptarse a diferentes condiciones durante su carrera. Torres Corona (2024) señala que el magisterio rural no constituye un grupo homogéneo, debido a que las condiciones cambian entre regiones y comunidades. En Chihuahua, esta diversidad hace necesario evitar propuestas uniformes, ya que los apoyos pueden variar de acuerdo con la distancia, infraestructura, composición del alumnado y redes comunitarias.

En conjunto, los resultados permiten inferir que una permanencia sostenible requiere cierto equilibrio entre las demandas del trabajo y los recursos disponibles. Cuando las problemáticas aumentan y los apoyos disminuyen, el compromiso individual puede mantener temporalmente la actividad, pero también aumenta el desgaste. Por el contrario, cuando existen apoyos organizativos, colaboración, recursos básicos y una relación significativa con el alumnado, las dificultades pueden enfrentarse en mejores condiciones. Por lo tanto, las propuestas de intervención deben orientarse también hacia las condiciones del entorno laboral y no únicamente hacia la adaptación individual del docente.

Implicaciones para la intervención educativa

A partir de los resultados obtenidos se plantean cuatro líneas de intervención que pueden desarrollarse desde los centros escolares y los espacios de formación continua. La primera se relaciona con una formación situada que atienda las problemáticas identificadas por los propios docentes. Los rezagos de lectura y escritura, la inasistencia, la diversidad lingüística, la comunicación con las familias y el trabajo con recursos limitados requieren estrategias acordes al contexto. Por lo tanto, los cursos generales pueden complementarse con comunidades de

práctica, mentorías y espacios donde los docentes compartan experiencias y soluciones.

La segunda línea corresponde al acompañamiento directivo. Debido a que la dirección escolar concentró la mayor frecuencia como instancia de apoyo ante conflictos, resulta necesario fortalecer capacidades de escucha, mediación, distribución de responsabilidades y retroalimentación. Estas acciones deben integrarse a la gestión cotidiana y no convertirse en nuevas cargas administrativas, ya que su propósito es facilitar la resolución de problemas y favorecer la colaboración profesional.

La tercera línea se relaciona con la participación de las familias. Guzmán Gómez (2024); y Muñoz Rodríguez (2022) muestran que la relación escuela-familia debe analizarse considerando las condiciones sociales y las posibilidades reales de participación. Por lo tanto, las escuelas pueden establecer mecanismos flexibles de comunicación, acuerdos de seguimiento y actividades de corresponsabilidad adaptadas a cada comunidad. El objetivo no consiste en trasladar más responsabilidades a las familias, sino en reducir la distancia entre las expectativas escolares y las condiciones del hogar.

La cuarta línea corresponde a la revisión de los recursos y de las cargas ajenas a la enseñanza. La falta de materiales fue el principal aspecto de desagrado y las actividades externas al aula también aparecieron como fuente de tensión. En este sentido, un diagnóstico periódico puede permitir identificar materiales prioritarios, problemas de conectividad y tareas administrativas que puedan reorganizarse. Estas medidas pueden contribuir a que la continuidad profesional se apoye en mejores condiciones de trabajo y no solamente en el compromiso individual.

Formación, organización escolar y seguimiento

La formación continua puede recuperar la experiencia acumulada por los propios docentes como un recurso para el desarrollo profesional. Los participantes que han trabajado en diferentes comunidades han construido estrategias para atender la falta de recursos, ajustar explicaciones y relacionarse con las familias. Estos conocimientos pueden organizarse y compartirse entre pares. Por lo tanto, además de los cursos externos, los planteles y zonas escolares pueden desarrollar espacios donde se documenten problemáticas frecuentes, soluciones aplicadas y resultados obtenidos, reconociendo al profesorado como productor de conocimiento situado.

Así mismo, el acompañamiento puede diferenciarse de acuerdo con la etapa de la trayectoria profesional. Los docentes que ingresan por primera vez a telesecundaria pueden requerir orientación sobre la organización del trabajo, las características del subsistema y la relación con la comunidad, mientras que quienes tienen mayor experiencia pueden necesitar apoyo frente a cargas acumuladas, cambios curriculares o nuevas demandas. Cano

Ruiz et al. (2023) señalan que la formación para territorios rurales debe relacionarse con los desafíos concretos de estos espacios. Una estrategia de mentoría puede vincular ambas necesidades y aprovechar la experiencia de los docentes que conocen el contexto.

