



# Universidad Nacional Autónoma de México

## Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**"Reflexiones de las prácticas docentes: una aproximación desde la sistematización de profesores de bachillerato"**

T E S I S   
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA   
P R E S E N T A (N)

**Daniel Juárez Aguilar**

Directora:  Mtra.  **Elisa Paulina Romero Mancilla**

Dictaminadores: Mtra.  **Gisel López Hernández**

Mtro.  **Bernardo Ángel Delabra Ríos**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

A mis padres Bertha y Nazareo, por el amor, la confianza y fortaleza que siempre me han inculcado. Gracias a todos los esfuerzos que han depositado en mi he llegado a alcanzar este logro y convertirme en la persona que soy.

A mi hermano David, sin ti nada de esto sería posible, todo lo que hemos compartido y todo en lo que me has apoyado me han llevado hasta este punto, espero que la vida me alcance para corresponder cada esfuerzo que has dedicado en todos estos años.

A mi hermana Dalia, por ser con quien encontré los momentos de alegría y paz que me ayudaron a superar los días difíciles durante todo este proceso ¡eres fabulosa!

A Jessica, por el cariño y amor que hemos compartido desde el momento en que te conocí, te has convertido en la persona con la que he compartido mis inquietudes más profundas, tu compañía me motiva a ser mejor en cada paso que doy.

A la Maestra Elisa Paulina Romero Mancilla, porque tu profesionalismo y corazón se han convertido en una guía estridente, cada enseñanza que has compartido conmigo durante este largo proceso han cambiado por completo la manera en que aprecio cada aspecto de mi vida, las palabras jamás alcanzarán para describir todo lo que has aportado en este camino, gracias.

Al Maestro Bernardo Ángel Delabra y la Maestra Gisel Hernández López. por la confianza, paciencia y apoyo que tuvieron conmigo a lo largo de todo el proyecto, cada observación que me compartieron durante este tiempo fueron fundamentales para llegar hasta el final.

A cada uno de los profesores que participaron en esta investigación, por la sinceridad y disposición que tuvieron para expresarme genuinamente sus experiencias durante el tiempo que duró, han formado parte esencial del profesional en el que he decidido convertirme

A Christopher, mi incondicional amigo, tu presencia siempre me ha llenado de alegría y confianza en cada instante que hemos vivido; a Alfonso, siempre estuviste en los momentos más difíciles sacándome adelante con tu excepcional actitud; a Diana, quien junto a su enamorado Vick me han ayudado a superarme profesional y personalmente; y a Alejandro, cuya compañía me ha enseñado el valor de las verdaderas amistades. Cada uno de ustedes han formado la familia con la que recorrimos toda la carrera y lidiamos los inicios de la agobiante vida adulta ¡los aprecio demasiado!

Al grupo de los coolturalosos, a cada uno de los profesores, compañeros y amigos que lo componen, por constituir el espacio que me ayudó a expresar y construir mejor las ideas que dieron forma a esta investigación, sin ustedes mi visión de la psicología jamás hubiera cambiado.

Al profesor Oswaldo Sánchez Carmona, mi mentor y primera persona que confío en mí durante la carrera, aprecio cada enseñanza y recuerdo que tengo junto a usted y los miembros del clan oso.

Al conservatoriano Luis Ángel y los amigos del grupo 09, por hacer de mi estancia en la FES Iztacala una de las mejores experiencias que guardo con mucho cariño.

A Brian, porque tu amistad y lealtad a lo largo de tantos han sacado y mantenido lo mejor de mí; a Cristian, porque cada aventura que hemos vivido han sido los respiros más acertados cuando los he necesitado; y a Víctor, porque reencontrar tu amistad fortaleció a nuestra pandilla, su amistad ha sido invaluable.

## Índice

<b>Introducción .....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo 1. Postulados Teóricos de la Psicología Cultural.....</b>	<b>8</b>
1.1.    Fundamentos de los Planteamientos de Vygotski .....	9
1.2.    Precisiones y Aportaciones Conceptuales a las Premisas Teóricas.....	14
1.3.    Dos Conceptos Centrales: Lenguaje y Práctica Social.....	16
<b>Capítulo 2. Contextualización de las Prácticas Docentes en el Sistema de la Educación Media Superior .....</b>	<b>25</b>
2.1.    Breve Revisión de la Organización y Sentido Formativo del Bachillerato Público Mexicano de 1990 a 2021 .....	26
2.2.    Condiciones Institucionales que Establecen el Ejercicio Profesional de la Docencia del Profesorado de Bachillerato .....	32
<b>Capítulo 3.1 La Reflexión como Propuesta de Análisis e Investigación .....</b>	<b>38</b>
3.1.    Descripción de la Noción del Profesional Reflexivo.....	39
3.2.    Particularidades de la Reflexión en el Ejercicio de la Enseñanza.....	46
3.3.    Sistematización de Experiencias para la Recuperación del Conocimiento Cotidiano .....	50
<b>Capítulo 4. Método .....</b>	<b>55</b>
4.1.    Fundamentación Metodológica .....	55
4.2.    Participantes .....	56
4.3.    Escenario.....	59
4.4.    Procedimiento.....	67
4.5.    Estrategias Metodológicas .....	90

4.6. Análisis de la información .....	100
<b>Capítulo 5. Análisis de datos .....</b>	<b>106</b>
5.1. Perspectivas Sobre los Conocimientos Construidos por la Práctica.....	107
5.2. Espontaneidad Reflexiva .....	131
5.3. Co-construcción Sistematizada.....	152
<b>Conclusiones .....</b>	<b>168</b>
<b>Referencias .....</b>	<b>176</b>

## Introducción

El momento en que inicié los primeros bosquejos de esta investigación viví un cambio importante en la perspectiva particular que había formado sobre el rumbo profesional que aprendí de los primeros semestres y de mi participación en actividades extracurriculares con un grupo de profesores y estudiantes de la carrera, debido a que con el paso del tiempo me sentía cada vez más alejado de las implicaciones que tenían al investigar y las problemáticas hacía las que se dirigían. Acompañando esta incertidumbre estuvo el acercamiento de otras formas de hacer investigación y de valorar la práctica profesional que fueron acercadas gracias a la llegada de profesores que mostraron un genuino interés en mis inquietudes, ofreciéndome así, nuevas ideas, nuevos cuestionamientos y otro tipo de actividades que dejaron una fuerte impresión en mí, ampliando totalmente mi perspectiva sobre lo que quería hacer en el futuro.

Tuve la fortuna de profundizar estos nuevos aspectos que me intrigaban en la práctica profesional de investigación educativa desde la perspectiva sociocultural impartida por la Mtra. Elisa Paulina Romero, esta me permitió problematizar realidades fuera del contexto de la universidad al brindar mi servicio social en el Conservatorio Nacional de Música participando en actividades cotidianas de profesores, estudiantes y psicólogos, para lo cual fue necesario que desarrollara constantes reflexiones, porque cada decisión tomada en el conservatorio requería de un análisis detallado para acercarnos a las personas para quienes en un principio, éramos totales desconocidos.

En ese momento mi interés se orientó a lo que les acontecía a los estudiantes que se preparaban para ser profesores de música; gracias a su confianza y colaboración pude apreciar en ellos una particularidad que sucedía durante su formación académica, la cual era que a pesar de que se vivían como estudiantes, muchos de ellos llevaban simultáneamente la experiencia de estar dando clases, al vivir de cerca algunas de estas clases y de cómo es que las percibían noté que estas experiencias representaban la fuente más relevante en su formación para cuestiones didácticas, aunque fuera algo no contemplado en su currículum escolar.

Tras finalizar mi tiempo en el conservatorio tuve la iniciativa de ahondar en esa apreciación como un proyecto de investigación durante las oportunidades que aportaron ciertas clases del último año de la carrera a través de acercamientos a otros contextos escolares. Particularmente tener contacto con lo que acontecía en el nivel medio superior complementó y enriqueció detalles de mis reflexiones, ya que, al ser un nivel formativo definitorio para el futuro de muchos estudiantes, me pareció evidente que la mayoría de los servicios por parte de psicólogos estuvieran dirigidos hacia a ellos, sin embargo, dichos esfuerzos no parecían ser proporcionados de igual forma a los profesores, pese a que son actores centrales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al profundizar en las circunstancias que rodeaban a tal situación me llevó a reconocer que la práctica de los profesores de bachillerato parecían compartir aspectos con las prácticas de los estudiantes del conservatorio, en cuanto a que su formación para afrontar los problemas que surgían en los momentos de clases podían ser aprendidas en gran parte fuera de los espacios formativos de las carreras que estudiaron, sea por medio de una preparación externa o como era más evidente, lo que aprendían en los momentos en que proporcionaban sus clases, al delimitar de esta forma aquella idea me fue evidente la cabida que podía tener la psicología.

De esta manera la problemática tiene entrelazado como ejes centrales la formación profesional de los profesores y la relevancia que la reflexión puede llegar a tener durante los momentos que enseñan para mejorar aspectos de sus prácticas docentes, por lo que elabore la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las implicaciones prácticas de la sistematización de la reflexión en las acciones docentes de profesores de bachillerato? Para proporcionar una respuesta a esta interrogante central el lector podrá encontrar tres capítulos teóricos que dan cuenta de la exhaustiva investigación documental al respecto. En el primer capítulo abordo los fundamentos principales desde la perspectiva psicológica que dan sentido a la teoría y el método de la investigación, siendo la psicología cultural, señalando la relevancia de Lev Vygotski y Michael Cole en conceptos centrales como lenguaje y práctica social que dan soporte a los procesos psicológicos involucrados en la reflexión.

En el segundo capítulo expongo el contexto de práctica y el nivel educativo de los profesores participantes en la investigación realizando una breve revisión de la organización y sentido formativo del bachillerato en México por las cuales se han establecido ciertas limitaciones en el ejercicio profesional de la docencia, así como los apoyos con los que cuentan. En el tercer capítulo muestro la posibilidad que tienen las propuestas del profesional reflexivo (Schön, 1998) y la sistematización de experiencias (Jara, 2018) de incidir en distintos momentos en la formación de profesionales, resaltando que específicamente en los profesores es clave en su formación continua.

A continuación de los capítulos teóricos detallo lo que realicé a partir de los fundamentos metodológicos de la investigación cualitativa. Esta fue de corte etnográfico, la cual permitió a través de un arduo proceso de reflexión y planeación contar con la participación de tres profesores de bachillerato a través de la realización de entrevistas, observaciones y sesiones de análisis por medios virtuales debido a que en el momento de la investigación se atravesaba la contingencia sanitaria derivada de la propagación del virus SARS-CoV-2.

El análisis de la información realizado en el quinto capítulo se planteó con base en los fundamentos anteriormente planteados de la psicología cultural con los que se sitúa a cada uno de los profesores participantes posibilitando una reflexión detallada de los diferentes sentidos que tuvieron cada una de sus experiencias; dicha perspectiva teórica también ofrece como herramienta el análisis del discurso que me permitió vincular distintos puntos de comparación que ayudaron a construir categorías teóricas con las que se terminó organizando todos los datos recopilados

Por último, en el sexto capítulo concluyo con una discusión sobre la sistematización que los profesores han realizado, las implicaciones que han tenido en las clases que han proporcionado y las posibilidades de cambio que pueden tener al margen de las condiciones que rodean su labor. Considero que esta investigación no es una producción definitiva sobre el tema, sino un punto de apertura hacia el trabajo conjunto con profesores que puede proporcionar destellos de claridad en los acercamientos que necesitamos tener con ellos y los numerosos problemas que podemos abortar como psicólogos en los espacios educativos.

## 1. Postulados Teóricos de la Psicología Cultural

En este capítulo explico la perspectiva teórica psicológica desde la cual sustento esta investigación debido a su importancia para entender la pertinencia de la metodología, así como el propio objeto de investigación que son las reflexiones de los profesores de bachillerato referente a sus prácticas docentes. La elaboración de este marco teórico recupera algunas de las bases que han dado identidad y sentido a la perspectiva socio cultural, destacando que, aunque ha tenido amplias implicaciones pragmáticas, también abre la posibilidad de proponer el acceso a realidades raramente exploradas porque *“El poder heurístico de una teoría no se mide por lo que explica puntualmente, sino por las posibilidades que los demás le encuentran para explicar otros eventos”* (Corral, 2003, p. 193).

Comienzo con una breve recapitulación de su conformación iniciando con el momento histórico en que surge y por el cual consolidó una identidad independiente dentro de las distintas perspectivas de la disciplina, esto es por medio de las formulaciones provenientes de los inicios de la teoría histórica cultural de los planteamientos de Vygotski respecto a los principios teóricos que conforman la estructura de sus postulados, así como la conceptualización de psicología y ciencia por las cuales detalló el camino que seguiría su obra, esto es reestructurando puntos claves en el trabajo metodológico y aspectos teóricos relacionados a las funciones psicológicas y el papel que juega la cultura y la historia en su desarrollo.

Continúo con otro momento importante para la tradición, el cual abarca una transición de los planteamientos de Vygotski a la consolidación de una propuesta más cercana al trabajo actual, que es la psicología cultural de Michael Cole, que recupera las aportaciones de la psicología soviética pero incorporando otras aproximaciones teóricas provenientes de las ciencias sociales, por las que el análisis psicológico, teniendo a la cultura como centro, refinó conceptos claves en la teoría a la vez que amplió los métodos de investigación acercándolos más a los de corte etnográfico.

Por último, hago énfasis en la explicación de dos conceptos clave que son la raíz del sustento psicológico de la reflexión, estos son el lenguaje y la práctica, que solo pueden ser

entendidos en la íntima relación que guardan con la cultura y desarrollo histórico. Para profundizar en estas relaciones parto desde los postulados básicos de los autores antes mencionados hasta algunas consideraciones aportadas desde otras disciplinas que enriquecen el alcance explicativo que tienen ambos conceptos, acercándolos a las que tienen que ver con las distintas realidades cotidianas de las personas.

### **1.1 Fundamentos de los Planteamientos de Vygotski**

El origen de la tradición sociocultural puede situarse en el momento histórico posterior a la revolución rusa de 1917 que significó cambios en distintos aspectos de la vida social del mismo país, los cuales involucraron desde una nueva organización política, económica, social, hasta lo relacionado con la academia y la generación de conocimientos científicos. Específicamente en el caso de la psicología, como disciplina, le fue designada como objetivo principal el estudio y transformación de la dimensión individual de los hombres (Corral, 2003) fundamentada en un base materialista y dialéctica enmarcada en los escritos de Marx.

Esta imposición en el fundamento Marxista delimitó la recuperación de constructos provenientes de teorías consideradas burguesas como el psicoanálisis y el conductismo, debido a que los países en los que surgieron estas teorías (Austria y Estados Unidos) partían de modelos sociales y económicos diametralmente diferentes, representando así aproximaciones idealistas y burguesas (Vera y Tortosa, 2006). Por otra parte, las investigaciones fisiológicas de Pávlov, que provenían del propio país, se volvieron la teoría por excelencia para explicar aspectos del comportamiento a partir de las investigaciones sobre los sistemas de reflejos en toda Rusia.

Bajo este panorama en 1924 el mayor exponente de la tradición, Lev Semiónovich Vygotski, comenzó formalmente a ser reconocido en el campo de la psicología, introduciendo una crítica a la fundamentación teórica y metodológica de las perspectivas de su tiempo, reconociendo que la disciplina se encontraba inmersa en un estado de “crisis teórica” por la limitación explicativa que representó la extrapolación de investigaciones experimentales con animales en comportamientos más complejos, así como el carácter individualista y ahistórico que caracterizaban las formulaciones introspectivas; también considero una “crisis

metodológica” porque los enfoques experimentalistas negaban reconocer la importancia que tenía la recuperación de la palabra como recurso para comprender sistemas de reflejos auto reguladores del comportamiento, y por parte de los enfoques introspectivos no consideraban la funcionalidad y génesis social de las palabras que recuperaban de sus investigaciones (Vygotski, 1995).

Esta caracterización sobre el estado de la psicología estaba a su vez enlazada a una crítica que se elaboró sobre la noción de ciencia que se hallaba implícita en la fundamentación y movimiento de la propia disciplina, íntimamente ligada a las dificultades que la mantenían sumida en la crisis. Vygotski reconoció que la ciencia de ese momento era considerada como una estructura de generación de conocimiento estable, continua y acumulativa, (Vygotski, 1995) por estas características era sumamente complicado la validación de nuevos métodos o conceptos que no encajaran con los estándares ya preestablecidos.

Esta situación se representaba en la psicología con las limitaciones en el reconocimiento de los hallazgos de cada una de las perspectivas que se habían consolidado, ya que cada una obedecía a una lógica teórica y metodológica distinta, lo cual plantea una incompatibilidad conceptual entre cada una. Estos hechos derivaron en estancamientos teóricos por las complicaciones que representaba proponer o abordar fenómenos desde una lógica diferente a la que tradicionalmente se había aceptado, lo mismo sucedía con el sistema conceptual que usaban, no había posibilidad de reestructurar los términos de sus explicaciones que en muchas ocasiones provenían de otras disciplinas como la física o la química, delimitando el rango explicativo que tenían cuando se trataba de caracterizar comportamientos o funciones consideradas estrictamente “humanas”.

A su vez esta noción científica dictaba una parte significativa de los métodos para investigar, que se veían encasillados a la mera recolección de características cuantitativas de los constructos psicológicos, limitando de esta manera el análisis que se podía realizar, acercando la labor de investigación más a la de un técnico o un registrador, omitiendo de esta forma una de las tareas fundamentales de la ciencia, ser un medio para comprender la realidad:

Sí cada cual tuviese solo las reacciones que pueden ser observadas por todos, nadie podría observar nada. Es decir, que la base de la observación científica consiste en salirse de los límites de lo visible y buscar su significado, que no puede ser observado. (Vygotski, 1995, p.183)

Ante esta serie de críticas, gran parte de la obra de Vygotski implicó la construcción de una teoría psicológica que se caracterizaría por el reconocimiento crítico de la herencia de las perspectivas predecesoras, pero aportando cambios radicales en la epistemología, la construcción de conceptos y los métodos de investigación, teniendo como eje rector el materialismo histórico y la dialéctica.

Del materialismo histórico retomó uno de sus aspectos fundamentales que es la convicción de que todo fenómeno existente solamente puede ser comprendido interdependientemente a otros con los que se relacionan en un proceso de constante cambio, este principio comúnmente es ilustrado en la sucesión de un modelo de producción social a otro, mediado por un agente fundamental como el trabajo, cabe resaltar que:

No se debe confundir lo material con lo físico, con lo medible, ya que existen en el espacio y en el tiempo muchos fenómenos que son realidades materiales, aunque no sean físicos ni puedan explicarse por las leyes físicas como, por ejemplo, las relaciones de producción de una sociedad. (Zumalabe, 2006, p.27)

En cuanto a la dialéctica como estudio de las leyes generales de la realidad natural y social, tiene como principio establecer que todo lo existente se encuentra en un constante proceso de movimiento, cambio, transformación y desarrollo en momentos históricos particulares (Baldó, 2014). Considerando que cada aspecto de la realidad lleva consigo contradicciones implícitas que se contraponen en todo momento al relacionarse con otros, este es el proceso por el cual se desarrollan, llegando un momento determinado ambos aspectos se incorporarán, transformándose y dando pie a nuevas formas en las que “*se conservan ciertas cualidades anteriores de modo más desarrollado*” (Zumalabe, 2006, p.31).

Estos fundamentos constituyen el centro de los principios explicativos de la teoría con la que Vygotski planteó el desarrollo de las funciones psicológicas, esto es desde una

perspectiva histórica y evolutiva, marcando dos líneas de desarrollo en el ser humano, por un lado, el desarrollo filogenético expresado en los cambios relacionados a la historia de la especie, es decir, los provenientes de la evolución biológica las modificaciones paulatinas en la morfología y composición genética, siendo la base de las funciones psicológicas inferiores como la percepción y los reflejos. La segunda línea es la ontogenética, expresada en los cambios particulares de los individuos, que constituyen las funciones psicológicas superiores que se desarrollan por la mediación cultural, heredada por la historia social del ser humano.

Los momentos más importantes de estas líneas de desarrollo son destacadas por Cole (2003):

El viraje decisivo en la filogenia es la aparición del uso de herramientas en los monos.

El viraje decisivo en la historia humana es la aparición del trabajo y la mediación simbólica (y quizá, después el surgimiento de la escritura). El viraje decisivo principal en la ontogenia es la reunión de la historia cultural. (p.109)

El uso de herramientas es uno de los pilares teóricos por el que se fundamentó el desarrollo de las funciones psicológicas, esta explicación guarda una estrecha relación con lo expuesto por Engels (1876) sobre la relación interdependiente entre la elaboración de instrumentos y el trabajo como elementos fundamentales en la transformación de antepasados primates a los antepasados primitivos más cercanos, a la par que las herramientas fueron modificando su comportamiento y su morfología, también transformaron el medio que habitaron, así como los propios instrumentos que utilizaban. Esta mutua correspondencia en el transcurso histórico culminó en el establecimiento de formas de comunicación y organización social que permitieron la herencia de elementos sociales a las posteriores generaciones, elementos que se mantuvieron, pero también transformaron para dar paso a nuevas organizaciones.

Con estas consideraciones Vygotski refiere que los procesos psicológicos inferiores son transformados en superiores, a través de la mediación de las relaciones con otros y por el uso de herramientas. Cole (2003) señala en este sentido que *“La cultura según esta perspectiva, se puede comprender como la reserva entera de artefactos acumulados por el*

*grupo social en curso de su experiencia histórica*” (p.108). De esta precisión se recalca la importancia que tiene lo social ya que como resultado de su actividad se establece la cultura por la que se cristalizan las experiencias colectivas, convirtiéndose en un registro que se comparte con los otros y que se transmite a lo largo del tiempo. Con respecto a la importancia de lo social se considera que:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica. (Vygotski, 1995, p.150)

El paso de un plano a otro no es lineal, se logra a partir de saltos cualitativos entre distintos procesos que no cambian simultáneamente. Este proceso de incorporación es denominado interiorización y se logra a partir de la construcción y uso de signos, que se diferencia de las herramientas porque estos no modifican la realidad material de los objetos (Vygotski, 2003). Los signos se caracterizan por transformar la organización de ciertas funciones psicológicas como la memoria o la percepción, orientándolas hacia la autorregulación, es decir, la posibilidad de compartir significados social y culturalmente construidos, a su vez vinculados con elementos subjetivos por parte del propio sujeto, desprendiendo así la regulación de la actividad de la exclusividad por estímulos exteriores.

El camino que siguieron estas aportaciones teóricas tras la muerte de su principal representante en 1934 sufrió complicaciones para su difusión y continuación, debido a que a pesar de que colaboradores y discípulos de Vygotski, como Luria o Leontiev, continuaron líneas de investigación de la teoría, por razones sociopolíticas en su país de origen, la obra de Vygotski fue prohibida hasta finales de la década de los 50 (Zumalabe, 2006). Sin embargo, una vez retirado el veto, sus investigaciones comenzaron a conocerse en distintas partes del mundo en las cuales el desarrollo que se les daría integraría aportaciones de otras disciplinas que originalmente no fueron contempladas en su construcción pero que ampliaron y enriquecieron su análisis.

## 1.2 Precisiones y Aportaciones Conceptuales a las Premisas Teóricas

Un caso específico de desarrollo de la teoría que es importante recuperar es la psicología cultural propuesta por Michael Cole, debido a que sus contribuciones provienen de una reflexión crítica de sus acercamientos con la obra de Vygotski, considerando las implicaciones que tenía como un investigador extranjero no formado bajo las premisas del marxismo y que traía consigo una tradición norteamericana de investigación en psicología, que más que entorpecer su labor, ayudó a perfilar a la teoría con conocimientos sobre antropología y sociología que dieron mayor claridad y sentido a aspectos no profundizados en su momento y que han trascendido hasta la investigación actual en psicología socio cultural.

Uno de los primeros aspectos que Cole (2005) deja claro es la confusión que puede generar el exhaustivo papel que en la teoría se le da a la cultura como centro de análisis y que en su momento, dificultó que fuera valorada más allá de una simple variable a considerar. Gran parte de las investigaciones partían del principio de la existencia de procesos psicológicos universales, en los que la cultura sólo era importante para destacar las diferencias cuantitativas entre distintos grupos de personas provenientes de diferentes zonas geográficas o con distintos niveles de desarrollo social los cuáles eran solamente comparados entre sí.

Este tipo de estudios son los denominados transculturales y distan completamente del sentido que la cultura tiene al ponerla como centro, porque desde la psicología cultural se reconoce que una parte fundamental de la cultura la constituyen las diferencias entre las personas, pero no diferencias respecto a aspectos raciales, sino diferencias que existen por las distintas prácticas que constituyen diariamente en su organización social las cuales son definidas *“como aquellas actividades para las cuales hay expectativas normativas de acciones repetidas o habituales. Dentro de estas prácticas, todos los objetos sociales, se constituyen socialmente.”* (Cole, 2005, p.171). Ligar de esta manera la cultura con la actividad cotidiana explica las verdaderas diferencias cualitativas en el desarrollo de las distintas funciones psicológicas, como la percepción, la memoria y el lenguaje.

Para el abordaje de las funciones psicológicas Cole retoma los postulados elaborados por Vygotski, pero refinando su explicación con algunos conceptos propios, uno de los ejemplos más distintivos es la reestructuración del concepto de herramienta con el de artefacto, ya que si bien, ambos guardan el mismo principio orientado a la mediación y que no pueden existir aislados de la cultura, distan en que se considera la existencia de artefactos materiales, como objetos que se emplean en la acción humana dirigida hacia un fin específico e ideales, que refieren a que la construcción de estos se realiza en las interacciones de las que antes eran parte, pero median el presente, como pueden ser las palabras.

Otra noción importante que se puede agregar es la de contexto, tradicionalmente el contexto era definido como una situación entera que transcurría a manera de fondo de los acontecimientos particulares que podían constituirse por diferentes niveles configurados por su complejidad, es decir, que abarcaban un contexto más grande (con más elementos) que se relacionaban mutuamente entre sí. Cole, por su parte, considera que el contexto es un todo integrador conformado por relaciones entrelazadas entre personas, objetos, herramientas y el entorno simultáneamente.