En cuanto a la organización escolar, los resultados muestran la necesidad de revisar las actividades que consumen tiempo y que no tienen una relación directa con la enseñanza. Aunque las cargas ajenas al aula no fueron la categoría con mayor frecuencia, su presencia debe considerarse porque se suma a los rezagos, la inasistencia y el seguimiento familiar. Ceballos Escobar (2023) señala que la organización del trabajo puede afectar la experiencia docente. Por lo tanto, una revisión periódica de tareas administrativas puede ayudar a identificar procesos que puedan simplificarse, distribuirse de otra manera o realizarse en momentos que interfieran menos con las actividades pedagógicas.

El seguimiento de estas intervenciones puede realizarse mediante indicadores sencillos y comprensibles para los centros escolares. Además de la asistencia o el cumplimiento curricular, pueden registrarse la disponibilidad de materiales prioritarios, la frecuencia de comunicación con las familias, el tiempo destinado a regularización y la percepción de apoyo directivo. Estos datos no sustituyen la evaluación institucional, pero pueden aportar información para conocer si las acciones implementadas modifican las condiciones que los docentes consideran importantes para permanecer y desarrollar su trabajo.

Finalmente, es necesario conservar espacios de escucha para el profesorado. Las entrevistas mostraron que las respuestas de los docentes contienen información sobre problemáticas, pero también sobre apoyos, satisfacciones y estrategias utilizadas para resolver situaciones. Por lo tanto, entrevistas breves, grupos de discusión o preguntas abiertas pueden utilizarse de manera periódica como herramientas de gestión. Esto permitiría que las intervenciones no se diseñen únicamente a partir de indicadores externos, sino también con información generada por quienes realizan diariamente el trabajo en telesecundaria.

La presente investigación tiene algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. La muestra fue intencional y estuvo integrada por docentes de telesecundaria vinculados con contextos periféricos y rurales de Chihuahua, por lo que no se buscó una generalización estadística. Así mismo, los porcentajes corresponden a menciones organizadas en categorías y cumplen una función descriptiva. En algunos bloques, un participante podía aportar más de una respuesta, por lo que los datos deben entenderse como tendencias presentes en el discurso.

Por otra parte, la entrevista permitió recuperar percepciones y experiencias profesionales, pero no sustituye la

observación directa de las prácticas ni incorpora la perspectiva de todos los actores escolares. Futuras investigaciones pueden incluir a directivos, estudiantes y familias, además de comparar escuelas de diferentes regiones del estado. También pueden desarrollarse estudios mixtos que relacionen las categorías cualitativas con indicadores de carga laboral, bienestar, permanencia y condiciones escolares.

CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos, se concluye que la permanencia de los docentes en telesecundaria no responde a un solo elemento, sino a la interacción de diversos factores personales, organizacionales y territoriales que se construyen y modifican a lo largo de la trayectoria profesional. Entre los aspectos que favorecen la continuidad destacan el gusto por el trabajo docente, la motivación proveniente del entorno familiar, la percepción de generar un impacto positivo en el alumnado y la estabilidad laboral. Estos elementos muestran que la permanencia se relaciona tanto con condiciones objetivas del empleo como con valoraciones subjetivas que los docentes construyen sobre su profesión. Así mismo, el acompañamiento de la dirección escolar y el apoyo de los compañeros adquieren relevancia como recursos para enfrentar conflictos y situaciones complejas, lo cual permite inferir que las relaciones profesionales al interior de la escuela pueden funcionar como un factor de sostén para el ejercicio cotidiano de la docencia.

Por otra parte, los resultados permiten observar que la continuidad profesional se desarrolla en escenarios caracterizados por diversas dificultades. La falta de recursos para enseñar, la pobreza presente en algunas comunidades, el limitado acompañamiento familiar, los rezagos de aprendizaje, la inasistencia y la presencia de actividades ajenas al trabajo estrictamente pedagógico representan condiciones que incrementan las exigencias para el profesorado. Estas problemáticas no solamente afectan la organización de las actividades escolares, sino que también reducen el tiempo disponible para avanzar en los contenidos, atender los objetivos curriculares y generar procesos de aprendizaje con mayor continuidad. Ante este escenario, los docentes se ven obligados a implementar actividades de regularización, seguimiento individual, mediación y acompañamiento que amplían sus responsabilidades y pueden provocar mayores niveles de desgaste profesional.