Estas precisiones trazan una parte de la extensión teórica que Cole aportó a la investigación sobre el desarrollo ontogénico, planteando que este tiene que estar próximo a las experiencias cotidianas de las personas, porque estas son las que le dan sentido a los contextos históricos en que suceden debido a que *“La psicología cultural sitúa el surgimiento y el funcionamiento de los procesos psicológicos dentro de los encuentros cotidianos mediados social y simbólicamente de las personas en los acontecimientos vividos de su existencia diaria”* (Cole, 2003, 106). Es bajo esta lógica que la psicología cultural ha hecho uso de métodos y técnicas que le permiten un acercamiento más cercano a estas experiencias, siendo ejemplos altamente representativos las técnicas de corte etnográfico, provenientes de las ciencias sociales.

Con base en estos principios se ha transformado el trabajo que hasta ese momento se había realizado en los distintos ámbitos de la psicología, propiamente en el educativo motivó cambios en el foco de análisis hacia los aprendizajes basados en los contextos cotidianos de

los actores educativos implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, distanciándose de las acciones tradicionalmente prediseñadas con las que usualmente solo se planteaba evaluar y aplicar modificaciones individuales sin consideración de las estructuras de práctica cotidiana (Downing-Wilson, et. al, 2011).

### **1.3 Dos conceptos centrales: Lenguaje y Práctica Social**

En el apartado no abordé dos conceptos fundamentales de la teoría socio cultural, ya que dada su importancia para esta investigación fue necesario precisar un análisis más detallado de cada uno, destacando el sentido que tienen bajo los principios explicativos expuestos anteriormente en los que se fundamentan.

#### ***1.3.1 Lenguaje: Definición y Relevancia en el Desarrollo Psicológico***

Por lenguaje entiendo un sistema general de códigos que tienen la función elemental de designar relaciones, objetos y permitir la comunicación entre las personas (Luria, 1980). Dicho sistema se ve posibilitado por la constitución biológica del ser humano, que permite el establecimiento de funciones psicológicas que con el paso del tiempo son transformadas en una forma superior al entrar en contacto con elementos de la vida social y cultural, de tal forma que se vuelven críticas para la organización de la vida de las personas, ya que es por medio de este que construyen sus realidades y regulan su comportamiento, en un proceso continuo e interrelacionado que implica cambios en diversos aspectos del medio en el que transcurre su cotidianidad, a la vez que cambian cualidades de su subjetividad.

El lenguaje es posible en estas formas por una serie de condiciones biológicas mínimas relacionadas a la estructura anatómica de la especie humana, la cual permite la emisión de sonidos así como la recepción de los mismos, también por el movimiento del cuerpo que, de manera elemental permite asir y señalar cosas; y de condiciones de origen social como la división social del trabajo y la organización de relaciones entre individuos originando grupos sociales producto del desarrollo histórico de la humanidad (Leontiev, 1968)

.El desarrollo genético del lenguaje en las primeras etapas de desarrollo, sucede en el momento en que reacciones biológicas entran en interacción con la cultura aproximada por otros, al ser cada vez más constantes estas interacciones se estabilizan en distintas funciones

psicológicas superiores como la memoria, la percepción y el pensamiento con orígenes y curvas de desarrollo distintas pero que en momentos marcados se entrecruzan (Vygotski, 2001) esto no significa que surjan en aislado, ya que cada una se constituye solamente a partir de su relación con otra y el entrecruzamiento de estas en distintos momentos representan los saltos cualitativos que transforman su funcionalidad, sin perder por ello sus características fundamentales que concretamente se intelectualizan en correspondencia a los criterios establecidos por el contexto cultural.

Si bien cada una de estas funciones son indispensables para conformar el lenguaje, la que ha sido motivo de un mayor estudio especializado es el pensamiento, por el que entiendo la función psicológica que a través de progresivas aproximaciones entre las personas y objetos se establecen distintas relaciones por las cuales se organiza la realidad, siendo un ejemplo la relación de causalidad. Estas relaciones transforman las reacciones reflejas a comportamientos complejos, que se organizan en una forma más especializada a través de la mediación por signos y palabras que les proporcionan una estructura estable.

Al respecto de los primeros establecimientos de relaciones, Piaget (1995) explica que:

toda la vida mental, así como también la propia vida orgánica, tiende a asimilar progresivamente el medio ambiente, y lleva a cabo esta incorporación mediante estructuras, u órganos psíquicos, cuyo radio de acción es más o menos extenso: la percepción y los movimientos elementales (prensión, etcétera) dan en primer lugar acceso a los objetos próximos y en su estado momentáneo, y posteriormente la memoria y la inteligencia prácticas permiten simultáneamente reconstituir su estado inmediatamente anterior y anticipar sus próximas transformaciones. (p.16)

Estas relaciones son transformadas a partir del habla, que en sus primeras apariciones con expresiones como los balbuceos o los gritos no guardan una relación conforme a un sentido compartido y dirigido a los demás, sin embargo, el momento de entrecruzamiento entre habla y pensamiento sucede cuando el niño descubre que cada objeto que lo rodea tiene un nombre, lo cual es una apreciación propia de la perspectiva (Vygotski, 2001). Es en este momento que la funcionalidad de ambas cambia, ya que el habla se comienza a

intelectualizar, es decir, a corresponder con determinadas reglas culturales compartidas y el pensamiento comienza a ser verbal, esto es, corresponder las relaciones de causalidad en que se emiten expresiones vocales a las estructuras de los fonemas, esto con la finalidad de designar cada una de las cosas que conforman el mundo que lo rodea, entrando así en contacto con el lenguaje por medio de las palabras.

Esta contitución del lenguaje pasa por distintas etapas, en un primer momento el habla es interiorizada, porque las palabras acompañan la actividad, por medio de la cual el niño puede comenzar a planificar sus acciones futuras y modificar así su propio comportamiento, desligando su control que antes dependía exclusivamente de las condiciones externas y temporales, de esta manera el habla interiorizada se vuelve la base estructural que conformará el pensamiento, a su vez esta habla no tiene como fin ser comprendido por otros, sin embargo, en la siguiente etapa su funcionalidad cambia por lo contrario, es decir, que su función individual cambia a ser social, constituyéndose así el habla externa, ya que es por medio del contacto social que se tiene un acercamiento a las formas del lenguaje:

Al transmitir complejísima información depositada en el transcurso de muchos siglos de práctica socio-histórica, el lenguaje le permite al hombre asimilar dicha experiencia y conquistar con su ayuda un enorme círculo de conocimientos, artes y modos de conducta, que en ningún caso habrían podido ser resultado de la actividad independiente de un individuo aislado. (Luria, 1980, p.113)

Es a partir de este momento del desarrollo psicológico que el lenguaje y el pensamiento se establecen como las funciones principales por las cuales se organiza la realidad de las personas y autorregulan su comportamiento hasta los últimos momentos de su vida, es por esta razón que para comprender cualquier aspecto de la vida de una persona es necesario recuperar las palabras que ocupa, porque son el medio por el cual se estructura el lenguaje ya que *“la palabra, por un lado, no sólo señala el objeto, sino que realiza un complicadísimo análisis de ese objeto, análisis que se ha estructurado en los códigos del idioma durante el proceso de la historia social”* (Vygotski, 1995, p. 420).

La palabra representa un aspecto individual del lenguaje que por su naturaleza es colectivo, es decir, la palabra permite acceder a la individualidad de los miembros del grupo social que comparten y construyen el lenguaje, pero el análisis psicológico de las palabras no refiere a su estructura externa que se mantiene más o menos estable (como lo es su uso gramatical o fonético) el componente psicológico de la palabra es su significado, el significado es la parte de la palabra que evoluciona, es el sistema de conexiones que se ocultan tras ella (Vygotski 1995).

El significado de la palabra es la que le brinda un sentido único, constituye la singularidad construida por cada persona, por lo tanto, para comprenderlo y analizarlo es necesario contemplar no solamente su expresión verbal, sino también su componente corporal, emocional, semántico enmarcado en un contexto de práctica social e históricamente situado, por lo tanto el significado siempre es variable y dinámico (Vygotski, 1982) y necesita de una metodología rigurosa que lo recupere y reconstruya, requiere una labor que vaya más allá de lo evidente, implica un trabajo sistemático similar al realizado por otras disciplinas:

Los historiadores y los geólogos restablecen hechos que ya no existen, a través de métodos indirectos y, sin embargo, estudian, en fin de cuentas, hechos que existieron y no huellas y documentos que han quedado y se han conservado. El psicólogo se encuentra con frecuencia en la misma situación que el historiador y el arqueólogo y actúa entonces como el detective que investiga un crimen que no presencié. (Vygotski, 1995, p.12)

Esta concepción del lenguaje permite destacar la importancia que tiene para el desarrollo psicológico en cuanto a la organización de la realidad y ser el medio por el que se termina de regular la actividad de las personas conforme a una cultura determinada, esto me permite reivindicar el interés y la relevancia que tiene para recuperar el discurso de los profesores de bachillerato cuya voz y perspectiva constantemente se ha limitado solo a los criterios de las evaluaciones nacionales e internacionales, sin embargo, cada palabra con la que ellos explican el entorno que rodea su labor cobra especial relevancia porque rescatar el significado de su discurso es revelar la construcción de la realidad que viven y las especificidades de la

práctica por la que cobra sentido cada una de las acciones que realizan y que pueden ser susceptibles a cambios.

### ***1.3.2 Elementos Conceptuales que Definen la Práctica Social***

Si bien el estudio del lenguaje abarca una gran parte del entendimiento de la dimensión psicológica de las personas al brindar la oportunidad de acceder a su individualidad, no debe perderse de vista que esto solo puede lograrse en contextos específicos que enmarcan las actividades de los individuos, en este sentido el concepto de práctica ayuda a vislumbrar de manera más detallada este carácter social e histórico en el cual transcurre cotidianamente la vida de las personas y que constituyen una parte fundamental de la diferenciación entre los distintos grupos de personas y los individuos que los constituyen.

Entiendo por práctica una serie de actividades altamente organizadas y reguladas socialmente por las cuales se transmiten distintos tipos de aprendizajes valorados en grupos específicos de personas que las mantienen por períodos específicos de tiempo (generalmente amplios) y que son claves en el momento presente para la coexistencia de sus miembros, así como para la transformación de aspectos específicos de la realidad del entorno en que se sitúan y de la misma práctica.

Una aproximación al concepto de práctica puede ser identificado en los autores histórico culturales rusos en algunas premisas relacionadas con la teoría marxista, en Vygotski (1995) la noción es difusa pero se logra entrever como un principio decisivo por el que el conocimiento se forma a través de actividades sociales que se encuentran en constante repetición y que son aproximadas por otros con el fin de que la actividad de los individuos logre corresponder con un desarrollo socialmente esperado, ya sea con base en un criterio relacionado a la edad o basado en normas establecidas históricamente.

En elaboraciones de autores posteriores como Leontiev (1968) corresponde a formas de actividad constituidas a partir de la división social del trabajo y en Luria (1980) representa una de las condiciones de herencia exclusivamente humana por la cual se constituye la conciencia del hombre y que lo separa radicalmente de las formas de comportamiento animal, él escribe: *“La inmensa mayoría de los conocimientos, artes y modos de comportamiento que dispone*

*el hombre no son el resultado de su propia experiencia, sino que se adquieren mediante la asimilación de la experiencia socio-histórica de las generaciones” (p.101).*

El concepto en la elaboración hecha por Michael Cole (2003) no dista mucho de las anteriores, en cuanto a considerarla como actividad organizada por normativas culturalmente estructuradas a partir de la repetición social, aunque cabe resaltar que el énfasis en el análisis no es en las estructuras sociales por sí mismas, es su establecimiento y movimiento a partir de las experiencias individuales que transcurren en la vida cotidiana de las personas por medio de distintos tipos de artefactos que definen tipos específicos de interacciones entre ellos, abriendo así la posibilidad de considerar diferentes interpretaciones de los miembros que conforman una práctica social específica y sus mecanismos de transformación.

Para profundizar en este aspecto de la práctica, tal y como Cole consideró, es necesario la aproximación con constructos provenientes de otras disciplinas de corte social como lo es la antropología y la sociología, así, retomo las nociones de aprendizaje situado y participación periférica legítima de Lave y Wenger (1991).

La primera noción establece que la práctica social siempre tiene implícita consigo aprendizajes, es decir, que las actividades que conforman una práctica tienen un fin o valor históricamente constituido que incita a la participación de las personas en éstas, al participar, las experiencias que suceden en estos campos van modificando aspectos de su comportamiento y de las relaciones que entablan con el entorno conforme ciertas áreas socialmente delimitadas, de esta forma:

El aprendizaje no está meramente situado en la práctica como si se tratara de algún proceso independientemente realizable que se da el caso de que se localiza en algún lado; el aprendizaje es parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive. (Lave y Wenger, 1991, p.36)

Con este cambio en el análisis de la práctica, su punto principal se dirige no sólo a las actividades y artefactos implicados, toman preponderancia las relaciones entre los actores que participan (que pueden denominarse como aprendices y maestros, novatos y expertos, etcétera), la noción de participación ayuda a dimensionar que estas relaciones, sean de la

persona con artefactos o con otros actores, tiene distintos caminos de incidencia en cuanto conforma una determinada intervención, ya que su acción generará efectos que modificarán el curso que puede tener porque la participación no es estática, está en conflicto por las diversas situaciones y contextos en las que se ha participado (ubicación temporal geográfica y posición social) dando como resultado una postura que es “el punto de vista que el sujeto adopta sobre su compleja práctica social personal” (Pérez, 2012, p.19).

Para entender las formas en que se organiza la participación en torno a la práctica se plantea el concepto de participación periférica legítima. Periférico remite a las múltiples maneras potenciales en las que pueden ubicarse los actores durante los distintos momentos de participación a lo largo del tiempo dando cuenta de que la ubicación que van constituyendo es dinámica en cuanto las relaciones con otros y a los artefactos a los que van teniendo acceso.

En cuanto a la legitimidad refiere a la pertenencia dentro de los grupos de prácticas, en su dimensión individual se entiende el sentido de pertenencia que un novato va experimentando al constituirse como miembro de una comunidad, dicho sentido cambia conforme se desenvuelve en las distintas actividades en que participa; en su dimensión colectiva la legitimidad deja dilucidar el sentido social de las decisiones por las cuales los miembros con mayor experticia, designan criterios por los cuales los novatos pueden realizar una transición a una ubicación diferente, ya que esta *“perspectiva sostiene además que el aprendizaje, el pensamiento y el conocimiento son relaciones entre personas en actividad, en, con, y surgiendo de, el mundo social y culturalmente estructurado”* (Lave y Wenger 1991, p.52).

Este aparato conceptual ha profundizado en distintas comunidades de práctica por medio de estudios de corte etnográfico, si bien es ilustrado por los autores principalmente con prácticas de aprendizajes “informales” para mostrar la independencia que este concepto tiene con respecto a delegarlo exclusivamente al aprendizaje escolarizado, lo hacen analizando propiamente la organización y movimiento de la actividad de enseñanzas de sastres o parteras en su contexto cotidiano, tan solo por mencionar algunos ejemplos. De igual forma ha impactado en áreas de la educación formal, proporcionando una reflexión diferente no solo

de los actores tradicionalmente investigados (el alumnado) ya que ha incluido al propio profesorado, los cuales apoyándose de este enfoque han generado reflexiones meticulosas sobre la importancia de su participación dentro de los espacios en que enseñan y en los que involucran su constante formación (Blanco y Mercedes, 2005; Mercado 2010).

Las virtudes de este enfoque permiten abrir al análisis la concepción del entretrejimiento relacional entre la actividad, los significados y el aprendizaje en mutua correspondencia con actores específicos, considerando en todo momento que sus individualidades conforman comunidades concretas que alcanzan a estructurarse de manera estable a partir de una determinada reproducción histórica, por lo que también es necesario incluir a manera de factores decisivos las implicaciones que tiene la organización política y social que rodea los contextos de práctica, debido a que van configurando cursos específicos por los que las prácticas pueden mantenerse o cambiar.

El mecanismo de reproducción social antes mencionado se propone en un plano más general, este ha sido abordado por Bourdieu (2007) a través del concepto de *habitus* el cual explica una serie de reglas intrínsecas establecidas en las relaciones sociales a las que son sometidas en la organización de las prácticas, es por medio de estas que se van limitando y condicionando los factores que son críticos para su mantenimiento a lo largo del tiempo ya que *"la estructura de la que es producto gobierna la práctica, no según los derroteros de un determinismo mecánico, sino a través de las coerciones y los límites originariamente asignados a sus invenciones."* (p.90).

Por medio de esta noción es posible dilucidar el sentido histórico y social que configuran y mantienen las prácticas, representada en regularidades casi imperceptibles que rigen los sistemas en los que transcurren los espacios de práctica, sean estos discursos, reglas, penalizaciones, códigos que generan parámetros por los que operan ciertos comportamientos en los que los principios que lo rigen permanecen imperceptibles, pero indirectamente las personas lo asumen al participar por lo que:

Las prácticas no se dejan deducir ni de las condiciones presentes que parecen haberlas suscitado ni de las condiciones pasadas que han producido el *habitus*,

principio duradero de su producción. No se las puede explicar, pues, sino a condición de vincular las condiciones sociales en las que se ha constituido el habitus que las ha engendrado con las condiciones sociales en las que éste opera. (Bourdieu, 2007, p.91)

En conclusión, el concepto de práctica se vuelve central para entender la organización de la actividad social y psicológica de las personas en su vida cotidiana, involucrando una serie de factores que no solamente resultan en descripciones aparentes de las relaciones entre las distintas actividades que las conforman, debido a que en su curso histórico envuelve mecanismos y principios que pueden permanecer ocultos, incluso para los propios participantes de estas.

A través del análisis que posibilita la teoría de la perspectiva sociocultural es que planteo que se puede explorar los contenidos “ocultos” tras el lenguaje que conforma procesos psicológicos complejos como la reflexión y las prácticas sociales por las que los profesores de bachillerato las desarrollan, para lo cual es necesario explicitar las condiciones implícitas que conlleva el contexto de práctica específico en que desempeñan su labor, por lo que en el siguiente capítulo detallaré con mayor precisión las condiciones principales por las que se ha establecido con un curso histórico específico que ha terminado por caracterizar cada aspecto de su labor y la valoración que tienen de ella.

## **2. Contextualización de las Prácticas Docentes en el Sistema Mexicano de la Educación Media Superior**

En este capítulo expongo las características del sistema educativo mexicano en que están inmersos los participantes de la investigación, que son los profesores de bachillerato, esto en concordancia con los planteamientos expuestos de la psicología cultural referentes a considerar la relevancia de los contextos de prácticas específicas para el análisis detallado de los procesos psicológicos. En este caso, reconstruir teóricamente rasgos del sistema de la Educación Media Superior (EMS) permite ahondar en el entendimiento de las condiciones que delimitan la concepción de profesorado que sostendré a lo largo de la investigación y que contribuirá al planteamiento de los tipos específicos de reflexiones que han realizado, a la vez que posibilita considerar las áreas estructurales con las que cuentan para promoverlo.

En el primer apartado abordo la configuración histórica de la EMS en el período en que los participantes empezaron a ejercer su labor como docentes, destacando que su proceso de transformación correspondió a las demandas de los cambios en el sistema político, económico y social mexicano, terminando por diversificar la oferta en los modelos curriculares para atender a la demanda de aumentos graduales de los aspirantes a cursar este nivel educativo cada vez más vertiginoso, por esto:

En su proceso de crecimiento se han integrado numerosas instituciones que se fueron creando para atender esta matrícula. Cada una de ellas se distingue por algunos rasgos propios, sin que por esta razón deje de asumir formas de organización académica que resultan comunes a todas. (Zorrilla, 2008, p.27)

En el último apartado profundizo en las condiciones que se desprenden del sistema educativo a las instituciones educativas que delimitan el ejercicio de la práctica docente del profesorado de bachillerato, principalmente destaco la situación de precariedad por la cual su actividad se ve atravesada resultando en la burocratización de su profesión, asignándoles funciones institucionales a cumplir a la par que se les demanda cuidar su desempeño ante

los grupos de alumnos, responsabilizándolos enteramente de su formación, la cual se volvió una condición necesaria para mantener sus espacios de trabajo.

## **2.1 Breve Revisión de la Organización y Sentido Formativo del Bachillerato Público Mexicano de 1990 a 2021**

La conformación de la EMS en México representa un proceso histórico extenso caracterizado por constantes cambios relacionados al contexto político, social y económico del país. Su establecimiento como un proyecto estable de la nación tiene lugar durante los primeros años del movimiento de independencia en 1812, pero su identidad respecto a la educación básica tuvo lugar en el año de 1868 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP)<sup>1</sup> cuyo objetivo estuvo dirigido a la continuación de la preparación profesional de grupos selectos de estudiantes que, en su egreso, se esperaba, participaran en la transformación del país a partir de su incidencia en cargos gubernamentales, administrativos o educativos <sup>2</sup>(Dander, 2018).

En el curso histórico que siguió la EMS del país cabe resaltar para comprender su conformación en los años 90 la fragmentación curricular que se estableció por dependencias,

---

<sup>1</sup> Durante estos años la educación básica comprendió solamente el jardín de niños y la primaria, con la formación de la ENP se estableció el nivel bachillerato como estudio preliminar para la educación superior, por lo cual se ha llegado a considerar a estos dos últimos niveles de la época como estudios de carácter elitista. Es hasta 1926 que se crea la educación secundaria para dividir en dos ciclos el bachillerato, de tal forma que el primer ciclo se deslindara de la dependencia hacia el nivel superior, encaminándolo “a preparar, con mayor profundidad que la escuela primaria, para la vida ciudadana, la inserción en la actividad productiva y el cultivo de una personalidad independiente y libre” (Zorrilla, 2008, p. 113).

<sup>2</sup> La incorporación de esta institución a la Universidad Nacional fue en el año de 1910 lo cual fortaleció el sentido propedéutico en su currículum formativo. En 1929 la Universidad obtuvo su autonomía por lo cual amplió la oferta de bachilleratos que había tenido a su cargo hasta ese momento, de esta manera la ENP realizó cambios curriculares, pese a que continuamente se ha enfrentado ante consideraciones públicas que la encasillan como un problema al no alinearse en distintos momentos históricos con los fines de la política nacional.

dado que por una parte con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 se encargó de la supervisión de las dispersas escuelas técnicas y propedéuticas del país, por otra parte se encontraban los modelos de bachilleratos supeditados a la Universidad Nacional Autónoma de México y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) respectivamente, por último, se establecieron los bachilleratos descentralizados como el Colegio de Bachilleres y el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP).

La directriz educativa que se tomó a partir de 1940 fue la concentración de recursos hacia el cubrimiento de la alfabetización nacional y el aumento en el nivel de la escolaridad promedio de la población, esfuerzos que obedecieron más a un requerimiento político que a un objetivo genuinamente educativo, cuestión que se presentó de la misma forma en la educación superior, ya que ésta cobró relevancia como insignia de avance por la eficacia que tiene para contribuir en cualquier aspecto del mundo, razón por la que se comenzó la apertura al sector privado, mientras que:

Los bachilleratos, por su parte, cumplían la tarea de preparar a las élites que accedían a la educación superior, ya que la universidad pública latinoamericana tuvo un carácter, hasta ese momento, de formadora de los dirigentes profesionales, académicos, políticos y culturales de cada nación. (Zorrilla, 2008, p.144)

A partir de 1950, se dio un aumento inusitado de la matrícula que año tras año se fue intensificando, indudablemente significó cambios radicales en el sentido que hasta ese momento habían caracterizado al sistema educativo. Se comenzó una masificación en el número de planteles educativos que a su vez requirió un aumento en la planta administrativa y docente. Zorrilla (2008) refiere que fue un cambio irreflexivo e intempestivo, ya que no demandó una reorganización estructural en el currículo o en la didáctica, sólo supuso la adición de una demanda gubernamental que terminó por burocratizar los procesos administrativos y la propia relación entre los actores educativos dentro de la institución.

Específicamente en el rol de los profesores cambió a un modelo de atención administrativa por el aumento desmedido que demandaba la atención de un mayor número de estudiantes, para lo cual no se reportó que les fuera proporcionada algún tipo de preparación en ese

momento ni en años subsecuentes. Todo lo relacionado con esta preparación fue relegado a los sindicatos en el caso de la EMS y la educación superior, debido a que las escuelas normales sólo han abarcado la preparación de los profesores de nivel básico, lo cual terminó por ser un problema encubierto que parecía se resolvería por sí solo.

Para 1980 se dio inicio una serie de modificaciones en las medidas económicas del país para la apertura del mercado externo y la privatización de empresas estatales que se siguieron durante toda la década para afrontar los estragos causados por una crisis económica acompañada de un crecimiento demográfico desmedido. En el sector educativo esta situación repercutió en una reducción de los recursos que les eran designados. Para 1988 con el gobierno de Salinas se perpetuaron las mismas prácticas, a la par que se empezaron a promover medidas para la modernización del sistema escolar, basadas en traspasamiento de responsabilidades del gobierno federal al estatal y en la aproximación de la educación a lineamientos y evaluaciones internacionales.

Sin embargo aunque la aparente intención de estas medidas parecía estar enfocada en la inspección y corrección de las fallas en el sistema educativo, la realidad, en los resultados mostró que pese a que se examinaron distintos problemas eran ineficazmente corregidos, debido en gran parte, a la concentración administrativa en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas que terminaron por invisibilizar la incidencia de otros actores educativos, los cuales no tuvieron más opción que sistemáticamente acostumbrarse al desgaste generado por las condiciones del propio sistema *“lo cual permite caracterizar el caso mexicano como un modelo de administración tipo “gobierno-máquina”, donde cada sector y dependencia asume el control de su personal y de sus correspondientes actividades, a su vez controlada por el aparato del estado”* (Zorrilla, 2008 p.175).

La década de 1990 en trascendencia se caracterizó por la incorporación del sector privado del país en la gestión escolar, específicamente en el nivel medio superior se hizo presente porque la formación técnica comenzó a cobrar relevancia para establecer una vinculación laboral de los estudiantes tras su egreso, por este mismo interés se empezó a dar prioridad

en la contratación a profesores que no necesariamente estuvieron instruidos en la docencia sino que en su trayectoria contaron con experiencia profesional.

Esta apertura del sector privado en la educación también abarcó la validación de estudios de bachillerato por instituciones particulares a través de la incorporación de estudios, es decir, que colegios particulares adquirieron planes y programas de estudios provenientes de instituciones educativas establecidas como la UNAM o el IPN contando con un reconocimiento gubernamental de la enseñanza en sus planteles. El último acontecimiento importante se dio en 1996 cuando se estableció la Comisión Metropolitana de Ingreso para la Educación Media Superior (COMIPEMS) estableciendo un mecanismo obligatorio para el acceso y designación de los aspirantes a bachillerato de toda la zona metropolitana de la Ciudad de México (COMIPEMS, 2021).

A partir del año 2000 se dio un cambio en el gobierno, ya que después de 70 años con el mismo, significó el traspaso del poder a otro partido. En política educativa se enfatizó la atención hacia la calidad y la equidad en todos los niveles educativos, por lo que en relación con la EMS se comenzó a precisar su organización institucional en cada una de sus conformaciones dividiéndose en:

- Públicas autónomas
- Descentralizadas
- Federales
- Estatales
- Privadas

Las diferencias entre cada tipo de institución recayeron en que respectivamente tuvieron un tipo específico de orientación curricular y contenidos temáticos distintos para la formación de los estudiantes, esta variabilidad formativa incluso se presentó en las instituciones que contaban con planteles en diferentes regiones del país, siendo el caso más emblemático el de la SEP que tenía bajo su control presupuestal y formativo a las siguientes instituciones:

- Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTIS)
- Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTAS)

- Centros de Estudios Tecnológicos, Industrial y de Servicios (CETIS)
- Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR)
- Centros de Estudios del Bachillerato (CEB)
- Telebachilleratos Comunitarios (TBC)

Fuera de la jurisdicción de la SEP quedaron solamente lo referente a la educación militar, judicial y policiaca; la agrícola y la forestal. Se debe agregar que cada institución oferta un tipo particular de bachillerato los cuales se clasifican en:

- Bachillerato general: De carácter propedéutico para la educación superior, lo ofrecen: la ENP y el CCH por parte de la UNAM; el Colegio de Bachilleres (descentralizado); y el CEB y los TBC.
- Bachillerato tecnológico: También conocido como bachillerato ambivalente, ya que se cursan los estudios medio superior a la vez que una carrera técnica, lo ofrecen los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECYT) y el Centro de Estudios Tecnológicos (CET); por parte del IPN; el CBTAS; el CETMAR; y el CBTIS.
- Educación profesional técnica: Proporciona una educación especializada en carreras o profesiones, lo ofrece: CONALEP.

Los programas, aunque diferentes entre sí, compartieron ciertos lineamientos generales que englobaron tres componentes: a) materias básicas: b) formación para la vida y el trabajo: c) formación propedéutica para el nivel superior. Para homologar la dispersión de programas curriculares en 2008 se expidió la Reforma Integral para la Educación Media Superior (Manzano, et. al, 2018) con la cual se aspiró constituir un orden a la estructura y operación de la EMS a través de la propuesta de un Marco Curricular Común (MCC) que se efectuó en todas las instituciones educativas del nivel, especificando el desarrollo de competencias disciplinares centradas en cuatro áreas: matemáticas, ciencias experimentales, ciencias sociales y comunicación (Zorrilla, 2010).

Esta estandarización en cada una de las instituciones tiene la bondad de agilizar los procesos de evaluación educativa conforme al desarrollo de cada uno de los planteles en una perspectiva nacional, con esto se aseguró una mejora en el mecanismo encargado de

garantizar la calidad educativa en los egresados de bachillerato. Si bien se plantearon criterios y normativas, cada una de las instituciones tuvo la obligación de adecuar sus programas para alcanzar los objetivos de la reforma, sin descuidar en el camino de transición los propios logros y necesidades de la población estudiantil.

El último recurso que proporcionó fuerza a la reforma fue la aprobación del decreto que transformó a la EMS en un estudio obligatorio en 2012. Dicho cambio ha abierto la puerta de oportunidad al crecimiento en la matrícula por parte de alumnos provenientes de familias de sectores excluidos (Zorrilla, 2012) con lo cual se previó un aumento en la magnitud de los problemas que el nivel educativo ha seguido arrastrando, referentes a la falta de claridad en la información proveniente de evaluaciones para el mejoramiento los desempeños docentes y estudiantiles; y subsanar las carencias académicas de los niveles escolares previos, el abandono escolar y las bajas tasas de eficacia terminal de los estudios.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) ha representado el último cambio importante en este nivel educativo, la incidencia que tuvo en relación a las adecuaciones de la situación laboral de los profesores la envolvió en una polémica que la desprestigió (Schmelkes, 2021) por medio del cambio en las modalidades de contratación y de despido del profesorado a partir de la constante evaluación planteada por la reforma, que no fue adecuada de la manera más óptima por todas las instituciones educativas, aunado a que se limitó el poder de los sindicatos en estos procesos.

Tras el cambio de gobierno en 2018 se modificó la ley que respaldaba a la RIEMS, lo que terminó por desarticular al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en 2019 que hasta ese momento se había encargado de los procesos de evaluación, la función de esta institución quedó a cargo de un nuevo organismo educativo, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Flores, 2019) cuyo propósito fue cambiar la orientación que se había conformado por la reforma en los distintos niveles educativos.

Por último, una situación sin precedentes se dio ante la contingencia sanitaria mundial provocada por el virus SARS-CoV-2 en 2020 cambiando todas las actividades de los modelos educativos presenciales a en línea, esta situación exaltó nuevos retos que los profesores han

enfrentado solos, ya que, ante las medidas sanitarias a nivel nacional en la educación, que abarcaron el cierre de las escuelas se ha reportado que *“El cansancio de los docentes comienza a crecer cuando no son acompañados y apoyados”* (De Agüero, et. al, 2020, p.25).

No obstante tal situación no surgió por condiciones excepcionales, como se logró mostrar en este breve recorrido histórico del nivel educativo medio superior, su sentido formativo obedece a los objetivos políticos de los gobiernos en turno y a los cambios en la economía del país, que terminaron por cambiar el sentido formativo con el que los profesores enseñaban a uno de orden más administrativo, con el que no ha se ha hecho posible conciliar las dificultades y apoyos que requieren, cuestión que aunque se evidenció con la documentación realizada por el INEE no tuvo mayores modificaciones porque no ha existido un viraje decisivo que entrelace los requerimientos educativos con las realidades que se viven en cada contexto escolar.

## **2.2 Condiciones Institucionales que Establecen el Ejercicio Profesional de la Docencia del Profesorado de Bachillerato**

En cada uno de los momentos históricos antes mencionados hay que destacar la especial relación que ha tenido el sistema educativo con uno de los principales actores involucrados durante cada uno de los cambios que ha abarcado el largo proceso de transformación educativa hasta la actualidad. Paralelamente al propio sistema educativo, la labor docente ha estado condicionada a las modificaciones, culturales, políticas, económicas, escolares, laborales y salariales que han conformado sus contextos específicos de práctica, cuyas particularidades son compartidas casi que, en cualquier tipo de institución media superior, moldeando de esta forma los rasgos más conocidos e investigados que han conformado la identidad de su profesorado.

Inclán y Díaz (2000) señalan que la docencia como actividad profesional, se ha distinguido a partir de la formación de los sistemas educativos, que como se señaló en el apartado anterior, tuvo lugar en la conformación del Estado Nacional Mexicano, delineando que los profesores fueran personas instruidas en la enseñanza, la cual sería impartida por medio de la regulación de un contrato, esto significa que su estatus y retribución económica se

encontraría en el mismo nivel que otras profesiones y de igual manera contaría con conocimientos y métodos propios para alcanzar la tarea que socialmente les fue designada.

Sin embargo, debe reiterarse que dos condiciones presentes en el desarrollo del país y el sistema educativo cambiaron por completo el sentido protagónico de la docencia y sus reglas de funcionamiento en las instituciones, volviendo al desempeño idealmente esperado (respaldado en marcos de buena enseñanza de otros países) por parte del profesorado en un cometido difícil de realizar. La primera condición que marcó este rumbo fue el exponencial crecimiento demográfico del país que año tras año representó, mediante los cambios estructurales de la educación, un aumento desmedido en la matrícula escolar:

Paradójicamente, con el crecimiento del tamaño de los planteles y del número de maestros, la docencia como actividad se volvió cada vez más una tarea con la que se tenía que cumplir en términos administrativos, más que una actividad profesional orientada al aprendizaje de los alumnos. Como consecuencia de esas condiciones, la enseñanza y el aprendizaje perdieron consistencia y calidad. (Zorrilla, 2008, p.148)

La segunda condición que está íntimamente relacionada se fue configurando con cada reforma importante al sistema educativo, siendo las más importantes la de 1982 y la RIEMS de 2008, respectivamente ambas tomaron prioridades políticas porque implicaron regularizaciones agresivas por parte del estado que terminaron por repercutir en traspasar principios organizativos similares a la estructura educativa. A manera de ejemplo se puede destacar el impulso excesivo en las figuras de autoridad como los directores y el reforzamiento del aparato administrativo de las escuelas, burocratizando cada área de acción dentro de los planteles.

A esta burocratización del trabajo docente se agregó el componente potencial en términos de fuerza política que significó el profesorado con el surgimiento de los sindicatos que los comenzaron a representar, resaltando así el valor de su profesión para el logro en los proyectos de los estados, modificando sus actividades en rutinas a cumplir conforme a tiempos y fines, criterios que emparejaron la docencia hacia lo que se concibe como una labor, no una profesión, cuestión que gradualmente se fue asumiendo ya que "*El docente*

*actúa como empleado y lamentablemente podemos afirmar que internaliza este rol”* (Inclán y Díaz, 2000, p.4).

Complementando la ruptura del modelo tradicional del profesorado se confió con cada serie de reformas en que la enseñanza en la EMS se impartiera por individuos que contaran con un título profesional ante la demanda desmesurada de la matrícula, pero esto no conllevó esfuerzos adicionales realmente efectivos que subsanaran las carencias formativas formales en la enseñanza, debido a que:

Los docentes son egresados de instituciones de educación superior, por lo que la mayoría no cuenta con formación inicial en docencia, sino con formación disciplinaria en carreras compatibles con algunas de las asignaturas que se imparten en los planteles, y sólo algunos docentes provienen de carreras relacionadas con la educación. (Leyva y Guerra, 2019, p.52)

Parte de esta problemática tiene su razón de ser por los tipos de contratación comunes en este nivel educativo, antes de la puesta en vigor de la RIEMS era frecuente que adicional a los procesos de selección oficiales, la mayoría de los puestos para profesores se ganaran a través de la herencia de plazas tras la jubilación o retiros de familiares o conocidos (Fonseca, et al., 2020). Tras los esfuerzos ganados por la reforma en 2015 se canceló la permisividad de estas prácticas que se realizaban con la autorización de los sindicatos, por lo cual se considera comenzaron a perder relevancia en la vida docente.

Tras este cambio la manera oficial para ingresar a laborar en este nivel educativo se estableció por medio de un examen de conocimientos<sup>3</sup> y un concurso de oposición, no obstante, se han reportado que cierto porcentaje de estas oportunidades se dan ocultamente

---

<sup>3</sup> De igual forma la REIMS estableció a manera de evaluación continua para conservar el derecho a grupos, también un examen de conocimientos que de no ser acreditado en tres ocasiones cabe la posibilidad de remover los puestos de profesor y ser reasignados a desempeñar tareas administrativas, esta situación ha abierto el cuestionamiento sobre si entonces el sistema se está concentrando en formar profesionales o trabajadores que aprueben exámenes (Fonseca et al., 2020).

mediante la recomendación por parte de contactos en la administración o por influencia de miembros de grupos de poder al interior de los planteles. El tipo de contrato varía entre instituciones, pero generalmente la clasificación se divide en docentes por horas a la semana o de tiempo completo.

A la contratación del profesorado debe destacarse un factor importante que es el salario percibido por su labor, debido a que una dimensión esencial de cada gobierno y reforma educativa es la del financiamiento, que desafortunadamente en el acto de reducir en los presupuestos han encontrado en la modificación de los salarios de los profesores una alternativa para disminuir gastos (Inclán y Díaz, 2000).

Es una realidad que en el país este salario no rivaliza con el de otras profesiones, pero pese a esta insuficiencia es un trabajo que puede sugerir ciertas ventajas ya que:

“En un contexto donde el empleo es escaso, inestable y con una tendencia a su precarización, un atractivo de la profesión docente es la seguridad laboral, las prestaciones federales y, además, dependiendo de cada subsistema y región geográfica, llegan otros beneficios que pueden superar las percepciones de otras profesiones “. (Fonseca, et al., 2020, p.6)

Adicionalmente al salario, se ha reportado que gran parte del profesorado tiende a laborar en otras instituciones educativas o a desempeñar otro tipo de actividad laboral, porque, aunque existan en las instituciones sistemas de incentivos (que suelen ser escasos) el procedimiento burocrático o la falta de tiempo afectan la posibilidad de que participen para que sean obtenidos y conservados.

En consecuencia, el ejercicio de la docencia se continúa viendo atravesado por una serie de problemáticas que no han sido correctamente atendidas, puesto que aunque se ha optado por homologar y disminuir la variabilidad en las prácticas del profesorado de la EMS, la realidad es que parten de un supuesto de heterogeneidad en cuanto a los recursos económicos que les son designados para desempeñar efectivamente las demandas académicas.

Es recurrente por parte de los profesores el reporte de no contar con espacios con las suficientes condiciones materiales y de infraestructura para realizar las actividades con grupos de amplios números de alumnos, y que ocasionalmente impartan materias que requiera la institución, sin que importe si es la asignatura para la que concursaron, lo cual implica que realicen adaptaciones para hacer frente a estos problemas, demandando así tiempos y recursos no considerados oficialmente.

Finalmente, el recurso dirigido exclusivamente al profesorado por el cual se pretende corregir la mayoría de las dificultades que presentan es la formación docente, generalmente suelen realizarse en épocas específicas de los ciclos escolares, por medio de evaluaciones, cursos y capacitación que primordialmente es instructiva, en cuanto a que se prioriza a la actualización de competencias y contenidos docentes (Sánchez, et. al, 2019).

Si bien esta formación se debería caracterizar por ser un proceso constante en relación con los otros, se ha documentado que la mayoría de estas propuestas se rigen por una racionalidad técnica, a manera de aplicación de soluciones, desconociendo y obviando los saberes y contextos en que los docentes construyen sus saberes (Buendía y Álvarez, 2019). El foco de atención se pone en lo que supuestamente carecen y raramente se destina en fortalecer lo que ya saben hacer, por lo cual se convierte en una sobrecarga para su trabajo cotidiano, sumado a que:

Las condiciones políticas y sindicales imperantes en el bachillerato generan pocas oportunidades para la colaboración académica y limitan las posibilidades de mejorar el desempeño docente. Esta dinámica institucional se traduce en pocos o escasos apoyos para participar en actividades de actualización o formación docente dentro de las instituciones. (Fonseca, et. al, p.15)

Por lo que estos programas más que responder a problemáticas y necesidades reales de los docentes, responden a indicadores estandarizados y a perfiles docentes ideales, es decir, que existe una desvinculación con los escenarios en los que interactúan realmente (Chuquilín, 2017). Por lo que la sugerencia queda en investigar otros tipos de enfoques metodológicos para acercarse a la población docente, con la que se pueda generar investigación lo más

cerca posible al funcionamiento de los contextos educativos, y que prepondere las experiencias del profesorado.

Considerar el contexto de práctica en que se ven enmarcadas las prácticas docentes de los profesores de bachilleratos y las áreas de apertura en cuanto a los apoyos que se le puede proporcionar por medio de repensar otros tipos de formación que se les puede acercar. En el siguiente capítulo abordo una de las posibilidades que considero el centro de la investigación y que guardan relación con las premisas de la perspectiva de la psicología cultural que son el abordaje de las reflexiones que realizan de sus experiencias cotidianas en su labor docente.

### 3. La Reflexión como Propuesta de Análisis e Investigación

En este capítulo delimito teóricamente una parte fundamental del objeto de estudio de la investigación que es la reflexión. Anteriormente he planteado las bases teóricas que sustentan la dimensión psicológica por la cual considero tiene su origen y desarrollo como una expresión del lenguaje social e históricamente situado a través de la práctica. Así bien, el campo del que parto en este capítulo se da en concordancia con planteamientos cercanos a la tradición socio cultural, aproximando la reflexión a la experiencia y práctica cotidiana de las personas, precisando el alcance e interés a los participantes que colaboraron durante la investigación, tanto por su importancia social como metodológica, siendo en este caso los profesores, actores importantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuyas experiencias generadas en sus espacios de práctica son raramente dotadas de un valor empírico relevante para su formación.

En el primer apartado enuncié las elaboraciones teóricas iniciales sobre la reflexión provenientes de su principal representante Donald Alan Schön, su trabajo parte de las teorizaciones que realizó sobre el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción como un precursor para la fundamentación del conocimiento y aprendizaje a partir de la experiencia cotidiana de distintos profesionales a partir del año de 1983, que aunque pueden no percatarse de los mecanismos implicados tras sus acciones y decisiones, por la trayectoria de los currículums con los que son formados, que aunque no implican una condición fundamental para la demostración efectiva de sus acciones, si obstaculiza en los conocimientos que pueden quedar ocultos para ser formalizados y problematizados de una manera más estructurada como conocimiento válido para su propia labor, a la vez que pueda ser compartidos con otros.

En el segundo apartado acorto la gama de profesiones a estudiar para la reflexión, delimitando al campo específico de práctica de los participantes siendo el de la docencia, para profundizar, retomo las consideraciones propuestas por Philippe Perrenoud debido a que es un exponente fundamental en las teorizaciones de la reflexión en el trabajo de los

profesores, proponiendo la reflexión como una práctica habitual, sugiriendo que el valor de conceptualizar la reflexión no solo debe estar en los episodios esporádicos en los que suele ocurrir cuando se realizan ciertas actividades en la práctica profesional, por el contrario, propone hacer de la reflexión un ejercicio constante que conforme pautas regulares que impacten en las acciones a partir de la propia experiencia que envuelve a la práctica de la docencia (Perrenoud, 2001).

En el último apartado explico una propuesta, que si bien no emerge del propio estudio de las reflexiones, se vincula en cuanto es una aproximación de la forma en que se puede trabajar o abordar las cuestiones de la experiencia cotidiana en las actividades de distintos actores, la sistematización de experiencias ha sido elaborada como una opción para entrar en contacto con el conocimiento en la acción, de tal forma que las nociones implícitas en acontecimientos difusos se vuelvan descripciones precisas y fiables por parte de las personas sobre una cierta manera de realizar sus prácticas. A partir de la acumulación reflexiva de sus experiencias, se pueden perfilar características de sus saberes cotidianos, siendo así un acercamiento que puede ayudar incluso a vislumbrar condiciones y situaciones similares con las que otros profesionales pueden entrar en contacto.

### **3.1 Descripción de la Noción del Profesional Reflexivo**

La construcción teórica sobre la reflexión toma lugar formalmente entre los años de 1970 y 1980 teniendo como precursor a Donald Schön (1930-1997) cuya formación profesional estuvo dirigida a la filosofía y la música, sin embargo, gran parte de su vida se desempeñó como profesor, investigador y administrativo en el área de innovación técnica. Sus experiencias en dichas áreas y ciertas particularidades circundantes en los campos académicos y profesionales de ese momento histórico que se caracterizaba por constantes cambios en las identidades individuales y las instituciones por las cuales se profesionalizaron distintas áreas de conocimiento (Waks, 2001) formaron el contexto de su obra.

La rapidez con la que particularmente sucedió el desarrollo, establecimiento y los cambios en la formalización de distintas áreas de profesionalización trajo consigo una crisis sobre el conocimiento profesional que se producía y demostraba, ya que, al comenzar a incidir en aspectos de la vida social, no parecía corresponder totalmente con las expectativas generadas por las propias instituciones formativas (Waks, 2001). Eventualmente esta situación fue generando aperturas a las críticas sobre la aplicación y generación de conocimientos realizadas por los profesionales, que mostraban cierta limitación en su efectividad al enfrentarse a ciertos problemas poco delimitados por su propia formación.

Bajo estas circunstancias, Schön (1998) comenzó a describir las causas subyacentes en la problemática, consideró importante partir de la epistemología por la cual se regían gran parte de los currículums profesionales de distintas disciplinas, en estas se apreciaba que tenían una inclinación a seguir el modelo de la enseñanza tradicional de las ciencias, es decir, una epistemología de racionalidad técnica caracterizada por tener como base los principios de la filosofía positivista ortodoxa, en cuanto a la formación y generación de conocimientos, dando mayor peso al aprendizaje teórico y a la experimentación en ambientes controlados, para posteriormente asumir que la aplicación de estos conocimientos en problemas de escenarios reales no presentarían mayor dificultad de lo que ya se había ensayado previamente.

En cuanto a la generación de conocimiento, establece como principios el rigor empírico, la especialización y la estandarización de métodos y teorías, es una producción sometida a criterios académicos en los que debe existir una correspondencia entre técnicas específicas y teoría científicas metódicamente definidas, por lo que propuestas desviadas de estos principios por lo regular son consideradas carentes de validez y raramente podían ser exploradas fuera de los marcos conceptuales legítimos. Este estricto control implícito en esta epistemología es a la vez fuente de sus principales dificultades, puesto que, al tratar de estandarizar la gama de problemas y soluciones, estrecha las posibilidades de actuar y sistematizar nuevos conocimientos.

Así, Schön (1992) propone un abordaje diferente por medio de la epistemología de la práctica, la cual retoma aspectos de la enseñanza del arte y los oficios, poniendo de esta manera énfasis en el aprendizaje en la acción, esto es en el cambio que pueden generar las acciones involucradas en el desarrollo de una destreza en actividades que tienen lugar en escenarios cotidianos en los que para aprender se vuelve crítica la participación de otros actores involucrados en distintos momentos de la práctica, que se pueden organizar a través de modelos de tutorización o de acompañamientos especializados durante la formación.

Extendiendo de esta manera las fuentes y posibilidades legítimas de conocimiento, los profesionales optarán por cambiar a áreas poco exploradas de sus disciplinas, aunque en su momento representaban casos aislados, Schön (1998) pudo rastrear que *“Deliberadamente se implican en confusos problemas, pero de una importancia crucial y, cuando se les pide que describan sus métodos de investigación, hablan de experiencia, ensayo y error, intuición, y de salir del paso sin saber cómo”* (p.50).

Asumir esta epistemología es asumir una postura crítica de la práctica profesional que se realiza, que si bien no se rige exactamente por los mismos principios tradicionales de la racionalidad técnica, no quiere decir que cualquier tipo de propuesta sea completamente legítima, desde esta perspectiva es posible considerarse caminos menos formalizados y explorados, pero deben preservar una ardua y rigurosa organización que arroje respuestas sistematizadas a los huecos que aparecen al dejar a un lado las experiencias y la práctica cotidiana *“Vamos a buscar, en lugar de eso, la epistemología de la práctica implícita en lo artístico, en los procesos intuitivos que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores”* (Schön, 1998, p.55).

Los procesos intuitivos considerados en esta propuesta parten del conocimiento en la acción definido como aquel que se revela a través de acciones efectivas o valoradas como inteligentes, que revelan una hábil ejecución en el instante en que son realizadas, pero para las cuales no siempre es posible hacer explícito la manera en que llegan a ser realizadas con el mismo nivel de maestría que la acción (Schön, 1992). Aunque este conocimiento no es

dependiente de una descripción precisa para realizarse, es posible a través de la observación y reflexión, construir ciertas pautas o procedimientos que puedan cristalizar los conocimientos implícitos tras la acción, de manera que pueda aprovecharse al tener una mayor claridad de lo que ocurre, trascendiendo los momentos en que acontecen.

Ciertas competencias demandadas en los campos del ejercicio profesional pueden llegar a consistir en acciones conformadas por el conocimiento en la acción, de manera coloquial, suelen denominarse a manera de cuestiones que sólo pueden aprenderse en la práctica. En su mayoría suceden en los momentos en que los profesionales se enfrentan a problemas fuera de las situaciones familiares a las que fueron formados, que escapan de la racionalidad técnica, para hacerles frente cuentan con un marco compartido de referencia sustentado por el currículo particular por el cual dimensionan conforme a límites teóricos o de sus experiencias con situaciones similares para comenzar a construir una solución *“el práctico experimenta una sorpresa que le lleva a replantearse su conocimiento en la acción en aspectos que van más allá de las reglas, los hechos, las teorías y las operaciones disponibles”* (Schön, 1992, p.44).

Para decidir y contemplar las posibilidades involucradas ante estas situaciones ambiguas de la práctica, Schön propone la reflexión como un proceso que conlleva la configuración de una serie de acciones (psicológicas, verbales y motrices) idiosincráticas que generalmente constan, en sus formas más estructuradas de acción de:

- Evocar situaciones similares.
- Reformular el problema a partir de las experiencias recordadas.
- Evaluar soluciones presentes/futuras a partir de reglas o normas pertenecientes a una disciplina profesional específica.
- La experimentación o demostración de las distintas soluciones que pueden a su vez, volver a reformular la solución del problema.

La interacción entre el conocimiento en la acción y la reflexión resulta difícil de inferir, debido a que están involucradas en acciones espontáneas y esencialmente cotidianas, lo que

significa formas altamente establecidas en que se realizan, ya que *“a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar en lo que está haciendo”* (Schön, 1998, p.66).

De esta manera la reflexión al enlazarse con un tipo de conocimiento que por su naturaleza es dinámico, requiere de un arduo trabajo de observación y razonamiento crítico casi que instantáneo, porque suele ocurrir en los momentos de práctica, lo cual denomina *“reflexión en la acción”* (Schön, 1998). La reflexión en la acción es un proceso que ocurre en pequeñas fracciones de tiempo y que pueden ser o no formalizado, es decir, lograr diferenciar y explicar los diferentes patrones que llevaron a realizar cambios en las acciones para enfrentar situaciones inesperadas, que puede expresarse de dos maneras:

- a) Una, en la que mediante pensamientos concretos se reorganice la situación con base en la experiencia previa y por consecuencia se actué para brindar resultados esperados.
- b) En el momento en que se piensa en las soluciones, realizar una pausa en la acción, haciéndolo explícito con un ademán particular, después tomar un breve período de tiempo para analizar lo que se piensa, y posteriormente actuar.