En este sentido, uno de los principales hallazgos de la investigación consiste en reconocer que la permanencia no puede interpretarse como sinónimo de bienestar o ausencia de problemáticas. Un docente puede mantenerse durante varios años dentro del subsistema y, al mismo tiempo, experimentar cansancio, presión, frustración o desgaste derivado de las condiciones en las que realiza su trabajo. Por lo tanto, analizar únicamente la continuidad

laboral puede ofrecer una visión limitada del fenómeno, ya que permanecer en la profesión no significa necesariamente desempeñarse bajo condiciones favorables. Esto permite considerar que las políticas y estrategias orientadas a la permanencia docente deberían atender no solamente la retención del personal, sino también la calidad de las condiciones laborales, los apoyos institucionales y los recursos disponibles para desarrollar adecuadamente la práctica educativa.

La relación entre la escuela y las familias constituye otro de los componentes relevantes encontrados durante el análisis. Los docentes señalaron que un acompañamiento limitado en el hogar puede traducirse en una mayor necesidad de seguimiento académico, regulación de hábitos, atención de rezagos y comunicación constante con madres, padres o tutores. Sin embargo, los resultados también permiten advertir que estas situaciones no deben explicarse únicamente como falta de interés por parte de las familias. Las condiciones económicas, laborales, sociales y territoriales de cada comunidad pueden limitar las posibilidades reales de participación y acompañamiento. Por lo anterior, la corresponsabilidad entre escuela y familia requiere mecanismos flexibles de comunicación, estrategias adaptadas al contexto y acciones que distribuyan las responsabilidades entre los distintos actores educativos, evitando concentrarlas exclusivamente en los docentes o en los hogares.

Así mismo, las características territoriales adquieren importancia al momento de comprender las experiencias profesionales del profesorado de telesecundaria. El trabajo en zonas rurales, periféricas o con limitaciones de infraestructura implica condiciones diferentes a las que pueden presentarse en escuelas urbanas con mayor acceso a recursos y servicios. Esto significa que la formación continua, el acompañamiento institucional y las estrategias de intervención no deberían formularse de manera homogénea. Por el contrario, los resultados sugieren la necesidad de considerar las particularidades de cada contexto, las características del alumnado, las condiciones de las comunidades y los recursos disponibles en las escuelas. A partir de ello, se puede inferir que una política de acompañamiento situada tendría mayores posibilidades de responder a las necesidades reales de los docentes.

Otro elemento que se desprende de los resultados es la importancia de las satisfacciones profesionales como factores que contribuyen a sostener la permanencia. Observar el aprendizaje del alumnado, conocer la continuidad de estudiantes en niveles educativos superiores, reconocer procesos de superación académica o personal y percibir que el trabajo realizado tiene una utilidad social representan experiencias que fortalecen la valoración de la profesión. Esto demuestra que el ejercicio docente no

se sostiene únicamente a partir de incentivos económicos o de estabilidad laboral, sino también mediante recompensas de carácter simbólico, profesional y afectivo. En consecuencia, fortalecer los espacios de reconocimiento, acompañamiento y valoración del trabajo puede contribuir a mejorar la experiencia profesional dentro de las telesecundarias.

Finalmente, la entrevista semiestructurada resultó pertinente para recuperar la visión de los docentes y conocer aspectos de su experiencia que difícilmente pueden identificarse mediante indicadores administrativos o registros escolares. La información obtenida permitió integrar trayectorias, percepciones, problemáticas, apoyos y satisfacciones dentro de una misma lectura del fenómeno. A partir de los hallazgos, se considera necesario fortalecer la formación continua situada, el acompañamiento directivo, las redes de colaboración entre docentes, la revisión de cargas administrativas, la disponibilidad de recursos didácticos y tecnológicos, así como las estrategias de comunicación con las familias. Estas acciones pueden contribuir a que la permanencia profesional no dependa únicamente del esfuerzo individual del docente, sino de condiciones institucionales que permitan desarrollar la práctica educativa de manera más estable, acompañada y acorde con las características territoriales de la telesecundaria.