No obstante, esta reflexión puede ser sólo relevante en ese momento y pasar desapercibida, pero si se le dedica un tiempo después para analizar lo que sucedió o en otros términos, realizar el mismo proceso sobre la propia reflexión, el proceso es denominado como *“reflexión sobre la acción”*, diferenciándose por la elaboración de descripciones precisas sobre lo que se realizó, así como de las distintas relaciones entre los elementos que participaron en la situación pero con un mayor grado de detalle, por lo que este tipo de reflexión no tiene la capacidad de transformar las acciones en los momentos presentes, su finalidad está en la transformación de las acciones futuras.

En cualquier modalidad de reflexión se debe considerar que:

Son siempre intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. Nuestras descripciones son conjeturas que precisan ser puestas a prueba ante la observación de sus originales; los cuales, al menos en algún aspecto, van a ser distorsionados. Pues el conocimiento en la acción es dinámico y los “hechos”, los “procedimientos”, las “reglas” y las “teorías” son estáticos. (Schön, 1992, p.36)

Los procesos de reflexión se han documentado a través de observaciones *in situ* de interacciones con las que son formados distintos profesionales, tradicionalmente destacando los roles clásicos con los que se organiza la enseñanza escolar, estos son los de profesor y alumno, considerando al profesor como el profesional que ha constituido una cierta forma de reflexionar en y sobre su práctica, con lo cual va resolviendo los problemas que implica la herencia de los conocimientos de su profesión a integrantes que terminan por ejercer la misma profesión en espacios y situaciones similares.

Algunas de estas formas descritas por Schön, son las conversaciones reflexivas, en las que el profesor acerca a los alumnos, mediante cuestionamientos, abordar los problemas que presentan fuera de las soluciones tradicionales o técnicas, esto no implica que el profesor de antemano tenga presente una solución totalmente perfilada, ya que el mismo curso del diálogo entre ambos marca pautas en las que el profesor reflexiona en la práctica, es un proceso que *“gira en espiral a través de etapas de apreciación, acción y reapreciación. La situación única e incierta llega a ser comprendida a través del intento de cambiarla y cambiada a través del intento de comprenderla”* (Schön, 1998, p.126).

Otro ejemplo es lo que sucede en los denominados “mundos virtuales”, estos son escenarios hipotéticos a los que los profesores recurren para construir una escena que acerque a sus alumnos a lo que sería la práctica profesional, es una especie de experimentación con la cual los estudiantes pueden asumirse en la escena y entrar en contacto con las reglas y consecuencias probables que tendrán sus acciones en los contextos

de práctica, esta narración de hechos que reconstruyen las situaciones sustituye de alguna manera la experiencia de primera mano a la cual no se puede acceder siempre.

Metodológicamente se han recuperado estas observaciones durante los momentos de clases, por medio de la revisión de grabaciones en video sobre prácticas específicas revisadas en seminarios especializados en los que son analizados (Schön, 1982) y por medio de entrevistas semiestructuradas (Camacho et al, 2012) en los que se destacan los diferentes cursos que puede tomar la reflexión, pero que desafortunadamente han tenido la limitante de solo atestiguar momentos de reflexión en la práctica, dejando de lado la reflexión sobre la práctica.

Los beneficios de emprender este enfoque reflexivo son proporcionar una herramienta fundamental para desarrollar nuevas posibilidades de acción en los casos en que los repertorios de distintos profesionales se mantienen estáticos, así como ampliar la apreciación de soluciones creativas no restringidas sólo al momento inmediato, porque puede abarcar posibilidades de cambio futuro:

Se intenta asumir cada experiencia como una oportunidad para aprender y cuestionar las verdades absolutas; de concebir la enseñanza como un proceso dual en el que hay que involucrarse con las ideas, los sentimientos y las acciones y, para lograrlo, hay que hacer de la reflexión un hábito y comprender que en relación con el otro(a) es como se crea el conocimiento. (Pastor, 2011, p.67)

Por lo tanto la noción del profesional reflexivo especifica la manera en que se puede valorar las acciones que cotidianamente realiza cualquier persona para hacer frente a situaciones inesperadas, pero que en los profesionales sus acciones están encaminadas a resolver problemas conforme a estructuras aprendidas en su área de especialización o a los requerimientos de su labor, pero que al generar resultados significativos estos constituyen a su vez conocimientos que trascienden los límites impuestos, pero por la dinámica de los

momentos en que suceden suelen ser complicado que su impacto cobre relevancia, por lo que se debe reflexionar sobre lo que han hecho, lo cual contribuye al autoconocimiento.

### **3.2 Particularidades de la Reflexión en el Ejercicio de la Enseñanza**

Una de las elaboraciones sobresalientes sobre la propuesta reflexiva ha sido la expuesta por Philippe Perrenoud (2001) quien recuperó el marco elaborado por Schön desarrollándolo a partir de una perspectiva que integró aportaciones de la antropología y la sociología para abordar problemas relacionados con la educación. En particular lo que sobresale de su propuesta es la delimitación a un campo de profesionalización específico, que es el de la docencia, su importancia radica en lo fundamental que es para cualquier campo disciplinario, ya que son los profesores a los que principalmente se les delega esa responsabilidad, pero cuya formación puede no corresponder plenamente a los retos que representa la práctica, siendo entonces el enfoque de la práctica reflexiva una opción para develar y construir saberes a partir de su experiencia.

Para contextualizar la práctica de los profesores se debe contemplar la realidad general que envuelve su oficio, esto es considerar las particularidades desde su formación inicial hasta las demandas de su trabajo en los espacios de práctica, así como a la realidad a la que se enfrentan cotidianamente. Diferente a lo que sucede con otras profesiones, la del docente no muestra una profesionalización de su oficio fundado en límites completamente claros y generales de la teoría y práctica de su ejercicio profesional, puesto que cuando su formación es especializada para ser profesor la teoría tras sus acciones puede diferir de los problemas que plantean los espacios educativos; Perrenoud (2001) señala que:

Los que se dedican a la profesión de la enseñanza han manifestado, cada vez con más insistencia, su preocupación sobre la falta de conexión profesionales y aquellas competencias que se les exigen a los prácticos en el terreno de la realidad. (p. 169)

Por otro lado, es común que en ciertos niveles educativos los profesores que desempeñan su labor fueran profesionales de un campo determinado de estudio, pero que no tuvieron una

formación formal para ejercer la docencia, más allá de las experiencias del campo de la vida cotidiana cuya importancia y reconocimiento puede pasar desapercibido, por lo que en la práctica pueden encontrar limitaciones a sus acciones pedagógicas. Sin importar el tipo de formación que haya cursado cualquiera de estos profesores, su práctica inevitablemente se ve supeditada a circunstancias de orden social ya que *“Según el modelo de sociedad y de ser humano que se defiendan, las finalidades que se asignen a la escuela no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera* (Perrenoud, 2009, p.3).

Para incidir en las carencias presentes en los espacios de práctica se propone trabajar no solamente a través de cambios en los currículums profesionales como se estableció en los trabajos de Schön, en este caso se explora la opción de aproximarse a la formación continua que es uno de los apoyos más comunes proporcionados a los profesores por las instituciones, debe señalarse que en este tipo de formaciones es común que no se consideren los conocimientos implicados de la práctica de los profesores en su ejercicio diario.

Tradicionalmente la formación se compone de la participación de un formador, que puede ser un profesional de un área de conocimiento o propiamente un profesor, y de un grupo de profesores practicantes que asisten por diversos motivos. En ocasiones la acción formadora consiste en que el profesional explica a los demás lo que idealmente tienen que hacer, sin que sea frecuente la consideración previa de lo que ya saben hacer, otra forma típica en que se llega a realizar es la exposición de nuevos conocimientos o actualizaciones a contenidos temáticos, esperando que los profesores los instauren en sus clases sin mayor complicación, lo cual involucra una replicación del conocimiento que se les acerca, sin que tenga una implicación personal o profesional con base en la realidad en la que desempeñan su labor.

Las principales dificultades en este modelo de formación son que no hay una vinculación entre los diferentes actores implicados ya que *“Los formadores trabajan, reflexionan, se forman, innovan, pero a menudo cada uno en su rincón. Dejan a los ministros y a las direcciones de las instituciones la tarea de desarrollar la visión de conjunto”* (Perrenoud, 2009,

p.23). De esta manera la formación puede perder por completo su sentido de transformar la práctica de los profesores.

Es por estas circunstancias que se retoma el enfoque reflexivo, asumiendo que los profesores, al igual que cualquier otro profesional, con el paso de los años aprenden de su experiencia construyendo pautas que los ayudan a mejorar sus prácticas, aunque dicho conocimiento quede escondido al no ser formalizado, este es el punto de quiebre entre la propuesta de Schön y Perrenoud, puesto que aunque retoma el sentido fundamental de la reflexión en la acción y la reflexión sobre la acción considera que para que estas sean realmente significativas deben ser interdependientes y constantes.

Existe un problema al asumir que la reflexión por sí misma genera un conocimiento automático, al solo apreciarlo de manera aislada, los episodios en que se reflexiona en la acción pueden perder su valor porque no aportan una lucidez sobre el por qué se llegó a un cierto resultado o acción, desembocando entonces en la posibilidad de cometer de nuevo los mismos errores, por esta razón debe resaltarse su relación con la reflexión sobre la acción, por medio de la cual se pueden retomar cuestiones que no se pudieron contemplar en el momento, representando una oportunidad para tratar con mayor detalle la acción o el conjunto de acciones de una manera retrospectiva, mejorando el conocimiento de los momentos fugaces en que tiene lugar, y prospectivamente, aportando en la planificación de acciones próximas situaciones, esto es, incidiendo en las oportunidades de cambio.

Perrenoud (2001), por lo tanto, propone dirigirse hacia una práctica reflexiva, lo que supone asumir una postura que convierta ambos tipos de reflexión en un constante ejercicio (casi que permanente) que aunque pueda parecer una labor extraordinaria en cuanto espacio y tiempo, se retoma nociones sobre el concepto de *habitus* (Bourdieu, 2007), en cuanto a la posibilidad de incorporar por medio de un mecanismo de repetición por el que ciertos esquemas simbólicos se hacen estables y al ser constante, en momentos posteriores en que se tenga cierta destreza suceda de manera distinta en concordancia con la individualidad de cada persona.

En este caso se aboga a que la acción suele ser una repetición y que, al complementarlas con regularidades analíticas a través de las acciones de formación, la incorporación de esta postura sea un proceso gradual y natural, ya que *“El profesor que actúa como profesional mantiene forzosamente un vínculo reflexivo con su trabajo, es decir que posee la capacidad de reflexionar sobre la acción, lo que le permite entrar en un proceso de aprendizaje continuo”* (Tardif y Nunez, 2018, p. 392).

Otra noción que se retoma del concepto de *habitus* es el análisis colectivo de la práctica y la reflexión, ya que debe tenerse en consideración que no se concibe al profesor en aislado, siempre es en relación con otros profesores, actores educativos e instituciones, son estas relaciones las que dan sentido a la identidad profesional que construyen; así como a las representaciones y a la generación de conocimientos a la que pueden tener acceso.

Por último, hay que resaltar que en la práctica la docencia es una profesión que gran parte del tiempo se realiza y pretende desarrollarse de manera colectiva, porque constantemente las decisiones en cuanto a adaptaciones curriculares y su organización suceden en acuerdos, por lo que es una bondad que puede ser aprovechada para trascender las dificultades surgidas al asumir la práctica reflexiva en solitario, por este motivo las propuestas formativas desde este enfoque se aproximan a un análisis de las situaciones profesionales comunes y problemáticas en diferentes momentos del ejercicio docente, son intercambios que ofrecen oportunidades únicas de *“Escuchar preguntas que nunca nos hemos planteado e hipótesis que rompen ciertos tabúes puede iniciar una reflexión que no se habría desencadenado de forma espontánea”* (Perrenoud, 2001, p.161).

Así la reflexión que se realiza en la práctica de la docencia se ve supeditada a la formación con la que los profesores son preparados en un momento anterior al ejercer la docencia y en las posibilidades que les son ofertadas al laborar en un espacio educativo, ante esta situación cobra especial relevancia que la postura hacia reflexionar cambie de ser algo esporádico y excepcional, a ser habitual y cada vez más regular, esto que se propone puede lograrse al pasar lo individual a lo colectivo, que si bien representa una precisión al enfoque del

profesional reflexivo, para lograrlo es necesario plantear un acercamiento sistemático de a las experiencias que se generan en las acciones.

### **3.3 Sistematización de las Experiencias para la Recuperación del Conocimiento**

#### **Cotidiano**

Una propuesta pedagógica que recupera el sentido del trabajo colectivo para formalizar conocimientos desde la práctica es la sistematización de experiencias que puede ser definida como una metodología para generar conocimiento que surge del trabajo realizado por educadores populares, alfabetizadores y estudiantes de trabajo social a partir de los años 1950 en diversos países de América Latina, teniendo el objetivo principal de recuperar las experiencias de las prácticas que se generaban del trabajo con distintas poblaciones (obreros, adultos, campesinos) logrando rescatar el sentido histórico de estas prácticas y así contribuir con una mejor comprensión del presente para proyectar acciones de transformación social, ya que en la mayor parte de estos casos las poblaciones con las que se trabajaban atravesaban por un proceso revolucionario (Jara, 2018).

En cuanto su uso como concepto por su esencia se encuentra en constante transformación debido a que se reconocen distintas variantes de sistematización de experiencias, desprendidas de múltiples encuentros ocurridos los más de 70 años de desarrollo con los que cuenta, sin embargo la mayor parte de estas elaboraciones guardan relación con los principios teóricos del materialismo histórico, la psicología cultural y los enfoques reflexivos, ya que convergen en considerar que *“Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso”* (Mera, 2019, p.103).

Una de las propuestas más reconocidas es la expuesta por Jara (1994) que identifica ciertas generalidades que comparten con la mayoría de las teorizaciones sobre la sistematización:

- El marco epistemológico del que se parte es dialéctico, interpretativo, crítico e histórico.
- Es una metodología no circunscrita a realizarse exclusivamente por profesionales.
- Los objetivos comunes son el entendimiento y cambio en las prácticas o las relaciones entre actores que participan en ellas.
- Es un proceso de reflexión individual y colectiva.

Las experiencias son consideradas “*procesos sociohistóricos dinámicos y complejos, personales y colectivos*” (Jara, 2018, p. 52) estructuradas por el contexto social e histórico en que tienen lugar y mediadas por las relaciones sociales involucradas en el intercambio de recursos culturales de diversos actores, en su dimensión individual la experiencia se compone de acciones, interpretaciones, percepciones y emociones.

A diferencia de la reflexión que implicaba un proceso presente en cualquier persona y que en los profesionales se presentaba de una forma particular y tenía la potencialidad de transformarse en un hábito, la sistematización de experiencias no se muestra de manera tácita en las prácticas, es una actividad que necesita de una serie de condiciones para implementarse.

El primer requisito es que los protagonistas de las prácticas deben definir un objetivo para sistematizar sus experiencias y estar de acuerdo con el compromiso que representa su participación, si bien el trabajo de sistematizar puede tener una demanda que implique la labor de un actor externo a la práctica, este solo se encargará de asesorar el proceso, porque son los protagonistas de la práctica los que trazan “*nuevas o mejores pistas de cómo y dónde enfatizar para producir cambios, superar resistencias, generar sinergias, enfrentar otras propuestas y tendencias y, así, proyectar nuevos horizontes de más largo alcance o de más amplia perspectiva*” (Jara, 2018, p, 63).

Una vez establecidos los acuerdos se debe definir específicamente qué se va a sistematizar, es decir, delimitar los límites de las experiencias a recuperar que servirán de base para crear un espacio para compartir, confrontar y discutir las opiniones que conforman

la colectividad de la práctica (Eizaguirre et al, 2004). Un factor que puede guiar estos lineamientos puede ser el orden que tengan los diferentes tipos de registros con los que se cuentan (verbales, escritos, pictóricos). Los cuales siempre deben estar en concordancias con los demás factores económicos, de tiempo y de condiciones materiales.

Algunas estrategias enfocadas en la recuperación de experiencias han sido la entrevista, la narración de experiencias, la promoción de la discusión grupal y la elaboración de reportes. Una vez recuperadas por estos medios se realiza el trabajo de análisis e interpretación, destacando los sucesos, su proceso de desarrollo, las reglas que las dominan y las relaciones sociales por las cuales son posibles (Barbosa et al, 2015). Un criterio para considerar que la labor de sistematización ha finalizado es la comprensión de aspectos de la lógica interna de los procesos tras las experiencias, del cual se obtiene como consecuencia un aprendizaje con relación a lo sucedido, que a su vez se transforman en conocimientos de orden prácticos o teóricos orientados a promover nuevas acciones.

De esta manera la sistematización de experiencias dista de conceptualizaciones que tradicionalmente la conciben como una clasificación y ordenamiento de información, ya que refiere a la interpretación crítica de experiencias que, partiendo de su ordenamiento y reconstrucción, que logra hacer explícitas lógicas aparentemente desconocidas, así como la relación entre los diversos factores que intervinieron en establecimientos de ciertas prácticas (Jara, 1994).

En cuanto al carácter pragmático que es posible atribuirle de manera general se da en las mejoras en el proceso y el producto derivado de la sistematización, sobre el proceso aporta una comprensión profunda y desligada de la inmediatez en la que se vive, posibilitando una nueva apreciación sobre distintos aspectos de las prácticas en las que es posible realizar cambios, generar alternativas y fortalecer el fundamento de los sentidos que se atribuyen a las experiencias cotidianas; como producto se generan conocimientos y aprendizajes que potencian la propia práctica con un sentido transformador, incluso del contexto en que tiene

lugar y complementario para la teorización con la posibilidad de abrir diálogos con conocimientos constituidos en otros espacios.

Finalmente puedo considerar que la conceptualización de la reflexión a través de la noción del profesional reflexivo se desprende de la concepción tradicionalmente ambigua que se ha popularizado que la caracterizarla como un proceso contemplativo, cuya procedencia se encuentra en las ideas abstractas que la generan, por el contrario al precisarla en espacios de práctica específicos como lo es la enseñanza se puede detallar las condiciones que la delimitan y encaminan a realizarse de una manera particular.

Así, los elementos conceptuales por los que terminan sucediendo las reflexiones de los profesores no se limitan solo a sus acciones en aislado, sino que se encuentran relacionadas a las particularidades de las relaciones que establecen con otros y con su institución escolar que termina por determinar el valor y el sentido de los acercamientos que pueden tener con sus experiencias, que conforme a las normativas de la EMS por las que deben regirse limitan los tiempos en sus horarios y los espacios permitidos para que las compartan y cobren relevancia dentro de su práctica, por lo que considero que la sistematización de experiencias es una propuesta que puede ajustarse al ritmo y requerimientos que se les demanda.

De tal forma la presente investigación plantea dar respuestas a cómo suceden estos procesos reflexivos, constituidos por el lenguaje, en una población de profesionales que por el contexto de práctica en que se han desempeñado han tenido pocas oportunidades de compartir auténticamente las maneras en que viven su labor como docentes, para lo cual es necesario recuperar sistemáticamente sus experiencias, así, bajo estas premisas, abordaré el caso de dos profesores que ejercieron en el nivel bachillerato en el CONALEP y una docente que ejerció en la Escuela de Enfermería Escandón (EEE), la cual es un bachillerato técnico, en concordancia a los siguientes objetivos de investigación:

Objetivo general:

- Analizar las implicaciones prácticas que tiene la sistematización de la reflexión de tres

profesores de nivel bachillerato sobre sus acciones docentes en la dinámica de grupo.

#### Objetivos específicos

- Identificar ante qué situaciones suceden los momentos de reflexión de los profesores sobre su práctica docente.
- Describir los ajustes que los profesores realizan a sus prácticas docentes en los momentos que reflexionan.
- Identificar los cambios que realizan los profesores en la dinámica grupal a partir de compartir sus reflexiones después de las clases.

## 4. Método

### 4.1 Fundamentación Metodológica

La metodología empleada para realizar esta investigación y cumplir con el objetivo general de la investigación, que es analizar las implicaciones prácticas que tiene la sistematización de la reflexión de tres profesores de nivel bachillerato sobre sus acciones docentes en la dinámica de grupo, fue de tipo cualitativo ya que requirió contar con un enfoque flexible que permitiera acercarme a ellos y conocer su experiencia. Desde este enfoque investigativo la construcción de conocimiento implica una recuperación de distintos discursos a partir del habla sobre pensamientos, percepciones y acciones para la comprensión de la realidad de los actores participantes de la investigación que tienen como escenario principal su vida cotidiana, escenario situado por la realidad social y cultural que los permea (Cole, 2011).

Otra característica que define este enfoque es el reconocimiento de que la realidad del objeto de investigación no es independiente del investigador, porque se reconocen los alcances que tiene su participación en cuanto a que:

El conocimiento es una creación compartida a partir de la interacción entre el investigador y el investigado, en la cual, los valores median o influyen la generación del conocimiento; lo que hace necesario “meterse en la realidad”, objeto de análisis, para poder comprenderla tanto en su lógica interna como en su especificidad. (Sandoval, 2002, p.29)

Estas interacciones del investigador con los actores son un recurso imprescindible que en todo momento se documenta rigurosamente y exige un arduo trabajo reflexivo *“que permite ver de otro modo los cambios en la manera de entender, en el enfoque que hemos asumido respecto de un suceso”* (Yoseff, Delabra y Romero, 2021, p. 33). Debido a los cambios que emergen por las dinámicas particulares de cada uno de los actores, por lo que se considera que estas investigaciones parten de un diseño semi estructurado configurado por distintos

ciclos investigativos (Sandoval, 2002) regidas por el criterio de consenso con los participantes para validar cada uno de los hallazgos.

En concordancia con el enfoque metodológico, la presente investigación se fundamenta teóricamente en la psicología cultural que se ha caracterizado por incorporar un análisis dialéctico, con el que reconoce los cambios continuos e implícitos en los objetos de investigación que transcurren en procesos históricos particulares contextualizados socialmente (Corral, 2003). Desde esta perspectiva se prioriza la comprensión y análisis que tiene la cultura y las relaciones sociales desde los discursos de los participantes, es decir, informes verbales, que constituyen un método para dar cuenta de procesos generales que al ser interiorizados se transforman en individuales (Vygotski, 1995).

Recuperar estos materiales verbales se vuelve importante porque forman parte del lenguaje, que es entendido como la función primordial por la que es posible el establecimiento de relaciones sociales entre individuos, así como su organización y regulación. De esta manera el uso del lenguaje en cada persona está configurado por trayectorias de vida particulares que construyen una versión específica del mundo, así como de identidades y significados que constituyen a su vez generalidades de la cultura (Rapley, 2014).

#### **4.2 Participantes**

Durante la investigación participaron tres profesores de bachillerato residentes en la Ciudad de México (CDMX) que impartían sus clases en diferentes planteles de bachilleratos tecnológicos, instituciones de nivel medio superior que ofrecían preparación en una carrera como técnico profesional, y además un certificado que permite ingresar a la educación superior.

En el momento de la investigación los profesores se encontraban contratados como docentes para clases presenciales, pero debido a las medidas implementadas por la Secretaría de Salud derivadas de la contingencia sanitaria provocada por la propagación del virus SARS Cov-2, desde el mes de abril del año 2020 cambiaron a impartir sus clases en

modalidad en línea a través de distintas plataformas como Google Meet, Classroom, Zoom y Teams.

Cada uno de los maestros reportó contar con los medios mínimos necesarios para proporcionar sus clases (acceso a internet, celular y computadora) que no les fue proporcionado por su institución, sino que había implicado un gasto personal que mantuvieron durante todo el ciclo escolar. Las características particulares de cada profesor las describo a continuación:

- a) Profesora M<sup>4</sup>: mujer de 43 años, casada, madre de un hijo que cursaba el último año de secundaria. Contaba con una licenciatura en derecho y una maestría en administración, ambas cursadas en la Universidad Mexicana. Se había desempeñado como docente exclusivamente en el nivel educativo medio superior; en modalidad en línea en Prepa en Línea SEP durante un año y en modalidad presencial en un plantel del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) desde hacía 10 años y en el momento en que llevó a cabo el trabajo de campo en un plantel del Colegio de Bachilleres, ambos ubicados en la CDMX. En el momento de transición a las clases en línea tomó un curso ofertado por CONALEP para capacitarse en el uso de la plataforma Teams.

Las clases que había impartido durante su trayectoria docente pertenecían a los módulos de ciencias sociales y administración. En el momento de la investigación tenía a su cargo cinco grupos en el Colegio de bachilleres y cinco grupos en CONALEP (de 20 alumnos aproximados cada uno) con los que organizó las clases por medio de la plataforma Teams. De estos grupos centré el análisis de las observaciones y el discurso en dos que correspondían a las materias de desarrollo

---

<sup>4</sup> Como parte del acuerdo para salvaguardar la identidad y confidencialidad de los profesores participantes elegí cambiar sus nombres y el de las personas que mencionaron durante la investigación, utilizando una letra al azar de su nombre para referirme a ellos.

ciudadano y administración de crédito y cobranza, ambas impartidas en CONALEP, debido a la antigüedad que tenía en esa institución.

- b) Profesor T: hombre de 49 años, divorciado, padre de un hijo que se encontraba cursando la primaria. Contaba con una licenciatura en derecho cursada en la Universidad Mexicana, se ha desempeñado como docente desde hace 13 años en el nivel educativo básico en una escuela secundaria pública de la CDMX y desde hacía nueve años en el nivel educativo medio superior en un plantel del CONALEP de la CDMX, como preparación al momento de transición a las clases en línea tomó un curso ofertado por CONALEP para capacitarse en el uso de Teams.

Las clases que había impartido en ambas instituciones educativas pertenecían al módulo de ciencias sociales. En el momento de la investigación impartía la clase de historia en la secundaria y estaba a cargo de dos grupos (de 20 alumnos aproximados cada uno) en CONALEP correspondientes a las materias de ética y, fenómenos sociales, políticos y económicos, con los que organizó las clases a través de correos electrónicos con sus estudiantes.

- c) Profesora D: mujer de 32 años, soltera y no tenía hijos. Contaba con dos carreras técnicas una en histopatología cursada en la Escuela Nacional Preparatoria y otra en fotografía laboratorista y prensa cursada en una institución privada; una licenciatura en enfermería y obstetricia cursada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); y una maestría en educación y docencia cursada en la Universidad Tecnológica Latinoamericana en Línea.

Se había desempeñado como docente desde hacía 10 años en el nivel medio superior de manera presencial en la Escuela de Enfermería Escandón (EEE) ubicada en la CDMX y en el nivel superior ejerció como docente en un plantel de la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) durante un cuatrimestre, en módulos prácticos que

consistían en la supervisión de practicantes en distintos hospitales de la ciudad y zonas aledañas.

Las clases que había impartido pertenecían al módulo de ciencias de la salud. En el momento de la investigación tenía a su cargo cinco grupos de las materias enfermería pediátrica, fundamentos de enfermería I, clínica en enfermería I, clínica en enfermería III y clínica en enfermería IV (de 15 alumnos aproximado cada uno) con los que organizó las clases a través de la plataforma Classroom para la cual no tuvo ninguna capacitación por parte de la institución.

### **4.3 Escenario**

El escenario en el que realicé cada una de las entrevistas y observaciones fue el cuarto designado como dormitorio en mi domicilio, del cual solo ocupé un espacio ubicado en el centro que contaba con una mesa en la que coloqué una computadora portátil HP 15 notebook y el diario de campo en el que realicé anotaciones. La computadora portátil estuvo ubicada de tal manera que la cámara apuntara hacia una de las paredes del cuarto de color gris con blanco adornada con algunos posters y decoraciones no llamativas, en dicho espacio también conté con una silla que usé para acomodarme mejor ante el ángulo de la cámara. Las llamadas y mensajes que realicé en el mismo espacio durante la investigación, en el período de septiembre del 2020 a marzo del 2021, fue por medio de un celular Motorola E4 pero debido a que presentó fallas lo reemplacé por otro equipo de la marca Xiaomi modelo Redmi Note 10, a partir del período de abril a junio del 2021.

Los escenarios en que los profesores participaron para atender las videollamadas variaron: la profesora M contestó desde una de las habitaciones de su domicilio (nota de entrevista 1 , notas de campo 9 y 12) y en una ocasión desde su coche (nota de campo 11); la profesora D contestó todas las videollamadas desde una de las habitaciones de su domicilio (nota de entrevista 3, notas de campo 10 y 13); el profesor T de igual forma contestó en una de las habitaciones de su domicilio (nota de entrevista 2, nota de campo 8). A continuación,

describo la contextualización histórica y social de los escenarios en que cada uno de los profesores realizaban su labor docente.

### ***Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)***

La creación del CONALEP fue en el año 1978 como un organismo público descentralizado del gobierno federal (CONALEP, 2021) pero coordinado por la Secretaría de Educación Pública. El objetivo principal de su fundación fue proporcionar un modelo distinto de formación para profesionales técnicos egresados de secundaria, primordialmente de localidades rurales, integrando una participación activa con el sector productivo en el diseño de sus planes y la prestación de los servicios de sus estudiantes, los cuales al finalizar su educación egresaban con un título de técnico profesional y una cédula profesional, que si bien no les permitía seguir con estudios de nivel superior, ofrecía una mejora a sus oportunidades, en cuanto a elevar su nivel de bienestar (Bernal, 2019).

La planta docente durante estos primeros años estuvo conformada por trabajadores en unidades laborales activas para garantizar que tuvieran un conocimiento técnico vigente, esto podía incluir a los propios egresados de sus planteles. Sin embargo, esto impactó en que su contratación estuviera designada como prestadores de servicios profesionales por períodos determinados de tiempo, cuestión que eximió a la institución de establecer una relación laboral permanente con los profesores, así como impedir su organización sindical (Bernal, 2019).

Este colegio ha tenido modificaciones importantes en su modelo educativo, en correspondencia con los cambios y demandas de la educación nacional. En 1993 se presentó uno de estos primeros cambios debido al crecimiento de sus planteles y matrícula que aumentaron el número de carreras que ofertaban, ampliando así las opciones de capacitación laboral más vinculada al apoyo comunitario y a la asistencia tecnológica de las empresas. En concordancia con estas decisiones, en 1994 adoptaron el esquema de Educación Basada en

Normas de Competencia, por el cual se proporcionó capacitación a toda la planta docente con el fin de actualizarse en el nuevo modelo.

En 1998 emprendieron un proyecto para la acreditación de planteles como Centros de Evaluación de Competencias Laborales provocando la disminución en el número de carreras que ofertaban, pero abriendo la posibilidad de acreditar el bachillerato en sus planteles, transformando su finalidad como estudio técnico terminal a una educación que proporcionaba una formación genérica y flexible, impactando en las aspiraciones de sus estudiantes, ya que desde la acreditación anterior constantemente:

Frustraba las expectativas de sus alumnos y egresados porque no permitía ingresar a estudios de licenciatura. Por eso muchos de los alumnos se inscribían en el CONALEP lo hacían porque habían sido rechazados por otras instituciones educativas o porque era la única opción disponible. (Bernal, 2019, p. 13)

Para el año 2003 el CONALEP se encontraba federalizado pero seccionado en dos organismos, siendo el central el encargado de administrar los planteles de la Ciudad de México y Oaxaca; la otra sección quedó a cargo de los planteles de cada uno de los estados restantes (Bernal, 2020). A partir de esta separación comenzaron los primeros intentos de organización por parte del profesorado para cambiar las condiciones laborales que seguían manteniendo desde la fundación del colegio, dando como resultado algunos sindicatos estatales que contribuyeron a la fragmentación institucional.

En 2008 se llevó a cabo una reorientación del modelo educativo como respuesta a las demandas por establecer un sistema nacional de bachillerato que se impartiera en todas las escuelas de nivel medio superior, dando como resultado un Marco Curricular Común. A partir de esta nueva normativa, el CONALEP fue integrando materias de bachillerato general a los planes de estudio con los que contaba, sin embargo, en la práctica no implicó que se dieran de manera articulada con la formación técnica de sus estudiantes. Como resultado de estas modificaciones se establecieron los perfiles de profesional técnico y profesional técnico

bachiller, que contienen recorridos curriculares diferentes, quedando a elección de los estudiantes.

En el año 2018 los cambios mencionados anteriormente se consolidaron, reportando que el CONALEP contaba con 308 planteles ubicados en las principales ciudades y zonas industriales del país, siendo un porcentaje significativo los que se encuentran en zonas de alta marginación. La matrícula aproximada en este reporte era de 312,000 estudiantes al año, que en las zonas altamente urbanizadas como la CDMX lo conforman gran parte de los alumnos que en su examen de colocación tuvieron puntajes bajos considerados Con Derecho a Otra Opción (CDO), es decir, alumnos que no ingresaron al colegio por ser su primera opción, lo cual se ve reflejado en que generalmente se consideran como estudiantes de bajo rendimiento, aunque cabe resaltar que es de las pocas escuelas públicas de nivel medio superior que aceptan y registran egresos de alumnado con necesidades educativas especiales.

Las oferta de las 57 carreras con las que cuentan puede variar en su impartición en los planteles que debido a su tamaño organización de las dinámicas sociales entre directivos, profesorado y alumnado les permite construir relaciones más cercanas entre ellos, lo que les permite tener un mayor conocimiento de sus situaciones particulares, cuestión que se ve reflejada en los vínculos cercanos que tienen entre el profesorado o en los apoyos que ellos y los directivos brindan al alumnado con necesidades educativas especiales para que logren finalizar sus estudios.

Su plan de estudios se dividía en formación básica (materias académicas) y formación técnica. El primer semestre estando dedicado completamente a la formación básica de los estudiantes, para posteriormente, desde el segundo semestre incluir la formación técnica a la que se le designaba más de la mitad de la carga horaria de las clases, conformándose en gran parte de prácticas profesionales llevadas a cabo en sedes con las que los planteles formen convenios; aunque también debe incluirse las actividades extracurriculares (ceremonias, proyectos con la comunidad fuera de los planteles, proyectos transversales y

festivos de días festivos organizados en las escuelas) que constituyen una parte de la formación de competencias para la vida de los estudiantes.

También contaban con un aproximado de 16,000 docentes *“casi todos (81%) contratados por horas-clase y por tiempo parcial (20 horas o menos)”* (Bernal, 2019, p.16) divididos en dos tipos: profesores de materias teóricas y profesores de formación técnica. Tiempo antes de la investigación, gran parte de la planta docente se conformaba según el modelo tradicional del profesor que ejercía su profesión al mismo tiempo que enseñaba, cambiando tiempo después conformando la mayor parte docentes profesionalizados contratados a través de sindicatos que aún vivían una situación de desigualdad de condiciones laborales con respecto a otros profesores del mismo nivel educativo, enfrentándose a:

Un rígido control y saturado de tareas administrativas; las autoridades procuran que los profesores permanezcan frente a grupo todas las horas contratadas y exigen entregar y cumplir en tiempo y forma planeaciones generales y por sesión, informes de los módulos que imparten, regularizar alumnos, sujetarse a diversas evaluaciones cada semestre y cumplir formaciones intersemestrales. (Bernal, 2020, p.135)

Los esfuerzos de los profesores por mejorar sus condiciones laborales se han realizado por medio de los sindicatos, pero al igual que los cambios curriculares, durante el año 2019 no se reportó alguna modificación o avance, sin embargo, en el año 2020 debido a las medidas sanitarias implementadas por la Secretaría de Salud para evitar la propagación del virus SARS Cov-2 que implicó el cese de actividades no esenciales y el aislamiento total de las escuelas, el colegio implementó una estrategia integral de “Aprende en Casa” con el fin de mantener las actividades escolares en una modalidad a distancia, los resultados de esta estrategia fueron documentados en una encuesta realizada por el Grupo de Trabajo de Encuestas CONALEP (Ortega, et al, 2020).

Los datos más importantes que arrojó esta encuesta realizada al 57% de la matrícula total de alumnos del ciclo escolar 2019-2020 son que: el celular con Internet es el recurso principal

por el que los estudiantes realizaron las actividades escolares; también que los mensajes por WhatsApp y correo electrónico fueron los recursos por los que se mantuvo comunicación entre alumnos y docentes; por último se estableció que la plataforma TEAMS fue la herramienta por la que se organizaron las distintas actividades de enseñanza; gran parte de estas se dieron como entrega de proyectos o tareas, en menor proporción se impartieron como clases sincrónicas o asesorías y el medio de organización fue elegido particularmente por cada profesor, por lo que no hubo una homologación establecida por la institución.

### ***Escuela de Enfermería Escandón (EEE)***

La creación de la EEE comenzó con la construcción del hospital Escandón en 1907 por Guadalupe Escandón y Escandón, tras su muerte fue donada en 1942 a la fundación María Mier de Escandón constituyéndose como una institución de salud privada sin fines de lucro. La escuela del hospital se fundó en el año 1968 incorporándose a los planes y programas de la Dirección General de Incorporación y Revalidación de Estudios (DGIRE) de la UNAM teniendo como primer director de la escuela al Dr. Leonardo Zamudio hasta el año de 1976, año el que la dirección fue asumida por enfermeras religiosas de la Congregación de las Hijas de la Caridad, que solo en dos ocasiones han sido sustituidas por Enfermeras Seglares (Escuela de Enfermería Escandón, 2021).

Desde que se constituyó la escuela se han formado enfermeras generales a nivel técnico. Sin embargo por la decisión tomada por la UNAM de suspender la acreditación de este nivel de enfermería, por lo que en el año de 1999 la dirección de la EEE con base en las necesidades de los aspirantes y las ofertas del mercado laboral, optó por incorporarse a la SEP para continuar con la formación de Técnicos Profesionales en Enfermería General, teniendo un plan de estudios dividido en seis semestres, basado en los programas que ofrecía la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) que tenía por objetivo el aprendizaje de conocimientos prácticos y teóricos que permitieran ejercer la profesión en el sector salud nacional.

A partir del 2020 se enfrentaron con algunas dificultades debido a que al no encontrarse totalmente incorporada a la SEP no era considerada una institución de educación media superior pública, ya que se encontraba catalogada como una fundación, por lo que su presupuesto dependía, en muchas ocasiones, solamente de fideicomisos y no de un presupuesto federal determinado; tampoco podía considerarse como una escuela privada porque gran parte de sus estudiantes son de recursos económicos limitados, que los lleva a estudiar y trabajar, situación por lo cual no hay un esquema de colegiatura alto o definitivo (D.M.D. Poblano, comunicación personal, 13 de noviembre del 2020), por esta situación la escuela tenía muchas dificultades en cuanto a servicios ya que solamente contaba con la infraestructura básica.

La dinámica de esta escuela era distinta a lo que tradicionalmente se podría esperar de un bachillerato tecnológico debido a que el edificio se encontraba cerca del hospital Escandón, contando con dormitorios que usaban los alumnos que proporcionan servicios en turnos nocturnos en el hospital. El edificio no contaba con una gran extensión territorial por lo que solo tenía un número limitado de aulas en las que se impartían las materias primordialmente de los primeros semestres y teóricas, ya que la formación práctica sucedía durante el servicio social que proporcionaban en hospitales de la CDMX y zonas aledañas, en la que su labor era supervisada por enfermeras de los hospitales, profesores y coordinadores de la EEE.

En el año 2020, debido a las medidas sanitarias implementadas por la Secretaría de Salud para evitar la propagación del virus SARS Cov-2, que implicó el cese de actividades no esenciales y el aislamiento total de las escuelas, la EEE decidió suspender indefinidamente las actividades escolares en el plantel y los hospitales, pasándolas a una modalidad en línea, sin embargo los estudiantes de los últimos semestres y los que realizaban su servicio social en hospitales (que durante los momentos críticos de la pandemia fungieron como centros de atención COVID) siguieron proporcionando su servicio social y prácticas, supervisadas a

tiempo completo en línea y en ocasiones específicas de manera presencial en sus respectivos centros.

La plataforma designada para que los profesores organizaran el trabajo en línea fue la paquetería de Google (Meet, Classroom, Drive y Gmail) para la cual no se proporcionó una capacitación de uso a los profesores, dejando a su consideración la elección de usar las plataformas; la comunicación que se mantuvo entre alumnos y profesores fue principalmente por correo electrónico y mensajes vía WhatsApp.

La descripción de cada uno de los escenarios por medio de textos y comunicados personales proporciona una idea más clara del sentido formativo que cada uno de estos fue construyendo como bachillerato técnico dirigido a una población estudiantil delineada como de bajos recursos tanto económicos como académicos, en la que no se proporcionaba una preparación propedéutica para estudios de nivel superior, sino más bien una formación terminal orientada al ejercicio técnico de sus estudios.

Sobre la situación de los profesores aportó a la contextualización de las dificultades institucionales y de la labor docente que se establecieron durante años, y que en el momento histórico en que se realizó la investigación planteó cambios nunca antes contemplados al sistema presencial en el que se habían estado desempeñando, que ya presentaba un reto debido a que se encontraban bajo la tensión de trabajar con un programa obligatorio a cumplir ante grupos heterogéneos de desempeño (Zorrilla, 2021) que por la transición a la modalidad ha implicaron retrocesos a los niveles de aprendizaje esperados.

#### 4.4 Procedimiento<sup>5</sup>

##### *Previo a la Negociación con los Participantes*

##### **Primeras Consideraciones y Cambios por la Contingencia Sanitaria (período del 6 de diciembre del 2019 al 30 de marzo del 2020).**

Para considerar el escenario y los participantes con los que realizaría esta investigación hice uso de la experiencia que tuve durante las prácticas profesionales en mis dos últimos años de carrera. Un suceso clave que me ayudó a delimitar estos cuestionamientos sucedió en una clase optativa que tomé durante el séptimo semestre en la que, como trabajo final, tuve la oportunidad de realizar una breve investigación en espacios educativos que se encontraban bajo la supervisión de la maestra que impartió la optativa (Gs).

---

<sup>5</sup> Para agilizar la lectura de los nombres de las instituciones y las denominaciones con las que me referiré a las personas que participaron durante el procedimiento utilizaré las siguientes abreviaturas:

- Maestra Gs (Gs)
- Licenciada X (LX)
- Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
- Directora de tesis (EI)
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
- Maestra Ma (Ma)
- Licenciado A (LA)
- Maestra Es (Es)
- Profesor V (PV)
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
- Escuela de Enfermería Escandón (EEE)
- Profesora D (PD)
- Profesor C (PC)
- Profesor T (PT)
- Profesora M (PM)

Las opciones que Gs ofreció eran el CCH plantel Vallejo y el CCH Azcapotzalco, por motivos de tiempo y cercanía con la facultad terminé por realizarlo en el CCH Azcapotzalco, antes de asistir al plantel tuve que enviar un correo electrónico a la maestra encargada (Es) del servicio social de los estudiantes de psicología de la facultad en ese plantel. Por recomendación Gs, el 24 de septiembre del 2019 visité el plantel por primera vez para realizar una breve entrevista a un par de estudiantes.

Una de las reflexiones que realicé a partir de esta visita, fue que en realidad no conocía muy bien la manera en que podía empezar a ganarme el acceso en una institución de ese tipo, ni cómo me permitirían acercarme a los profesores, por lo cual me fue indispensable comenzar a investigar desde dentro de la institución la viabilidad de poder realizarlo en el mismo plantel. Consideré que la mejor forma de iniciar sería desde el departamento de psicopedagogía del CCH, que es el espacio tradicionalmente designado para la práctica profesional de psicólogos. Inicié este contacto acercándome a la directora del departamento a través de una entrevista, para realizarla le comenté sobre mi idea a Gs para que, aunque fuera algo extracurricular la directora del departamento (LX) accediera a atenderme.

Gs aceptó apoyarme indicando el día que podría ir y lo que tenía que mencionar para que LX me atendiera, también tuve que enviarle otro correo a Es para que estuviera enterada de que volvería a asistir al plantel, yo agradecí a Gs por la oportunidad y seguí cada una de sus indicaciones. El día 6 de diciembre del 2019 asistí al plantel para expresarle mis dudas a la directora del departamento (nota de campo 1)<sup>6</sup>.

Tuve que esperar unos minutos en el departamento a que LX llegara, cuando pasé a su oficina comenté que me encontraba realizando un trabajo supervisado por Es y que, si contaba con tiempo, le agradecía si contestaba unas preguntas para complementar el trabajo, de manera amable aceptó, para no tener dificultades de privacidad decidí no grabar la

---

<sup>6</sup> Al lector interesado en revisar con mayor detalle la información que contiene cada una de las notas de campo puede solicitarla comunicándose al siguiente correo electrónico: daniel.iztaunam@gmail.com.

entrevista, pero realicé notas cuando terminó para no perder el registro de lo que me había comentado. De la conversación que tuve con LX pude conocer sobre el acceso y la viabilidad de realizar la investigación en el CCH, representaba un proceso complicado debido a que el departamento de psicopedagogía atendía exclusivamente a los estudiantes y padres de familia, todos los asuntos relacionados con los profesores eran designados a otra dependencia que es la Secretaría Académica, aunque comúnmente eran asuntos de corte más administrativos.

A partir de este encuentro consideré que la entrada para acceder a los profesores tenía que pasar por un filtro institucional de varias dependencias, planeé volver al plantel después con preguntas más estructuradas dirigidas al personal de la Secretaría Académica. Por el período vacacional y el inicio del octavo semestre de la carrera que implicó un ritmo acelerado por las prácticas, me fue imposible volver a asistir al CCH, por lo que decidí dejarlo para un momento más tranquilo en el que pudiera dedicar más tiempo, además de que el 29 de enero 2020, Gs por medio de un correo electrónico, me comentó sobre la posibilidad de tener una reunión presencial para presentar el proyecto ante algunas autoridades del CCH una vez que el proyecto estuviera más estructurado.

La planeación que había proyectado hasta ese momento se vio interpuesta por una eventualidad que cambió por completo el acceso que iba a tener con los profesores, debido a que a inicios del año 2020 se comenzó a hacer público mundialmente la existencia de un virus nuevo de alto contagio que estaba afectando a la población china denominado SARS-CoV-2 cuyos síntomas contaban con una probabilidad de agudizarse y causar la muerte, la Organización Mundial de la Salud (OMS) denominó a la enfermedad causada por este virus como COVID 19.

El contagio de esta enfermedad se agravó a tal punto que el 11 de marzo del 2020 la COVID-19 fue declarada una pandemia (Suárez, et, al. 2020) el primer caso registrado en México fue el día 28 de febrero del 2020, pero no fue hasta el 24 de marzo del mismo año que se iniciaron las medidas sanitarias para evitar la propagación del virus como la extensión

de las vacaciones adelantadas de semana santa, la suspensión de algunas actividades económicas y la recomendación a toda la población de permanecer dentro de sus hogares. Ante el aumento exponencial de contagios y muertes causadas por la enfermedad, el 30 de marzo del 2020 se decretó la suspensión inmediata de actividades no esenciales en todos los sectores económicos (Suárez, et. al, 2020).

Dentro de las medidas tomadas se incluyó el cierre de todas las escuelas del país, por lo que todas las clases presenciales cambiaron a impartirse en línea, si bien se había dado como fecha tentativa del cese de estas medidas para el 30 de abril del mismo año la situación no mejoró, por lo que las medidas sanitarias se fueron implementando según el color del semáforo epidemiológico, este cambio evitó que volviera a asistir al CCH para seguir investigando sobre la Secretaría Académica.

#### **Adecuaciones a la Modalidad en línea (período del 10 de junio al 29 de septiembre del 2020).**

En el momento en que terminó el semestre retomé el trabajo que había estado elaborando, me puse en contacto con mi directora de tesis (EI) para evaluar la forma en que podría acceder a los profesores tras los cambios derivados de la contingencia sanitaria. Desde el 10 de junio del 2020 inicié las modificaciones del proyecto ante la incertidumbre del regreso a las clases presenciales, lo cual requirió una revisión exhaustiva de lo que había escrito hasta ese momento y una reflexión sobre las adecuaciones de las decisiones que tenía que tomar, decidí continuar realizando el trabajo en uno de los CCH, para acceder a esta institución tenía que volver a ponerme en contacto con Gs; pero necesitaba presentarle una propuesta muy elaborada del proyecto para que me permitiera negociar con la institución.

Para elaborar la propuesta realicé una investigación documental digital sobre los formatos de los documentos de presentación de proyectos para el CCH, los cambios realizados a la propuesta implicó incluir apartados sobre la transición de clases presenciales a en línea para los profesores de nivel medio superior, lecturas para construir la justificación teórica e

información para proponerlo como una modalidad de formación docente, que ha sido la forma tradicional en que los profesores de la UNAM han participado en proyectos extra institucionales. Este archivo fue revisado en todo momento por EI, dando como resultado un documento que estructuré en ocho apartados los cuales fueron: justificación; objetivos; datos del impartidor; justificación académica; plantel de adscripción del impartidor; espacios por ocupar; actividades por realizar y referencias; siguiendo el documento oficial “Procedimiento para impartición de cursos” (CCH, 2020).

El 12 de junio del mismo año mandé una versión preliminar de este documento a Gs para que lo revisara, ella accedió y reiteró su apoyo hacia el proyecto. El día 6 de agosto del 2020 Gs me envió las observaciones del documento, las cuales finalicé el 11 de septiembre del 2020, mismo día en que por medio del correo le pregunté si continuaba abierta la posibilidad de presentar el proyecto en CCH, al día siguiente la maestra respondió que para ver esa posibilidad tenía que hablarlo con una maestra con la que ella trabaja en el CCH Vallejo (Ma), por lo que me pidió que nos comunicáramos vía WhatsApp para proporcionarme ese contacto.

El 14 de septiembre del 2020 mandé un mensaje de recordatorio a GS por WhatsApp para saber de la situación con Ma, me respondió el mismo día que había hablado con ella, pero que tenía que comentarle personalmente los detalles del proyecto por lo cual me pasó su número para enviarle un mensaje. Antes de contactarme con Ma consideré necesario tener finalizado el documento de presentación para que por ese medio la maestra pudiera conocer el proyecto. El 21 de septiembre después de la última revisión por parte de EI, envié el documento a Gs para que realizara las últimas observaciones, teniendo en cuenta su experiencia en el CCH. El 29 de septiembre recibí las observaciones de este documento y realicé las últimas correcciones.

**Negociación con el Colegio de Ciencias y Humanidades Vallejo (período del 29 de septiembre al 10 de diciembre del 2020).**

El primer mensaje que envié a Ma fue el 29 de septiembre del 2020 presentándome como tesista y comentando mi interés por realizar el proyecto de investigación en el CCH, para que conociera el proyecto le envié el documento de presentación, acordando que ella lo revisaría. Después de dos semanas no tuve respuesta, comenté esta situación con Gs para que me orientara, debido a que era la primera negociación con personal de la institución que tenía y ella contaba con experiencia dentro del plantel. Gs comentó que por la carga de trabajo que tenía Ma no había terminado la revisión, pero que lo más adecuado era mandar un mensaje ofreciendo explicar el documento por medio de un audio si es que le parecía más cómodo, ese mismo día envié el mensaje, pero no obtuve respuesta.

El 20 de octubre Gs me informó que Ma estaba a un día de terminar la revisión, el 23 de octubre envié un mensaje a Ma a modo de recordatorio al cual respondió que estaba por terminar. El 25 de octubre Ma me compartió por mensajes las observaciones que había hecho al proyecto ya que le parecía importante, pero había notado dificultades para realizarlo: *“Veo difícil que haya profesores que participen voluntariamente en la investigación”* y *“un trabajo con alumnos es más fácil que con profesores”*<sup>7</sup>. Sin embargo, no declinó en su apoyo al proyecto por lo que acordó hablar con la Secretaría Académica para ver si existía la posibilidad de que se realizara con profesores de nuevo ingreso, los cuales consideraba tendrían mayor disponibilidad para participar, yo le agradecí por el apoyo que estaba mostrando.

El 29 de octubre a las cuatro de la tarde y sin previo aviso Ma me envió un mensaje preguntándome si tenía la posibilidad de conectarme a una reunión con su jefe a las seis de la tarde para presentarle el proyecto por medio de Zoom, yo accedí inmediatamente. Durante la hora que faltaba para que iniciara la reunión me preparé vistiéndome formal, corroborando

---

<sup>7</sup> El entrecorillado son fragmentos textuales de mensajes que me escribió por WhatsApp.

que mi computadora funcionara adecuadamente para la videollamada y ensayando cada minuto la manera en que iba a presentar el proyecto.