REFERENCIAS

- Angulo Moreno, Á. de J., & González Barrón, L. M. (2024). Competencias emocionales, bienestar y experiencias educativas de profesoras de secundarias en la frontera. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 4(2), 1–22. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2024.4.2.e74>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Cano Ruiz, A., & Espino Rosendo, H. M. (2024). Liderar el trabajo escolar en telesecundaria durante la pandemia: Desafíos colectivos y posibilidades para innovar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 29(102), 705–729. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v29n102/1405-6666-rmie-29-102-705.pdf>
- Cano Ruiz, A., Espino Rosendo, H. M., & Espinosa Gerónimo, L. (2023). Desafíos en la formación de docentes rurales de México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 91(1), 85–98. <https://doi.org/10.35362/rie9115566>
- Ceballos Escobar, F. I. (2023). Ampliar el horario y disminuir las condiciones de trabajo docente: El caso de dos escuelas de tiempo completo en Colima, México. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, 32(70), 91–108. <https://doi.org/10.21879/faee-ba2358-0194.2023.v32.n70.p91-108>

- DeDiego, A. C., Hickman, B. J., Tracy, A. D., Hunt, T. L., Rush, L. S., Bays, J. D., Palmer, K. M., Perkins, M. A., & Lincoln, A. L. (2025). Teacher mental health and district employee support in rural communities: A sequential exploratory mixed methods study. *Educational Policy*, 39(7), 1303–1329. <https://doi.org/10.1177/08959048241305528>
- González Fernández, M. O., Vargas Mesa, E. D., Martínez Martínez, G., & Arias López, J. L. (2023). Estudio comparativo entre México y Colombia de las prácticas docentes en contextos rurales en tiempos de la pandemia COVID-19. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13(26). <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1449>
- Guzmán Gómez, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista de Ciencias Sociales*, 49(92). <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572>
- Guzmán Gómez, C. (2024). La participación de las familias como sostén de los bachilleratos rurales mexicanos. *Perfiles Educativos*, 46(183), 21–38. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.183.61306>
- Hernández-Bautista, D. L., & Estrada-Girón, A. (2026). Educación emocional en escuelas primarias rurales: prácticas docentes, experiencias escolares y condiciones institucionales. *Sophia Research Review*, 3(2), 37–47. <https://doi.org/10.64092/fy6x6c94>
- Juárez Némer, O. C. (2024). La modernización de la formación del maestro rural en México: Expectativas y resignificaciones. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(1), 189–212. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.620>
- Kingsford-Smith, A. A., Collie, R. J., Loughland, T., & Nguyen, H. T. M. (2023). Teacher wellbeing in rural, regional, and metropolitan schools: Examining resources and demands across locations. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104229. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104229>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Muñoz Rodríguez, É. P. (2022). Interacción de categorías sociales en la relación familias-escuela ¿cómo favorecen u obstaculizan la participación? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(3), 337–370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.52.3.519>
- Salgado Martínez, J. A., & Escobar Gutiérrez, E. (2025). Condiciones laborales, motivación y bienestar docente: Exploración de la satisfacción laboral en telesecundarias de Michoacán, Zona Escolar 058, en 2024. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 2(2), 363–368. <https://doi.org/10.70625/rlice/197>
- Torres Corona, V. (2024). Investigar al magisterio en territorios rurales en México. Una breve revisión documental. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (39), 170–191. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9648541.pdf>

Conflictos de interés:

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

Contribución de los autores:

Julio César Gómez-Gándara, Alejandro Villegas-Muro, Sergio Reaza-Escárcega: Concepción y diseño del estudio, adquisición de datos, análisis e interpretación, redacción del manuscrito, revisión crítica del contenido, análisis estadístico, supervisión general del estudio.

Declaración ética:

El estudio se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica. La participación de los sujetos fue voluntaria y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes. Se garantizó la confidencialidad, el anonimato y el respeto a los derechos de poblaciones consideradas vulnerable.