Entré a la reunión cinco minutos antes de la hora acordada, en cuanto me conecté Ma me presentó a su jefe LA que formaba parte del personal de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles del CCH Vallejo, LA tenía dudas que esperaba fueran aclaradas al presentarles directamente el proyecto, por lo que me indicó que les platicara cómo había surgido la idea y qué necesitaba específicamente de ellos, como si fuera una charla entre compañeros, yo le agradecí por la oportunidad y expresé a ambos que esperaba responder a sus dudas.

La explicación que hice duró aproximadamente 40 minutos, una de las partes más importantes fue la descripción que hice sobre el programa que consistía en una entrevista a manera de evaluación diagnóstica para detectar y delimitar una problemática con los profesores durante un semestre (duración del programa); observaciones a las clases en los horarios que designaran de las cuales llevaría un registro por medio de bitácoras; sesiones semanales de análisis de las observaciones; evaluación de los resultados del programa tanto sumativa como formativa; y una sesión de presentación de resultados (nota de campo 2).

Después de la presentación LA expresó los comentarios que tenía sobre el proyecto, los cuales me recalcó, no eran a manera de crítica para demeritar la propuesta, sino para mejorarla, estos fueron en torno a que no estaba considerando la misión y objetivos de aprendizajes del CCH, también que mostraba un desconocimiento sobre la organización de los profesores dentro de la institución;<sup>8</sup> y que el plan de trabajo necesitaba tener mayor estructura, quedando claro los tiempos y acciones que realizaría con los profesores, relacionado con eso mencionó que debía de ser más preciso con los tecnicismos relacionados a la formación docente.

---

<sup>8</sup> Ya que están divididos en diferentes categorías según los años que llevan y las horas de clase.

Los últimos comentarios que me hizo fueron sobre la disposición de los profesores mencionando lo difícil que podía ser tratar con ellos y más si planteaba realizar observaciones a sus clases, ya que podría representar un impedimento para animarlos a participar, sin embargo, tanto él como Ma compartieron que estaban en total disposición de apoyarme, pero que estaban limitados, debido a que su dependencia no trataba asuntos con los profesores, mencionando que si fuera un proyecto con alumnos no habría problema, pero al tratarse de profesores era necesario negociarlo con la Secretaría Académica.

El apoyo que me propusieron consistía en agilizar el proceso de negociación con la directora de la Secretaría Académica para que tuviera una reunión con ella para explicarle el proyecto, para lo cual era necesario entregarlo por escrito que considerando los comentarios que habían hecho para ahorrar inconvenientes al presentarlo, ya que sería la Secretaría Académica la que decidiría si podía acceder a los profesores. Les agradecí a ambos por los comentarios y el apoyo que mostraron, para finalizar la sesión quedamos en el acuerdo de volver a reunirnos en cuanto tuviera las modificaciones del escrito.

Después de la reunión comencé a trabajar en los comentarios que habían hecho (elaboré una planeación detallada del programa e investigué más sobre la formación docente) pero por el tiempo que me iba a tomar adecuarlo solamente a los lineamientos del CCH y ante la incertidumbre que implicaba la negociación del proyecto con la Secretaría Académica decidí que lo mejor era buscar otras opciones de instituciones para realizar el proyecto, ya que tanto Gs como El habían abierto otras opciones en las que podía presentarlo.

Al tomar esta decisión realicé el cierre de la negociación con Ma por el apoyo que había mostrado hacia la realización del proyecto, para hacerlo adecuadamente Gs me acompañó por haber sido quien me había puesto en contacto con ella. El 23 de noviembre del 2020 envié un mensaje a Ma para agendar una reunión, no tuve respuesta hasta el 9 de diciembre del 2020, en el que organicé la reunión por Google Meet con ambas para el 10 de diciembre.

Durante reunión Gs agradeció a Ma el tiempo y el interés que había mostrado en apoyarme, por mi parte le compartí el mismo agradecimiento, agregando que por consideraciones de tiempo había decidido realizar el proyecto en otra institución, Ma expresó que entendía las razones y las dificultades derivadas de la pandemia, por lo que le pareció adecuado la decisión que había tomado y esperaba que retomara el proyecto en otro momento.

### **Negociación con el Profesor V (período del 9 al 23 de noviembre del 2020).**

Una de las opciones que empecé para seguir negociando un espacio que me permitiera acceder a los profesores fue por recomendación de El, quien me puso en contacto con Es, debido a que era una conocida suya que había trabajado mucho tiempo como psicóloga en el nivel medio superior en el CCH Azcapotzalco. El 5 de noviembre envié el primer mensaje a la maestra por correo electrónico para agendar una reunión para que comentáramos sobre mi proyecto de tesis, por su experiencia trabajando en bachilleratos.

Es respondió al día siguiente que podíamos tener una reunión ese mismo día al mediodía, adjuntando su número de teléfono para que pudiera responderle por WhatsApp, no me percaté al momento del mensaje, por lo que respondí vía WhatsApp disculpándome por no haber leído su mensaje a tiempo pero que me indicara cuando volviera a tener tiempo libre, la maestra no tardó en responderme y propuso que la reunión fuera durante la tarde, yo acepté y de inmediato la maestra envió un enlace de videollamada para Zoom

Al entrar a la videollamada nos saludamos y empecé a hablarle brevemente sobre el proyecto, después de la explicación me comentó que entendía mejor porque El me había recomendado hablar con ella y pidió que indicara en qué podía apoyarme, yo compartí la experiencia que había tenido con las autoridades del CCH y mi decisión de buscar otras opciones para realizar el proyecto, ella comentó que conocía la dificultad de realizarlo en CCH por la situación de la pandemia y me preguntó sobre las especificaciones de los profesores o el bachillerato al que quería acceder, yo contesté que no tenía un criterio definitivo para los

profesores ni de la institución, solamente que el nivel educativo fuera bachillerato, debido a que no quería cerrar las oportunidades al llegar a una institución y exigir un tipo específico de profesor.

Es comentó que tenía varios conocidos que trabajaban en ese nivel en planteles del CONALEP, del Colegio de Bachilleres y también en algunas escuelas privadas, por lo que su apoyo consistiría en compartir el proyecto con ellos para ver si alguno tenía la posibilidad de realizarlo en su institución, con este acuerdo terminamos la reunión. Dos horas después la maestra me mandó un mensaje explicando que tenía un conocido de un CCH incorporado (escuela privada) que había accedido a compartirme su contacto para que le explicara el proyecto con mayor detalle y así tener la posibilidad de que me presentara con la directora de la escuela en que trabajaba, para obtener el permiso para que al menos él participara en el proyecto.

El 9 de noviembre envié un mensaje al profesor (PV) para presentarme y agendar una fecha para la reunión, el maestro me contestó una hora después indicando que podíamos reunirnos el día siguiente por la tarde, yo agradecí y quedamos en realizar la reunión por Meet. El 10 de noviembre, 15 minutos antes de la hora que habíamos acordado para la reunión envié el enlace para la videollamada al maestro por WhatsApp, él no demoró en responder para recorrer la reunión media hora, yo accedí y me volví a conectar cinco minutos antes.

PV se conectó 15 minutos después, al entrar nos saludamos, y me pidió una disculpa por la demora que tuvo en conectarse, me explicó que se debió a que su agenda estaba saturada, ya que incluso tenía otra reunión programada el mismo día, también me comentó que lo disculpara ya que iba a comer mientras realizaba la presentación, yo agradecí por su tiempo y mencioné que no tenía ningún inconveniente de que lo hiciera. Antes de empezar la presentación el hijo de PV apareció para preguntarle si iban a jugar, él contestó que lo haría en cuanto terminara la reunión, me pidió que continuara y que no me preocupara por lo que había sucedido ya que su hijo estaba acostumbrado a su ritmo de trabajo, este comentario y

sucesos particulares me permitieron percatarme de los inconvenientes que podía tener trabajar en las horas libres con las que contaban los profesores.

En el momento de la presentación en que hablé sobre la formación docente, el maestro pidió la palabra para realizar algunas precisiones (nota de campo 3) referente al carácter obligatorio que implica la formación continua para los profesores, también preguntó si ya tenía una planeación de las ideas que estaba mencionado de una forma más organizada, yo contesté que sí y pasé a compartir en la pantalla una planeación que aún no contaba con la revisión previa de EI, por lo que no me sentí tan seguro de abrirla, pero en ese momento consideré que era algo importante que había faltado en la presentación anterior para mostrar un trabajo más esquematizado en cuestión de tiempo y actividades, por lo que asumí el riesgo de mostrarlo.

A la par que mostraba los apartados de la planeación y PV iba revisando nos detuvimos a comentar las dudas que le iban surgiendo, uno de los momentos más importantes de la revisión fue en el que tuve que justificar porque necesitaba entrar a las clases para realizar observaciones, ya que aunque no eran algo totalmente prohibido de hacer podía ser complicado, al respecto PV comentó que a los profesores no les gusta ser observados y no podrían ser grabadas en ningún tipo de formato, por lo que me sugirió considerar la posibilidad de solo realizar entrevistas.

Otra cuestión importante que sugirió fue que tenía que ser muy preciso con los tiempos fuera de clases que iba a requerir las actividades que planteaba, ya que no consideraba viable que los profesores voluntariamente aportaran ese tiempo, porque implicaba un tiempo de no hacer otras cosas de su rutina y podía suceder, cómo con los estudiantes, que *“te dicen que si van a entregar la tarea y al final no lo hacen”* (nota de campo 3). Revisamos solo la mitad de la planeación, ya que PV comentó que le parecía un buen trabajo pero que tenía que pensar y concretar varias cosas, a partir de sus comentarios era necesario cambiar el diseño a algo más atractivo y acorde a la dinámica de los profesores, que implicara el menor tiempo posible y que fuera más evidente el beneficio que se llevarían.

Por estas precisiones PV consideró que era muy difícil que algún profesor conocido suyo se interesara en participar voluntariamente, a pesar de esa situación pidió que realizara las correcciones porque estaba dispuesto a participar, pero esto dependía de que la directora del bachillerato en que trabaja diera su autorización. PV acordó comentarlo con ella y si mostraba interés tendría que presentar el proyecto a la directora para poder iniciar. El cierre de esta reunión fue con la recomendación de algunos libros por parte del maestro que me ayudaron a proporcionar mayor sustento teórico al proyecto.

Ese mismo día envié una nota de voz a Es para informarle lo que había sucedido en la reunión, la cual me permitió contextualizar la realidad institucional en la que viven los profesores. Las semanas posteriores estuve trabajando en las correcciones de los archivos, pero en el transcurso de los días no recibí respuesta por parte de PV. El 23 de noviembre del 2020 envié al maestro un mensaje a manera de recordatorio, contestó el mismo día mencionando que seguíamos en contacto para avisarme la respuesta que tentativamente le darían esa misma semana la dirección de la escuela, esperé dos semanas a partir de ese último mensaje, pero no respondió, por el tiempo que había pasado decidí que lo mejor era no insistir y dedicarme totalmente en otra opción alterna en la que estuve trabajando a la par.

**Negociación con la Escuela de Enfermería Escandón (período del 11 de noviembre del 2020 al 8 de febrero del 2021).**

Otra negociación en la que estuve trabajando a partir de lo sucedido con las autoridades del CCH Vallejo por medio de otro contacto de El fue con la EEE. El 11 de noviembre del 2020 El me envió algunos datos de la institución que le proporcionó PD en una llamada que tuvo con ella para comentarle sobre la posibilidad de realizar el proyecto en la EEE, pero yo tenía que enviarle un mensaje por WhatsApp para organizar una fecha para presentarle el proyecto; también comencé a realizar cambios tanto en la planeación como a la justificación, por ser un bachillerato tecnológico.

El 12 noviembre envié el primer mensaje por WhatsApp y por correo electrónico a PD, ella contestó el mismo día, indicándome que la reunión que tendríamos iba a ser solo entre nosotros dos para puntualizar algunas dudas que tenía antes de que lo presentara con su jefe y así evitar inconvenientes en la aprobación del proyecto. Me indicó que el día siguiente podríamos tener una llamada. El 13 de noviembre por la mañana le envié mensaje para la reunión, solo me contestó que por la tarde la realizaríamos, estuve pendiente de su mensaje y repasando la explicación que iba a dar, acordamos hablar por medio de una llamada de voz por teléfono.

Al ser una reunión por llamada no tuve que esmerarme en verme formal como en las presentaciones anteriores, llamé a PD a la hora acordada, por su tono deduje que era mucho más joven que todos los profesores con los que había negociado, aunque en todo momento mantuvo un tono formal desde que contestó mis mensajes. Durante la llamada cambió la formalidad lo que hizo que la llamada se sintiera como una conversación informal más que una presentación como las que tuve anteriormente, principalmente por dos cosas, la primera la actitud de PD fue tenaz y optimista; y la segunda fue la insistencia en todo momento de que se realizara el proyecto, por lo que no señaló trabas administrativas o de carácter académico por los que no se lograra concretar.

En esta llamada compartió datos de su trayectoria profesional que me aportaron información para conocer la situación particular de la escuela y las dificultades por las que estaban atravesando en ese momento (nota de campo 4). Las dudas que tuvo del proyecto fueron en torno al tiempo que necesitaba para asegurarle a los profesores una formación de calidad, debido a que la labor de sus profesores está orientada a supervisar el servicio social que los estudiantes proporcionan en los hospitales y los horarios que tenían no estaban completamente fijos.

Al terminar de responder las preguntas que tenía la profesora, el resto de la reunión tratamos precisiones por parte de ella sobre la manera en que tenía que presentar el proyecto a su jefe, ya que en los dos años que llevaba trabajando se estaba optando por involucrar a

los profesores en distintos proyectos para apoyarlos con el fin de mejorar sus clases. La sesión terminó con el acuerdo de agendar una reunión con su jefe unas semanas después que sería por videollamada para explicarle el proyecto, de ser aprobado se organizaría otra reunión totalmente formal para presentar el proyecto a los profesores que designaran para participar.

El 17 de noviembre PD me envió un mensaje para confirmarme que el día siguiente sería la reunión con el director en la que ella estaría presente, agregó que debía preparar la explicación en una presentación de PowerPoint con una duración máxima de 15 minutos, aunque anteriormente me había indicado que se trataría de presentación más informal. También indicó que lo mejor era que me presentara junto con EI para que su jefe tuviera la seguridad de que el proyecto estaba bajo supervisión, por último, me recomendó ser formal al hablar y dirigirme a su jefe ya que eran detalles que él tomaba en cuenta.

El día 18 de noviembre por la mañana envié los enlaces de la reunión de Meet a PD y a EI que se presentó brevemente debido a que el horario de la reunión se empalmó con el horario de una de sus clases. La reunión fue en la tarde, me conecté 10 minutos antes, como en las reuniones anteriores, cuando PD y su jefe entraron los saludé, en el momento que EI entró a la videollamada nos presentó y comentó que no podía quedarse a la reunión por las clases que tenía. Al retirarse comencé con la presentación, se extendió unos minutos más de lo planeado por algunas dificultades que tuve con algunas explicaciones (nota de campo 5). Cuando terminé no me enfrenté a preguntas dirigidas a la viabilidad del proyecto, ya que el jefe de PD hizo preguntas para rectificar información que ya había comentado, la institución de la que venía, la carrera, el grado al que estaba aspirando y datos académicos de EI.

El jefe realizó solo una pregunta muy específica sobre mi interés de dirigir mi proyecto a su institución, lo primero que respondí fue que la situación particular de los profesores de nivel bachillerato que no habían sido apoyados ni eran motivo de investigaciones pese a que no cuentan con tantos apoyos como en el caso de los profesores de licenciatura y consideraba clave comenzar a trabajar con ellos, a esta respuesta agregué que ya algunos profesores me

habían comentado realizar el proyecto en la misma Facultad, pero lo que me interesaba lograr era llegar a otros lugares en la labor del psicólogo que aún no fuera conocida.

En el momento en que agregué el último comentario noté una expresión diferente en la cara del jefe, comentó que por ese punto le parecía bien el proyecto, y que era sumamente importante la parte que había mencionado de los profesores porque consideraba que en el caso de su escuela estaban descuidando el contacto con ellos. Después me preguntó “¿qué necesitaba de ellos?” (nota de campo 5) Contesté que simplemente me permitiera estar con tres profesores que aceptaran participar en las actividades que había explicado, el jefe señaló que antes de iniciar con los profesores era necesario que tuviera una reunión con los directivos de la fundación, y en cuanto aprobaran el proyecto, me pondrían en contacto con los profesores.

Como parte del trámite solicitaron que entregara una carta membretada en la que se explicara de manera resumida lo que había presentado del proyecto, al entregar esta carta se agendaría la reunión con los directivos. El jefe se despidió, pero PD se quedó para explicarme el contenido que debía llevar la carta, también hizo el comentario que por lo que había apreciado a su jefe le había agradado el proyecto, así que era prácticamente un hecho que estaba adentro.

Después de la reunión comencé a trabajar en la redacción de la carta membretada y seguí manteniendo conversaciones por mensajes con PD, el 19 de noviembre tuve una conversación importante con ella porque me hizo recomendaciones para la reunión con los directivos comentándome que todos eran hombres y probablemente eso me favorecería debido a que frecuentemente mostraban prácticas machistas dentro de la institución, cuestión que en ocasiones había dificultado su trabajo por ser la única mujer en el área administrativa.

Seguí manteniendo conversación por mensajes con PD, hasta que el 23 de noviembre comenzamos a hablar sobre los intereses personales de cada uno en proyectos educativos, debido a que las conversaciones abrieron la posibilidad de conocernos más, esto favoreció

mucho en que la negociación en todo momento se mantuviera vigente y no pasaran días o semanas sin saber sobre la situación en que se encontraba el proyecto. Después de una serie de revisiones el 26 de noviembre la carta contaba con la aprobación y firma de todos mis asesores que fungieron como responsables. Para seguir con el proceso PD me compartió el número telefónico de su jefe para comunicarme directamente con él, envié el primer mensaje por WhatsApp para agendar una fecha para la reunión, contestó el mismo día agendando la reunión el 3 de diciembre por la tarde.

El 3 de diciembre PD me informó que tendrían una junta por la mañana para comentar los proyectos que se realizarían en la institución incluyendo uno suyo. Durante la mañana preparé todo para la reunión que tendría con los directivos. Cuando llegó la hora de la reunión no se había conectado nadie, pasado 10 minutos se conectó el jefe para informarme que había hablado con los directivos del proyecto y habían aprobado todos los permisos para trabajar con los profesores, por lo que el 9 de diciembre tendría la primera reunión con ellos para explicarles el proyecto, yo le agradecí y pregunté si me proporcionarían los correos de los profesores para enviarles el enlace de la reunión, el director indicó que tenía que agendarla por medio del calendario de Google y lo compartiera con él y PD para que ellos lo compartieran con los profesores.

El 5 de diciembre el jefe me envió por mensaje de WhatsApp una cuenta institucional de correo electrónico, ya que para facilitarme el trabajo con los profesores la escuela me proporcionó esa cuenta exclusiva para el proyecto por si necesitaba grabar las sesiones, de inmediato organicé la reunión y la compartí con el jefe y la PD.

El 9 de diciembre, me preparé igual que las reuniones anteriores, me conecté antes de la hora acordada pero cinco minutos antes de que iniciara se conectó el jefe para informarme que no podría trabajar con los profesores en esa ocasión porque había surgido una junta de emergencia debido al final de semestre, pero que había conseguido que participaran 10 profesores por lo que me pidió prepararme, también mencionó que PD me estaría apoyando ya que eran profesores a su cargo que estaban prácticamente obligados a asistir, por último

comentó que por WhatsApp me escribiría para informarme de la fecha en que se recorrería la reunión.

El 10 de diciembre envié un mensaje al jefe para preguntar sobre la fecha en que se realizaría la reunión, contestó un día después mencionando solamente que el cierre del semestre había sido muy problemático. El 11 de diciembre la situación en el país por los contagios por Coronavirus comenzaron a aumentar, por lo que la actividad en los hospitales se complicó, sabiendo las implicaciones que podría tener esta situación con los profesores de la escuela envié un mensaje al jefe para preguntarle qué pasaría, no obtuve ninguna respuesta, decidí preguntarle a PD, respondió que el trabajo en la institución y en los hospitales estaba saturado, y debido a que se encontraban en el final de semestre era complicado que el jefe me respondiera por lo que me pidió esperar a que la situación se estabilizara.

Para el 18 de diciembre del 2020 la Secretaría de Salud del Gobierno de México y los gobiernos de la CDMX y del Estado de México anunciaron que, desde esa fecha hasta el 10 de enero de 2021, se suspenderían temporalmente todas las actividades económicas no esenciales para tratar disminuir los contagios y hospitalizaciones por Coronavirus (Gobierno de la Ciudad de México, 2021). Para el 28 de diciembre los gobiernos de ambas entidades declararon estar en el color del semáforo epidemiológico rojo, es decir, con el nivel de contagio más alto y con las medidas de salud más estrictas, por lo que el resto del mes de diciembre e inicios de enero del 2021 no tuve respuesta alguna por parte del jefe, aunque mantuve comunicación con PD.

Las medidas del semáforo epidemiológico rojo previstas a finalizar el 10 de enero del 2021 se extendieron semana tras semana,<sup>9</sup> ante este panorama el 18 de enero del mismo año envié un mensaje a PD para preguntar qué sucedería con el proyecto, contestó que esperara

---

<sup>9</sup> El cambio al color naranja del semáforo epidemiológico fue hasta el 15 de febrero del 2021 (Gobierno de la Ciudad de México, 2021).

unos días a que la situación en la escuela mejorara porque no se habían olvidado del proyecto.

Ante la falta una respuesta concreta y directa por parte de la institución el 26 de enero tuve una llamada con PD en la que compartí que estaba decidido a cerrar con ellos y agradecerles la oportunidad que me habían dado, debido a que por el panorama era mejor buscar otras opciones, ya que incluso mi situación personal en ese momento se había complicado en diversos aspectos que estaban complicando seguir esperando. PD pidió que aguardara unos días más ya que el jefe había indicado durante esa semana que finalizara sus pendientes para comenzar a colaborar conmigo.

El mismo día por la tarde la profesora envió un mensaje comentándome que su jefe le había pedido que grabáramos un ensayo de la primera sesión, el 27 de enero por la mañana organizamos el ensayo de la presentación para los profesores, use la cuenta institucional para grabarlo por Meet, los cambios que había logrado en la presentación durante el mes de diciembre hicieron que pasara de ser totalmente explicativa a ser más dinámica para incluir la participación de los profesores, por lo que PD fungió como uno de los participantes, contestando algunas preguntas y compartiendo su experiencia de algunos puntos. Al finalizar el ensayo le compartí la grabación ya que se la enviaría al director.

El 1 de febrero del 2021 PD me pidió que volviera a enviar un mensaje a su jefe para preguntar sobre el proyecto, lo envié el 2 de febrero, siendo el último mensaje que envié, debido a que nuevamente no obtuve una respuesta. Para el 5 de febrero PD me envió una nota de voz contándome que había asistido a la escuela y había preguntado directamente qué pasaría con mi proyecto, el jefe y el contador de la escuela le comentaron las razones por la que ellos decidieron ya no realizarlo, esto se debía a dos motivos fundamentales: el primero es que pensaban que PD me estaba apoyando por motivos de interés relacionados a mi persona; el segundo fue porque supuestamente habían hablado con gente de la facultad que le contaron que El tenía que ver con proyectos feministas, cuestión que no les agradaba.

Por estas razones no pude continuar con el proyecto en esta institución y no pude cerrar adecuadamente, ya que me había enterado de estos motivos por medio de PD, ni por parte de la escuela ni de su jefe obtuve alguna respuesta o mensaje para explicarme la situación. Seguí manteniendo comunicación con PD, porque ante la negativa por parte de la EEE el 8 de febrero me ofreció ver otras opciones con coordinadores de otras escuelas.

Estas oportunidades incluyeron una profesora de nivel licenciatura de una escuela privada a la que solamente entrevisté durante el mismo mes (nota de campo 6) y me permitió decidir definitivamente no realizar la investigación en instituciones privadas por las complicaciones institucionales que viven los profesores de ese sector, también se abrió la opción con un profesor de la UNAM con el que se dificultó la comunicación debido a que no pudo acceder a la grabación del ensayo que sería la forma por la que conocería el proyecto.

#### **Negociación con el Profesor C (26 y 27 de enero del 2021).**

Por las dificultades personales que estaba pasando y ante la ausencia de una respuesta clara por parte de la EEE, El y uno de mis asesores de tesis me apoyaron a encontrar otra opción para presentar el proyecto. Esta fue con PC que fue recomendado por un conocido de mi asesor. PC ejercía como jefe de área de un Colegio de Bachilleres. Para comunicarme con él, mi asesor me compartió su número de teléfono para enviarle un mensaje por WhatsApp para agendar una reunión. El 26 de enero del 2021 (a la par que esperaba una respuesta por parte de la EEE) le envié un mensaje presentándome y mencionando quién me había compartido su contacto, PC mencionó que ya le habían comentado y accedió a que se realizara el día siguiente a las 15 horas.

El 27 de enero me preparé de la misma forma que en las anteriores presentaciones para negociar el acceso a la institución, la reunión empezó media hora antes de lo acordado, ya que el profesor tenía la oportunidad de empezar antes. El profesor no demoró en conectarse, nos saludamos y antes de iniciar con la explicación del proyecto, pregunté sobre lo que le habían comentado, él mencionó que solamente le iban a realizar una entrevista, por lo que

tuve que comentarle quién me había compartido su contacto y que el motivo de la reunión era hablar sobre mi proyecto de titulación, ya que tenía que ver con trabajar con profesores de nivel bachillerato, él asintió y pidió que comenzara.

Como la presentación no fue con PowerPoint, planeé hacerla más corta, destiné más tiempo a hablar sobre la importancia de realizar el proyecto en ese momento, resaltando las dificultades de las clases en línea y las desventajas de que los profesores no contaran con apoyos más personalizados durante el semestre. Explicué que las actividades consistían en observaciones *in situ* o con clases grabadas, de las cuales solo tomaría notas que sintetizaría en reportes semanales, también en sesiones semanales para retroalimentar y sugerir estrategias a partir del análisis de las observaciones; y por último realizara una evaluación de los cambios de manera conjunta con la entrega de un reporte final.

Cuando terminé PC me agradeció y comenzó a realizar una serie de comentarios sobre el proyecto, ya que había realizado algunas notas durante la presentación, comenzó hablando sobre por qué los apoyos en las escuelas están dirigidos a los estudiantes y no hacia los profesores, desde su perspectiva se debe a que es más fácil trabajar o promover cambios en la forma de pensar de los adolescentes, ya que desafortunadamente los profesores son personas ya hechas que muy pocas veces hacen siquiera el intento de aprender cosas nuevas o cambiar su manera de pensar, porque cuentan con un trabajo seguro y trataran de hacer lo mínimo para conservarlo (nota de campo 7).

No interrumpí a PC para replicar sus comentarios, ya que los iba mencionando por el orden en que había escrito sus notas, compartió sus experiencias con la formación docente en las instituciones que trabajaba, mencionando un ejemplo para compartirme lo que en realidad sucede cuando los profesores participan, este ejemplo fue de los cursos que a todos los maestros les impartieron para utilizar diferentes plataformas para sus clases, aunque todos lo tomaron de manera obligatoria no todos lo llevaron a la práctica, debido a que no asisten a estos cursos para obtener un aprendizaje, sino que los deciden tomar con base en cuál es el

más fácil o el que implique menos horas, ya que al final lo importante es que acumulen constancias, sea por requisito o porque a partir de estas les puedan pagar más.

Mientras PC me hacía estos comentarios lo escuchaba atentamente pero no pude evitar recordar lo que me había comentado PV, por lo que consideré que el proyecto seguía teniendo los mismos impedimentos. En ese momento me fue evidente la falta de información que tenía sobre los profesores de bachillerato, ya que lo que había investigado en línea no me acercaba para nada a la verdadera estructura del sistema en la que se encontraban inmersos y esta información fue en la que había basado todo el proyecto debido a que en ninguna de las instituciones me habían permitido escuchar siquiera a los profesores.

En contraste en cómo hubiera reaccionado meses atrás sintiéndome estancado ante esa situación, me percaté que las complicaciones se debían a que mi proyecto era incompatible con su realidad, estaba presentando una idea que no estaba situada, no había escuchado a los profesores antes de proponer, porque la construcción del proyecto fue con base en las negociaciones institucionales y en lo que se había escrito que viven los profesores.

Cuando PC terminó de realizar sus puntualizaciones le comenté lo valioso que habían sido para mí todos sus comentarios y reconocí que la planeación que estaba proponiendo tenía como fin que los profesores se llevaran todo lo posible como agradecimiento por participar en mi proyecto, pero que no estaba considerado lo desvinculado que estaba a su realidad. Le expliqué que gran parte de este problema se debía a las dificultades de contactarlos solo de manera virtual porque esto había complicado acercarme a lo que realmente estaban pasando, a escucharlos, pero en ese momento tenía claro que eso tenía que ser mi prioridad.

Al comentar este cambio solicité su apoyo para contactarme con algunos profesores que él conociera solamente para realizarles una entrevista, porque escucharlos era lo más importante para el proyecto. Al mencionarlo PC accedió y comentó que estaba pensando en dos profesores que podrían estar interesados, pero que eran de un CONALEP, yo le agradecí y le dije que no había ningún problema. Finalizamos con el acuerdo de que pasaría los

contactos de dos profesores para entrevistarlos, yo le agradecí por su tiempo y sus palabras. Dos horas después de la reunión el profesor me compartió los contactos de los profesores por WhatsApp mencionado que les había comentado de las entrevistas.

### ***Negociación con los Participantes***

La negociación con todos los profesores se realizó por medio de mensajes y llamadas por la aplicación WhatsApp para dispositivos móviles, la negociación pasó por varios momentos, gracias a la disposición e interés que los profesores mostraron para participar durante la investigación, sin embargo, la participación fue diferente en cada caso. A continuación, describo el momento en el que se negoció el primer encuentro con cada uno de ellos:

#### **Profesora M.**

La negociación con esta participante se concretó por medio de PC ya que fue uno de los contactos que me compartió después de la reunión que tuvimos, el primer mensaje que envié a PM fue el 16 de febrero del 2021, en el cual escribí una breve presentación mía, mencionando que PC me había compartido su contacto para realizarle una entrevista, agregando que podía comunicarme cualquier pregunta que tuviera, por último, agradecí su tiempo e interés. PM tardó unos minutos en responder que el profesor ya le había comentado y que con gusto aceptaba, por lo que me pidió acordáramos un horario y medio para realizarla, después de unos mensajes acordamos realizarla el día 18 de febrero en la mañana por medio de una video llamada de Meet; un día antes le compartí el enlace de la reunión.

#### **Profesor T.**

La negociación con este participante se concretó por medio de PC ya que fue otro de los contactos que me compartió después de la reunión que tuvimos, el primer mensaje que envié a PT fue el 16 de febrero del 2021, en el que escribí una breve presentación mía, mencionando que PC me había compartido su contacto para realizarle una entrevista, agregando que podía comunicarme cualquier pregunta que tuviera, por último, agradecí su tiempo e interés. PT tardó dos horas en responder que PC ya le había comentado y que con

gusto aceptaba, por lo que me pidió acordáramos un horario y medio para realizarla, después de unos mensajes acordamos realizarla el 17 de febrero en la tarde por medio de una video llamada de Meet.

El 17 de febrero por la mañana le compartí el enlace de la reunión pero la entrevista no se realizó ya que PT no se conectó, por la noche de ese mismo día el profesor me envió un mensaje explicándome que le había surgido un percance del trabajo, pero que podíamos realizarla al día siguiente, desafortunadamente yo tenía un compromiso ese día por lo que le pregunté al profesor si podíamos agendar una fecha para la siguiente semana, él sin ninguna dificultad aceptó y acordamos realizar la entrevista el día 23 de febrero en la mañana.

### **Profesora D.**

La negociación con PD para que participara en el proyecto comenzó un mes después de la cancelación del proyecto en la EEE, ya que mantuvimos el contacto por mensaje debido a las opciones que me proporcionó para realizar el proyecto, en una de las conversaciones que tuvimos el 6 de marzo del 2021 ella mencionó la posibilidad de que entrara a sus clases, tras analizar su propuesta el 15 de marzo hice formalmente la invitación de participar en el proyecto, explicando los cambios que había hecho en el último mes y que su participación consistiría en una entrevista, observaciones a sus clases y una sesión de análisis de las observaciones, ella aceptó de inmediato, yo le agradecí y me aseguré de preguntarle que su participación no implicaría problemas en su trabajo, a lo que respondió que no.

La negociación para iniciar con la entrevista se interrumpió debido a que desde 23 de marzo y hasta el 17 de abril del 2021 el celular que estaba ocupando para comunicarme se descompuso, siendo el único medio de contacto que tenía con ella, en cuanto tuve la posibilidad de cambiar de equipo y ponerme en contacto retomé la negociación pero por la dinámica de su trabajo como docente y coordinadora se dificultó agendar una fecha para reunirnos, esta se aplazó hasta el 18 de mayo del 2021 ambos acordamos realizarla por medio de Google Meet.

## **4.5 Estrategias Metodológicas e Instrumentos**

### ***Notas de Campo***

Las notas de campo son producciones escritas que permiten “*documentar el proceso de acercamiento a un campo, y las experiencias y problemas en el contacto con el campo o con los entrevistados y en la aplicación de los métodos*” (Flick, 2007, p. 187) es un trabajo de escritura sistemático que mantiene al investigador en una constante reflexión sobre las decisiones que se van tomando durante la investigación y los cambios que van sucediendo. Estas notas de campo las elaboré durante los momentos previos al acercamiento con los participantes y después de realizar alguna acción metodológica con ellos, esto aportó a mejorar mis acciones ante ellos y a fundamentar las decisiones que tomaría después.

Realicé 13 notas de campo que estuvieron compuestas de las percepciones que tuve sobre los momentos de negociación, de entrevista y observación, esto me permitió complementar la reconstrucción de algunos diálogos y momentos clave de la investigación, esta información además de ser descrita fue complementada con notas metodológicas y teóricas que empezaron a trazar explicaciones y análisis sobre lo que aconteció con los profesores.

### ***Entrevista Semi Estructurada***

Para comenzar a cumplir los objetivos planteados en esta investigación y en concordancia con el enfoque metodológico, la estrategia que elegí para obtener los datos iniciales sobre los profesores fue la entrevista semiestructurada, ya que por sus características es una estrategia que me permitió tener acceso directo para hablar con los profesores debido a que no les demandaba un tiempo excesivo fuera de su horario laboral y no requerían un permiso especial de su institución para realizarla.

Este tipo de entrevista también es conocida como entrevista etnográfica, por ser un tipo de entrevista que, aunque cuenta con un guion diseñado para seguir el orden de las preguntas, es flexible en cuanto la posibilidad que tiene de ajustar las preguntas dependiendo

del tipo de entrevistado *logrando “aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos”* (Díaz, et. al, 2013, p. 163) ya que lo se busca es poder comprender aspectos de la vida social y subjetiva de las personas a través de sus propias interpretaciones.

### ***Planeación y realización de entrevistas***

Semanas antes de realizar las entrevistas elaboré un consentimiento informado para contar con la aprobación de las grabaciones de las entrevistas a la vez que describí las consideraciones éticas de la investigación; en qué consistiría su participación en el proyecto; y el tratamiento de la información recopilada haciendo énfasis que en todo momento se cuidaría la confidencialidad de sus datos e identidad. Este consentimiento lo convertí a un formato de Google Forms para hacer más accesible y fácil el llenado.

También elaboré un guion de entrevista en Word con base en las preguntas de investigación y la literatura consultada hasta ese momento, el cual se dividió en cinco ejes temáticos, compuesto de un determinado número de preguntas:

- Datos demográficos (10 preguntas).
- Antecedentes sobre la formación docente inicial (cuatro preguntas).
- Antecedentes sobre la formación docente continua (seis preguntas).
- Reflexión (cuatro preguntas).
- Experiencias actuales sobre la transición a clases en línea (cuatro preguntas).

Realicé las entrevistas en las fechas y horarios designados por los profesores por medio de Google Meet, inicié cada entrevista con un breve momento de recibimiento y rapport, después procedí a explicar el consentimiento informado, mostrándolo en un primer momento con la función de compartir pantalla de la plataforma, leí el consentimiento y dejé un momento para que los profesores expresaran sus dudas, una vez que las respondí aceptaron verbalmente estar de acuerdo con cada uno de los lineamientos, envié por medio WhatsApp los enlaces del consentimiento informado para que lo llenaran digitalmente, ninguno de los profesores tuvo objeción para dar su autorización. Una vez que indicaron habían finalizado el

llenado les pedí un momento para corroborar que los datos se habían guardado correctamente en el formulario, después de confirmarlo comencé con la entrevista y con la grabación de esta por medio de la función de grabar pantalla de Google Meet.

Cada entrevista se realizó en una sola sesión, todos los profesores mantuvieron su cámara prendida durante toda la video llamada, no ocurrieron inconvenientes en la conexión ni en el guardado de las grabaciones que fueron almacenadas en la cuenta de Drive que utilicé para realizarlas. Una vez finalizadas comencé con la transcripción total de cada una respetando los gestos, silencios y entonación con los cuales se expresaron, esto para plasmar un registro confiable pero limitado a su vez por las propias características de realizarla por medios digitales.

**Tabla 1**

*Entrevistas realizadas a los participantes*

<b>Participante</b>	<b>Entrevistas realizadas</b>	<b>Fecha de la entrevista</b>	<b>Duración</b>
Profesora M	1	18 de febrero del 2021	2:03:55 hrs
Profesor T	1	23 de febrero del 2021	1:47:23 hrs
Profesora D	1	18 de mayo del 2021	2:08:30 hrs

***Observaciones***

Las observaciones son registros continuos que se realizan durante todo el proceso de investigación (Sandoval, 2002) para organizar la información de los aspectos relevantes del objeto a investigar así como el contexto en el que transcurren, en este sentido las

observaciones que realicé permitieron aproximarme de la manera más natural posible a las prácticas docentes que los profesores muestran en los momentos de sus clases, permitiendo contar con otro tipo de registro que capturara la interacción con sus estudiantes.

El tipo de observación que realicé fue participante que es considerada una técnica adecuada *“si se busca entender cómo ocurre un fenómeno desde adentro, si interesa entender los puntos de vista de los actores a medida que se desarrollan y si se pretende influir de alguna manera en el fenómeno que se estudia”* (Martínez, 2019, p.73).

Las observaciones no se realizaron de la misma manera con todos los profesores ya que la organización con la que decidieron estructurar sus clases en línea fue distinta debido a la experiencia particular que vivieron desde el momento en que se hizo la transición de clases presenciales a virtuales, siendo en los momentos de las clases virtuales de tipo encubierta porque pude seguir la dinámica que la constituían, pero sin involucrarme directamente en ellas (Corsaro, 2005). En todos los casos la observación estuvo complementada de una sesión de discusión de los distintos puntos que pude recuperar y problematizar, todo el proceso de observación con cada uno de los profesores fue complementado y reportado en las notas de campo.

### ***Planeación y Realización de las Observaciones***

Para concretar la realización de observaciones de las clases de los profesores se inició con un proceso de negociación diferente que derivó en resultados distintos por las distintas dinámicas que cada de uno llevó a cabo en los últimos semestres en línea que impartieron, el procedimiento y resultados que obtuve con cada uno de ellos se describe a continuación:

#### **Profesora M.**

El 26 de abril del 2021 envié un mensaje por WhatsApp a la profesora para saber cómo se encontraba, ya que no me había comunicado con ella por los inconvenientes que tuve con mi celular, ella amablemente me contestó unos minutos después comentando sobre la carga de trabajo que estaba teniendo debido a la cantidad de grupos que tenía, también mencionó que

si necesitaba hablar con ella para aclarar algún punto de la entrevista con todo gusto podía agendar una reunión para comentarlo, yo acepté comentando que tenía una propuesta que le quería compartir, para realizarlo por lo que acordamos realizarla el 29 de abril en la mañana por medio de una llamada de WhatsApp.

Debido a un inconveniente que le surgió a P la fecha de la llamada se pospuso para el 4 de mayo del 2021 a la misma hora. El 4 de mayo iniciamos con la llamada de voz que, si bien la habíamos realizado para hablar sobre la entrevista, decidí que era el momento adecuado para negociar y observar sus clases. Comencé explicando sobre algunas observaciones derivadas de la entrevista, después destacué la importancia que tenía para el proyecto sí lograba contar con otro tipo de datos que obtuviera de las observación de sus clases, exponiendo la opción de poder hacerlas en vivo a través de la videollamada que tuviera con los alumnos o a partir de alguna grabación con la que contara y me compartiera, en todo momento hice énfasis en que no grabaría la clase, ya que solamente realizaría algunas anotaciones que después comentaría en otra sesión con ella.

Ante la propuesta la profesora no hizo explícita alguna objeción para realizar las observaciones (nota de campo 9) pero sí una dificultad en cuanto a la manera en que había organizado las clases en línea con sus estudiantes, ya que consideró que no me aportaría mucho, debido a que su dinámica había cambiado a un modelo asincrónico en el que semanalmente diseñaba actividades que subía a la plataforma Teams para que sus alumnos las realizaran en horarios y fechas específicos, de esta manera su labor primordialmente consistió en este diseño de actividades, en la revisión y evaluación de las mismas, también semanalmente tuvo reuniones sincrónicas por la misma plataforma en las que explicaba el trabajo semanal con sus estudiantes, sobre estas reuniones me propuso que realizara las observaciones.

Ese mismo día, la llamada fue cerca del horario de una de estas reuniones para la asignatura de desarrollo ciudadano, por lo que me hizo la invitación de realizar la observación en ese mismo momento y así apreciar los problemas que ella me había comunicado, yo

accedí. Por sugerencia y con la autorización de ella me permitió grabar lo que sucedía en su reunión, lo cual realicé cambiando la llamada de voz a una videollamada, de manera que la profesora con la cámara de su teléfono apuntó hacia su computadora para que pudiera ver lo que sucedía en la videollamada por medio de Teams. La grabación de esta sesión la realicé por la aplicación de grabación de pantalla del celular Xiaomi Redmi Note 10, pero debido a la poca familiarización que tenía con dicha aplicación el audio de la grabación no se almacenó. Sin embargo, pude realizar anotaciones que me ayudaron a reconstruir lo sucedido cuando sintetice esta observación en una nota de campo tiempo después de que finalizó.

La segunda observación que realicé a una de sus clases fue por medio de una invitación que la profesora hizo el 15 de junio del 2021 durante una sesión que tuvimos por Meet para comentar las observaciones (nota de campo 11) la invitación surgió por un comentario de la maestra sobre que con uno de sus grupos se había establecido una dinámica distinta, que fue la experiencia más cercana a lo que sucedía en las clases presenciales que había logrado tener, por lo que consideró importante que lo viera y tuviera otra perspectiva de otro tipo de clase. El mismo día cuando finalizó la sesión, le confirmé mi asistencia a su clase y envié el enlace de la videollamada.

El día de la observación de la clase me conecté 10 minutos antes porque al ser solo una observación no tuve que prepararme más que con una libreta y una pluma para realizar notas. La profesora se conectó a la hora acordada y solamente nos saludamos ya que durante la llamada del día anterior habíamos acordado la manera en que realizaría la observación, en la que yo haría una reunión por Meet, que se grabaría, y ella la contestaría en su celular apuntando la cámara hacia su computadora donde tendría la clase por Teams con sus alumnos, cabe resaltar que la maestra no considero relevante avisarle a sus alumnos de la

observación que estaba realizando para que apreciara realmente cómo es que sucedía todo lo que me había compartido sobre estas reuniones<sup>10</sup> (nota de campo 12).

### **Profesor T.**

El 26 de abril del 2021 envié un mensaje por WhatsApp al profesor para ver la posibilidad de agendar una fecha para tener una reunión por llamada de voz, le escribí que sería para hablar sobre algunos puntos de la entrevista y una propuesta que le tenía sobre el proyecto pero que se la compartiría durante la llamada. Debido a los compromisos del profesor su respuesta fue avisarme el día que tuviera libre para poder concretar una fecha, pasó un mes sin tener respuesta suya, el 21 de mayo del 2021 volví a retomar la negociación a partir de un mensaje para ver si por esas fechas contaba con un espacio libre a lo que el profesor accedió concretando el día de la llamada el 24 de mayo en la mañana, pero por unos compromisos de trabajo que le surgieron a último momento, el profesor recorrió la reunión por la tarde.

La llamada de voz inició a la hora acordada por medio de WhatsApp, comencé explicando sobre algunas observaciones derivadas de la entrevista, después pasé a indicar la importancia que tenía para el proyecto contar con otro tipo de datos que podría obtener de la observación de sus clases, exponiendo la opción de poder hacerlas en vivo a través de la videollamada que tuviera con sus alumnos o a partir de alguna grabación con la que contara y me compartiera, en todo momento hice énfasis en que no grabaría la clase, solamente realizaría algunas anotaciones que después comentaría en otra sesión con él.

Ante la propuesta el profesor explicó que existía una dificultad en cuanto a la manera en la que organizó el trabajo en línea con sus estudiantes, ya que su dinámica cambió a un

---

<sup>10</sup> Por la naturaleza de la reunión ninguno de los rostros de los chicos apareció durante la videollamada, ya que todos tenían apagadas sus cámaras, mostrando solamente sus nombres de usuarios en la plataforma que aparecieron intermitentes en la reunión por los cambios de pestaña que la maestra hizo, durante la transcripción de las notas no utilicé el nombre real que tenía como usuarios los alumnos, para referirme a ellos empleé una letra al azar de su nombre.

modelo asincrónico en el que semanalmente envié las actividades que tenía que realizar a sus estudiantes por correo (nota de campo 8), siendo por este medio en el cual enviaba las revisiones y evaluaciones de las mismas, esta decisión la tomé por las dificultades que experimenté tratando de realizar distintas dinámicas con los alumnos que parecían no estar reflejando los aprendizajes esperados (nota de campo 8), de tal forma que ya no tenía reuniones o clases virtuales con ellos, todo el trabajo lo realicé por correo.

Sin embargo ante esta situación el profesor estableció la posibilidad de realizar una observación a una clase presencial dentro del plantel en el que trabaja, ya que al momento de realizar esta llamada se estaba considerando a un nivel federal el regreso a las aulas por los cambios en el semáforo epidémico que en ese momento se encontraba a punto de hacer la transición a color verde del más bajo nivel de riesgo de contagio, sin embargo acordamos tener una sesión de videollamada después de la primera semana de clases presenciales en la que se abordaría los cambios en los distintos momentos del trabajo en línea y para aclarar algunos puntos de la entrevista.

Esperé hasta la semana estipulada para el retorno de las clases presenciales, por lo que el 7 junio del 2021 le envié un mensaje para preguntarle sobre la situación, ante lo que no explicó mucho al respecto y solo quedó en avisarme cuando regresaran a clases. Las semanas transcurrieron y .no tenía una respuesta del profesor, aunque por lo que había hablado con P M sabía que por una cuestión del sindicato no había sido posible el regreso de las clases presenciales, por lo que opté por ver la posibilidad de que PT me compartiera alguna clase que tuviera grabada, por la disposición que me había mostrado en la llamada y así realizar la observación.

El 21 de junio del 2021 le mandé un mensaje para ver si contaba con alguna grabación de sus clases, pero me contestó que no, pero reiteró que estaba dispuesto a apoyarme en lo que pudiera, yo le agradecí, ante esta situación vi que la posibilidad de una observación con el profesor no se iba a lograr, por lo que consideré que lo más adecuado era tener una reunión que permitiera comentar cuestiones más precisas de sus clases, por lo que el 25 de junio le

mandé un mensaje para ver la posibilidad de que agendáramos una fecha para tener una reunión, él aceptó y quedó en mandarme un mensaje en cuanto tuviera un espacio libre.

Desafortunadamente a partir de esa última fecha no volvió a mandarme un mensaje y decidí dejar la negociación hasta ese punto, debido a que continuar el proceso estaba demandando un tiempo que apuntaba a ser indefinido, añadiendo que la acción que iba a realizar con el profesor distaba del trabajo metodológico que logré concretar con las profesoras.

### **Profesora D.**

La negociación para las observaciones con la profesora se dio en la misma reunión de la primera entrevista, ya que derivado de lo sucedido con la EEE y de mantener constante contacto por medio de conversaciones, la profesora mostró total disposición en apoyar por todos los medios la investigación. El 10 de mayo del 2021 durante la explicación que le compartí sobre lo que consistiría sus acciones como participante le pregunté sobre la posibilidad de realizar observaciones a sus clases virtuales, teniendo como opción realizarlo sincrónicamente permitiendo entrar a sus clases y realizar observaciones; o asincrónicamente compartiendo la grabación de alguna de sus clases para que realizara notas que posteriormente discutiríamos en otra sesión.

Ante la propuesta la profesora no expresó ningún inconveniente, y me propuso compartirme la carpeta de la plataforma de Drive en la que almacena las grabaciones de sus clases para que las observara y me indicó que cuando tuviera las notas listas agendamos otra fecha para tener la sesión de discusión. La carpeta contenía un total 46 grabaciones de sus clases de enfermería, de las cuales indiqué que seleccionara dos para realizar la observación bajo el criterio que fuera una clase que ella considerara había sucedido de manera excelente y otra que considerara que no había salido bien, sin embargo, por las constantes conversaciones que mantuve con la profesora esta indicación de comunicarme la selección de dos de sus clases se pospuso y terminó siendo omisa por ella.

El 15 de junio del 2021 tras algunos comentarios que la profesora me había compartido sobre las dificultades que estaba teniendo con un grupo decidí empezar a revisar de manera exhaustiva la carpeta de grabaciones que me había compartido (nota de campo 10). Para elegir las 2 clases me basé en que fueran las de mayor duración y que tuvieran momentos de participación de los estudiantes, para así tener un rango más amplio de posibilidad en que se apreciaran los momentos de interacción entre la profesora y sus estudiantes, ya que revisando tenía grabaciones de los días en que aplicaba exámenes y los alumnos solo se conectaban por minutos para reportarse.

Decidí realizar una observación del grupo de clínica en enfermería I el 05 de junio del 2021, por la hora consideré que ese era el grupo que la profesora me había comentado era problemático, esa reunión en específico la elegí porque en el inicio hubo un momento de diálogo entre ella y sus alumnos que se extendió varios minutos, también elegí una clase del grupo de clínica en enfermería III<sup>11</sup> del 15 de mayo del 2021 porque mientras la revisaba noté que había momentos durante la clase en que los alumnos hablaban con la profesora, no limitándose solo a los primeros minutos. Las observaciones de estas clases las comenté y analicé con la profesora en una reunión por Meet el 26 de junio del 2021 (nota de campo 13).

## **Tabla 2.**

### *Observaciones de las clases de los profesores*

<b>Participante</b>	<b>Observaciones realizadas</b>	<b>Fechas de las observaciones</b>	<b>Materia de las clases</b>	<b>Duración</b>
Profesora M	2 (sincrónicas por	04 de mayo del 2021	Desarrollo ciudadano	1:23:04 hrs

<sup>11</sup> Cabe señalar que todas las clases de clínica en enfermería están diseñadas para ser de carácter más práctico y en la modalidad presencial se dan en los hospitales en los que los estudiantes proporcionan su servicio social.

	medio de videollamadas de Meet)	16 de junio del 2021	Administración de crédito y cobranza	1:56:06
Profesor T	0	X <sup>12</sup>	X	X
Profesora D	2 (asincrónicas por medio de grabaciones de videollamadas de Meet)	15 de junio 2021	Clínica en enfermería I  Clínica en enfermería III	1:30 hrs  1:21 hrs

#### 4.6 Análisis de la Información

Los datos que recopilé durante cada uno de los momentos de la investigación fueron analizados por un arduo proceso de reflexión y sistematización, leí y releí cada una de las notas de campo y transcripciones que elaboré, a partir la técnica denominada como análisis del discurso (Iñiguez y Ataki, 1994) debido a que la información provino de distintos discursos, entendidos como la forma en que los hablantes a través de una variedad de acciones verbales (entonación, gramática que usan) y no verbales (gesticulaciones, movimientos corporales) enmarcadas en contextos y situaciones específicas, expresan y construyen diálogos sobre los diferentes aspectos que constituyen la perspectiva particular de la realidad que viven, tanto de los profesores como de la literatura especializada sobre ellos, y de la observación directa de sus clases.

<sup>12</sup> La X indica que no existe el dato de la columna porque no se realizó la acción que designa.

El análisis del discurso plantea vincular distintos tipos de registros para contextualizar y dar cuenta de realidades construidas por los participantes a partir del lenguaje que por su carácter dinámico es necesario analizarlo bajo el contexto en el que se utiliza en las interacciones con otros, ya que su construcción sucede durante la práctica cotidiana (Rapley, 2014) que posibilita comprender y estructurar los diversos sentidos y usos del lenguaje que funge como elemento mediador en los contextos de prácticas específicas, ya que facilita *“interactuar con los argumentos inherentes a lo que dicen las personas y, usando toda la gama de armas analíticas a su disposición, sacar a la luz todo aquello que no está explicitado.”* (Iñiguez y Ataki, 1994, p.63).

Es también por medio del lenguaje, que se pueden comprender procesos del pensamiento como la reflexión, ya que en el desarrollo genético que tienen ambas funciones, establecen relaciones por las que se transforman pasando en un primer momento de la consolidación del habla interna al habla externa (Vygotski, 1982), lo que metodológicamente implica la recuperación de la palabra y sus aspectos gramaticales y de entonación para analizar el sentido y el significado que la constituyen.

Este tipo de análisis considera la naturaleza temporal del habla, las acciones y los significados (Rapley, 2014) que configuran patrones implícitos en los discursos, ya que la *“La tarea del/a analista consiste en recorrer los textos buscando todas las posibles lecturas, e identificar aquellas que sean más adecuadas a la relación social que tiene en consideración”* (Iñiguez y Ataki, 1994, p.68). Como resultado de este análisis construí los siguientes ejes:

### ***Perspectivas Sobre los Conocimientos Construidos por la Práctica***

Entiendo por este eje de análisis la construcción de una perspectiva particular que cada profesor asume ante los conocimientos que generan por sus experiencias como docentes, estas perspectivas se estructuran alrededor de los discursos aprendidos en sus carreras profesionales, de la formación docente en la que han participado y de los lineamientos institucionales con los que continuamente es evaluada su práctica.

Estas perspectivas han configurado posturas que los alejan de formalizar y teorizar sobre sus conocimientos prácticos, a pesar de que:

Pueden identificar algunas técnicas y “trucos de oficio”, qué duda cabe, pero los emplean dentro de unos patrones complejos, en modulaciones que se solapan en combinaciones dictadas tanto por el humor o ambiente de la clase (Carr y Kemmis, 1988, p.54).

La teoría implicada en sus prácticas permanece implícita, a pesar de que continuamente hagan demostraciones efectivas en sus acciones, debido a que se constituye de episodios rutinarios y repetitivos que hacen menos probable a que sean objetos de cuestionamientos, omitiendo oportunidades clave para pensar en lo que está haciendo (Schön, 1988).

Los indicadores que componen este eje son:

- A) Prácticas fundamentadas en los recorridos formativos: El contacto con distintas experiencias formativas han impactado en que los profesores valoren las acciones con las cuáles pueden construir conocimientos cómo estáticas, demandantes en tiempo y en los esfuerzos intelectuales teóricos, haciendo menos probable los momentos en los que puedan repensar sobre su propia práctica y de considerar la importancia que puede tener para las decisiones que toman durante las clases.
- B) Noción sobre la construcción de conocimientos: Los profesores conciben la construcción de conocimientos teóricos solo por fuentes ajenas a la experiencia profesional de la docencia, por lo que es identificable en su discurso que el conocimiento teórico no tiende a relacionarse con lo que en realidad sucede en el aula, cuestión que les complica apreciar la correspondencia entre ambos tipos de conocimientos.

### ***Espontaneidad Reflexiva***

Por espontaneidad entiendo acciones que pueden considerarse realizadas sin una aparente causa externa en el momento y que emergen durante diversas situaciones en las que se encuentran las personas, este elemento caracteriza el tipo de reflexión que los profesores realizan durante los momentos de clase, para comprender esta relación es necesario vincular tanto las particularidades de los momentos de reflexión de los profesores que se encuentran supeditados por las dinámicas de grupo durante sus clases, y las condiciones laborales a las

que están sujetos por las que pueden repensar sus prácticas de enseñanza. Esta espontaneidad deriva en que los ajustes de las acciones que los profesores realizan sean cambios sutiles en los momentos de clase mediados por las participaciones de los estudiantes.

Este tipo de reflexión corresponde a la que se ha teorizado como reflexión en la práctica que se constituye por una serie de acciones que implican una operación puntual realizada en breves momentos de tiempo (Perrenoud, 2001). Sin embargo, al reflexionar exclusivamente de esta manera *“a menudo no podemos decir qué es lo que sabemos. Cuando tratamos de describirlo no sabemos qué decir, o hacemos descripciones que son obviamente inapropiadas”* (Schön, 1998, p.55). Los ajustes derivados de estos momentos de reflexión no son incorporados regularmente al repertorio de las prácticas docentes de los profesores, porque su impacto solo es valorado ante circunstancias específicas.

Los indicadores que componen este eje son:

- A) Improvisación basada en la experiencia: El carácter espontáneo de los profesores es explicado por los momentos de improvisación que realizan cotidianamente, es decir, cuando reaccionan ante circunstancias no previstas en sus clases teniendo resultados efectivos. No obstante, esta improvisación que muestran está conformada por las diversas experiencias que han tenido a lo largo de su trayectoria docente, lo que incluye apreciaciones sobre las condiciones mínimas para iniciar una clase, la disposición percibida de los estudiantes y las actividades que pueden llevar a cabo según las circunstancias. Estos aprendizajes se han construido a través de los años y sirven de pauta para guiar su improvisación.
- B) Ajustes delimitados a las condiciones escolares: Las acciones que los profesores realizan durante las clases para promover ciertas interacciones con sus alumnos deben corresponder a las circunstancias y demandas específicas que la institución educativa establece para ellos y sus alumnos. Con los profesores una de las condiciones principales tiene que ver con la organización de los tiempos designado para sus actividades y con los alumnos a los aprendizajes esperados a lograr

### ***Co-construcción sistematizada***

Este eje de análisis refiere a los elementos que conforman un proceso implícito de sistematización de experiencias que los profesores muestran de manera constante a través del discurso que construyen sobre las relaciones que han entablado con alumnos, profesores, personal administrativo y familias.

La sistematización de experiencias es una metodología para generar conocimiento que requiere una formación constante y acciones específicas para recopilar y reconocer los aprendizajes derivados de la práctica cotidiana de forma que sean formalizados para quien sistematiza y a su vez pueda ser compartido con otras personas (Jara, 2018). Bajo estas premisas las acciones que los profesores realizan para sistematizar sus experiencias pueden parecer esporádicas, no obstante, en los momentos en que hablan sobre las relaciones sociales que han establecido con distintos actores educativos, los profesores vuelven explícito el conocimiento generado de estas experiencias, lo que puede considerarse como un recurso constante que hace evidente un proceso elemental de sistematización.

La importancia que tienen estas relaciones en los procesos educativos se fundamenta en que es por medio de estas que se estructuran las prácticas entre los distintos actores educativos, y pueden influir en las decisiones que se toman (Carr y Kemmis, 1988) por lo que las experiencias implicadas ocupan gran parte del ejercicio reflexivo (acción fundamental en la sistematización de experiencias) que los profesores realizan al estar todo el tiempo presente.

Los indicadores que componen este eje son:

- A) Alcances de las experiencias con otros: Cuando los profesores refieren algún acontecimiento entrelazado con las relaciones que entablaron con algún actor educativo, expresan conocimientos específicos que aprendieron como resultado de esa relación, estas experiencias las recuerdan y reflexionan constantemente. A partir de los discursos que elaboran en su relación con los actores educativos incluso pueden compartir conocimientos ya formalizados por estas experiencias.

- B) Sistematización elemental: Es posible distinguir en el discurso de los profesores sobre lo que sucede con sus estudiantes, compañeros y autoridades que son experiencias narradas de forma altamente organizada. Los profesores recurren a estas experiencias constantemente para realizar cambios y dedican cierta cantidad de tiempo para analizarlas, los resultados de este trabajo crítico terminan en influir en las decisiones que toman durante las clases.

## 5. Análisis de datos

En este capítulo desarrollo las categorías que me permiten analizar las experiencias recuperadas en los procesos de negociación y de los tres casos detallados de cada profesor de bachillerato en concordancia con los objetivos de esta investigación. Con estas categorías explico aspectos generales que comparten en sus prácticas y reflexiones como docentes, considerando en todo momento las particularidades que las configuran por las respectivas historias que las conforman, las diferencias entre los distintos contextos en los que han transitado cotidianamente, así como las condiciones particulares que permean sus prácticas a pesar de enseñar en el mismo nivel educativo.

Como expliqué en el método, por el momento histórico en que se realizó la investigación, las observaciones fueron a través de las clases virtuales de los profesores, siendo una situación extraordinaria en su carrera como docentes, porque en los diálogos expresados durante las sesiones de análisis y entrevistas refirieron constantemente sus experiencias derivadas de las clases presenciales, cuestión de suma importancia porque bajo ciertas circunstancias *“La narración de historias representa y sustituye la experiencia de primera mano”* (Schön, 1998. p.148).

Cabe aclarar que dado el interés investigativo consideré importante no conceptualizar las prácticas desempeñadas en línea y en presencial como experiencias contrapuestas, sino como parte de las mismas prácticas que desempeñan cotidianamente en su profesión, pero que tuvieron lugar bajo circunstancias excepcionales; las distinciones necesarias se harán explícitas en los momentos pertinentes del análisis con el fin de recrear los retos que representaron para los profesores, que lejos de complicar el análisis, enriquecieron sus perspectivas que se encontraban en punto importante de transformación.

Como última consideración importante para este capítulo, recupero de los procesos de negociación con otros profesores con los cuales no se pudieron realizar las mismas

estrategias metodológicas,<sup>13</sup> por lo que su aparición en ciertas categorías se vio influenciado por el alcance de este trabajo, pero que incluir sus discursos en el análisis ayudaron a construir una contextualización más detallada de las circunstancias ideológicas e institucionales que permean su labor en las escuelas públicas de nivel bachillerato.

De esta manera el orden en el que presento cada una de las categorías obedece a fines estrictamente analíticos, por lo que separé la explicación siguiendo la siguiente estructura: inició con un breve apartado sobre lo que entiendo por dicha categoría, seguido de los indicadores en el que expondré detalladamente la manera en que se fueron presentando en las prácticas de los profesores, a través de los diálogos y observaciones que tuvieron lugar en la investigación junto con su fundamentación teórica.

### **5.1 Perspectivas Sobre los Conocimientos Construidos por la Práctica**

En esta categoría refiero a la primera aproximación con la cual sitúo las reflexiones de los profesores de bachillerato que participaron durante la investigación y las acciones que las han estructurado a partir de lo que continuamente realizaron durante sus clases, partiendo del análisis de la perspectiva particular que cada uno ha asumido ante lo que implicó la generación de conocimientos sobre su práctica profesional como docentes, entendiendo de esta forma la epistemología implícita por la que son mediadas las reflexiones particulares de cada uno sobre la manera en que pueden aprender, lo que pueden aprender y los medios de los cuales disponen para hacerlo.

Esta perspectiva sólo puede entenderse al margen de las circunstancias históricas específicas en la vida de cada profesor, considerando sus experiencias cotidianas y formativas antes de desempeñarse en la docencia, así como las que tuvieron lugar una vez que se insertaron en diversos contextos de práctica que han sido las instituciones educativas en las que han laborado, las cuales hasta el momento de la investigación establecieron las

---

<sup>13</sup> Las razones por las cuales los procesos de negociación y las estrategias metodológicas fueron distintas con cada profesor han sido expuestas en el capítulo anterior.

últimas condiciones por las que se terminó consolidando dicha perspectiva, así como las posibilidades de cambio que pudieron tener.

Generalmente la manera en que estas formas de construir conocimientos se promueven es a través de la formación profesional a la que son expuestos, en un primer momento por un currículum escolar que no remite solamente a los aprendizajes logrados por la repetición de prácticas, sino a *“una experiencia de transformación en la que las personas cambian de acuerdo con sus aspiraciones, los recursos y las posibilidades que les ofrece el ambiente educativo”* (Pastor, 2011, p.62). En el caso de los profesores de bachillerato se ha estructurado por la carrera profesional que cursaron durante sus estudios superiores, ya que gran parte de este sector docente no se especializó para ejercer la docencia ni para los retos que exige el nivel bachillerato<sup>14</sup> (Conzuelo y Rueda, 2010).

Su formación respecto a la didáctica y contenidos también es afín a estos estudios que pueden corresponder directamente o no con las materias que enseñan, ya que la organización de estas, a nivel bachillerato, pueden conglomerar distintas carreras de una misma área de conocimiento, por ende, los profesores pueden enseñar distintas materias acorde a su perfil o a las demandas del plantel al que llegan.

Una vez contratados, es la propia institución educativa la que, para fortalecer la enseñanza de los profesores, ofrece distintas modalidades de formación continua, con la cual delimitan las opciones legítimas que tienen para cambiar aspectos de sus prácticas, aunque por circunstancias inherentes al propio sistema educativo esta formación puede volcarse a un requerimiento administrativo a cumplir, perdiendo por lo tanto su sentido formativo.

---

<sup>14</sup> Esta situación es común porque existe un número limitado de instituciones educativas en el país que proporcionan estudios a nivel licenciatura para prepararse como docente de nivel bachillerato, hay más opciones de especialización de este nivel educativo en los estudios de maestría, sin embargo el requisito mínimo de estudio para ejercer como docente de bachillerato tanto en el sector público como privado, es contar solamente con la licenciatura.

Con el fin de mostrar cómo es que cada uno de los profesores que participaron durante la investigación han construido estas perspectivas particulares elaboré los siguientes indicadores:

**A) *Práctica Fundamentada en los Recorridos Formativos***

Cada uno de los profesores recorre una historia diferente a través de la cual decidieron ejercer como docentes; en cada una de ellas hubo circunstancias que se volvieron críticas en la construcción y transformación de las valoraciones con respecto a lo que vivieron en su práctica cotidiana y lo que aprendieron de ella. Si bien gran parte de estas valoraciones se definieron en los contextos educativos formales, el primer acercamiento importante con la práctica de la docencia tuvo lugar en un contexto educativo informal que es la familia.

PM mencionó que proviene de una familia de profesores, tanto su madre como padre ejercieron en el nivel básico, por lo que estuvo en constante contacto con las clases que sus papás impartieron desde etapas tempranas de su vida porque periódicamente los acompañaba a las escuelas. A partir de estos acercamientos fue estableciendo algunas nociones sobre lo que significaba dar una clase que posteriormente le ayudarían cuando comenzó a desempeñarse como docente:

*PM: "... pero en el momento que yo entro hago mi convocatoria, mi clase muestra, no me costó trabajo porque pues realmente crecí en ese ambiente"* (nota de entrevista 1).

De manera similar sucedió con PD, su papá ejerció como docente a nivel superior y su madre en el nivel básico, por lo que desde muy temprana edad estuvo cerca de las clases que su mamá impartía, las cuales sentaron algunas de las principales bases para dar sus propias clases tiempo después cuando decidió incursionar en la docencia, incluso en los momentos de su práctica cercana a la investigación acudió con ella cuando le surgían dudas:

*PD: "... eso era más como de mí mamá y mi familia que como que me instruyeron más, porque obviamente ellos si son docentes de corazón, fueron a la pedagógica y demás, pero, o sea, yo llevo esa formación por ellos no porque la universidad estuviera super pro en eso"* (nota de entrevista 3).

En el caso de PT no refirió tener experiencias tempranas dentro de su estructura familiar nuclear, pero sí tuvo una aproximación a partir de la relación de matrimonio con su esposa, es decir, de un miembro de su estructura familiar compuesta (INEGI, 2020) teniendo injerencia como uno de los factores determinantes para interesarse y acercarse a lo que involucra el trabajo de la docencia:

*PT: "... en aquel momento la que era mi esposa era, era maestra y, este, me... yo la veía que trabajaba y demás y pues si de alguna manera me empezó a llamar la atención pues, este, la labor que ella desempeñaba como docente me empezó a llamar la atención"* (nota de entrevista 2).

Es importante resaltar este primer contexto porque cada uno de los profesores que participaron durante la investigación no se especializaron para formarse como profesores de ningún nivel educativo y la primera noción sobre docencia importante que ellos mencionaron fue la que vivieron al lado de uno de sus familiares; cabe resaltar que la estructura familiar puede abarcar una diversidad de conformaciones entre sus miembros, debido a que estos se configuran en correspondencia a distintos momentos históricos en los que se vive, cobrando relevancia no solamente lo involucrado en la familia de origen, sino también en la que se forma durante etapas posteriores de la vida, siendo en cualquier caso dinámicas y no estáticas pero constituyendo pautas formativas relevantes y diversas en cada caso (Salguero, 2012).

Sobre el alcance que puede tener la familia, ciertos análisis en las prácticas de distintos oficios y profesiones Lave y Wenger (1991) sugieren que hay estructuras de práctica que se conforman a través de la herencia entre familiares a partir de la involucración en distintas actividades que progresivamente van confiriendo legitimidad por parte del familiar o familiares encargados de la enseñanza y de las personas que, como parte de la sociedad, requieren de esos servicios específicos.

Sin embargo, el contexto que envuelve el proceso de legitimación del profesorado en el nivel medio superior en México tradicionalmente se ha gestionado por requisitos burocráticos y sindicales, reportando que en cuanto al alcance que la familia suele tener, solamente

sucede en los mecanismos de acceso, específicamente en la contratación de las instituciones interfiriendo en forma de recomendación directa de los familiares o en la herencia de plazas (Fonseca, et. al, 2020). De esta manera la práctica de la docencia en cuanto a lo familiar no provee de una legitimidad social, sólo interviene en las oportunidades de acceso y en los criterios de prácticas efectivas a seguir a los que los profesores recurren ante las carencias de estos conocimientos.

El siguiente momento importante tuvo que ver con la trayectoria profesional de cada profesor que comenzó con el estudio de una licenciatura particular que, tras el egreso, ejercieron profesionalmente durante distintos períodos de tiempo (aproximadamente entre uno o dos años después del egreso), pero por circunstancias específicas de su vida, consideraron como una mejor opción la profesión de la docencia.

PM estudió derecho y ejerció poco tiempo en las prácticas profesionales que tuvo después de terminar los estudios superiores en despachos privados y como litigante, sin embargo, el tiempo que pasó en estos espacios de práctica fue limitado debido a que consideró que le tomaría mucho tiempo escalar en estos lugares de trabajo para que obtuviera los ingresos y la estabilidad necesaria en ese momento de su vida, fue en la docencia donde encontró mejores condiciones laborales, inclusive encontró una mayor flexibilidad de tiempo que se volvió fundamental para la crianza de su hijo en el momento en que se embarazó:

*PM: "... mi idea siempre fue conseguir un trabajo de, de servidor público o gubernamental, donde tuviera todas las prestaciones y donde algún día tuviera acceso a un crédito FOVISSSTE y donde yo pudiera tener acceso a una jubilación y, este, etcétera, fue lo que me enseñaron mis papás a tener la seguridad totalmente"* (nota de entrevista 1).

Una situación similar sucedió con PT ya que:

*PT: "... por cuestiones también laborales, eeh, que fue, fue una época que yo, yo me quedé un poco así sin trabajo entonces se conjuntó, se dio la oportunidad de entrar, de, a la SEP y bueno como te digo fue... no fue un aspecto en específico ¿no? A lo mejor fueron ciertas circunstancias, primero me llamó la atención, después me quedé*

*sin trabajo, después hubo oportunidad de entrar y todo se conjuntó*” (nota de entrevista 2).

El panorama ante el que eligieron estas decisiones se destaca por una situación económica y social particular que se arrastra hasta la actualidad. A partir de finales de la década de 1980 se comenzó a intensificar una precariedad laboral<sup>15</sup> en todas las ramas económicas a partir de la apertura comercial y financiera del país, que conjuntamente involucró una progresiva privatización de los servicios públicos y una disminución del presupuesto en el gasto social por parte del gobierno (Zorrilla, 2008).

Tales acontecimientos implicaron modificaciones a la oferta y demanda de los empleos, caracterizándolos con una insuficiencia salarial y una reducción al acceso a leyes y legislaciones de protección social, Martínez, et. al (2019) señala que este tipo de empleos comenzaron a hacerse más frecuentes y son *“caracterizados por la desprotección al trabajador, empleos inestables y salarios precarios con una marcada tendencia a la contratación temporal en lugar de una contratación de planta”* (p.118).

Tal situación no es ajena a la docencia debido a que a partir del mismo período de tiempo se han reconocido y mantenido indicadores que resaltan que esta misma precariedad se extiende al trabajo docente los cuales son:

- Aumento de las jornadas laborales: Para alcanzar criterios demandados por las políticas educativas se ha aumentado el número de tareas administrativas al profesorado exigiéndoles más tiempo incluso fuera del horario laboral, también se puede incluir la necesidad de cubrir más horas o que busquen un segundo trabajo para obtener un sustento adecuado.

---

<sup>15</sup> Este término refiere a la deficiencia en la garantía de condiciones socioeconómicas mínimas que aseguren una vida digna tanto a los trabajadores como a sus familias por parte del mercado laboral de un determinado país (Martínez, et. al, 2019).

- Desproporción en los salarios: Los salarios del profesorado a pesar de que generalmente se fijan en horas, suelen depender de otros factores como la antigüedad, el tipo de plaza o la incorporación a programas de estímulos según la clasificación institucional, cuyos accesos suelen ser limitados y lentos. Con respecto a lo que ganan en comparación con otros profesionistas la diferencia puede ser abismal ya que *“en realidad, los salarios de los maestros latinoamericanos, históricamente, han sido bajos”* (Sánchez y Corte, p.38).
- Pérdida gradual de los derechos de los trabajadores: Los derechos conquistados a través de los sindicatos desafortunadamente han ido disminuyendo por la propia dinámica de éstos, puesto que han desaparecido de las instituciones o al burocratizarse, su atención en menor medida está dirigida a mejorar las condiciones de trabajo, lo que se ve reflejado en que el profesorado sea contratado con menores prestaciones y derechos laborales.

Al presentar esta situación se exhibe un escenario difícil, puesto que los profesores se encontraron ante un panorama laboral agresivo en cuanto a la oferta de la profesión que eligieron estudiar, por las oportunidades que experimentaron que resultaron ser reducidas e inestables, lo cual ante la situación tanto del país como personal, complicaron la decisión de persistir por seguir ejerciendo. En este sentido la docencia también representaba una profesión complicada, pero que ofrecía una flexibilidad de tiempo y una situación financiera respaldadas en prestaciones limitadas, pero relativamente sencillas de alcanzar una vez dentro de una institución de educación pública, lo cual se presentó como una posibilidad más estable y próxima a alcanzar en un menor tiempo que el de las propias carreras que estudiaron.

En menor medida la decisión de PD obedeció a circunstancias similares a las de PM y PT, ella estudió enfermería, pero por sus intereses particulares no aspiraba ejercer profesionalmente, ya que planeaba dedicarse solamente a la investigación, pero por motivos económicos y de dificultades en el área de especialización que quería investigar comenzó a trabajar por un año como capacitadora para una empresa de licitaciones, y al ofrecerse por

un conocido la oportunidad de ser docente aceptó, aunque no tuvo grandes beneficios laborales debido a que ejerció en escuelas particulares antes de llegar a la EEE:

*PD: "... te digo empezamos en Isabela Católica precisamente por el metro, así te digo y entonces después de ahí nos fuimos creo que a Balderas y de ahí a que me fui a Tlalpan que fue el Roosevelt ehh Taxqueña, en el centro que ahí me fui con una amiga y de ahí me fui ahorita a Villa, también estuve en UNITEC en dos campos en Marina y en el sur, y entonces por eso he estado como en unas ¿siete, ocho escuelas?" (nota de entrevista 3).*

Sobre el período de tiempo que ejercieron las profesiones que estudiaron, resalta que estas experiencias no han sido del todo determinante en relación a la práctica docente que llevaron al entrar a dar clases, debido a que desde que PM comenzó a impartir clases en el CONALEP las asignaturas que ha impartido no han estado estrictamente relacionadas con el ejercicio profesional del derecho, ni con la maestría en administración que estudió tiempo después, la cual ejercía de manera independiente en un negocio, que es la experiencia profesional que se relacionaba con mayores aspectos de las materias que impartía y que eran de orden más práctico. En el caso de PT que entró primero a una secundaria, en el área social no fue determinante el estudio del derecho para las clases que se le asignaron, aunque posteriormente, al entrar a CONALEP, ya estarían más alineadas con una preparación profesional, pero en materias de orden teórico.

La importancia que va teniendo los tipos de asignatura que imparten y la correspondencia con la carrera profesional que estudiaron es más notable en PD que compartía la misma particularidad de no haberse especializado para ejercer la docencia. La diferencia fundamental que existe con respecto a PM y PT se encuentran en el tipo de clases que PD ha impartido, esto por las características de las asignaturas de la carrera técnica de enfermería en las instituciones en que ha laborado, debido a que no se daban en los espacios tradicionales de aulas de clase, se proporcionaba en los hospitales mediante la práctica supervisada hacia los auxiliares de enfermería en un primer momento de su carrera y de estudiantes de enfermería hasta el momento de la investigación.

Esta particularidad en la forma en que se enseñan estas materias implícitamente cambian el tipo de nociones sobre lo que PD debe enseñar, ya que estas materias al tener una vinculación directa con la carrera que estudió, tiene una mayor claridad de los retos profesionales a los cuales se verán enfrentados los estudiantes y hacia los cuales debe dirigir sus acciones como docente que supervisaba la práctica en los hospitales, esto es mostrado en la siguiente recuperación de una plática en que compartió cómo que sucedía:

*“... porque tienen que estar preparados cuando estén frente a un paciente y estos les hagan preguntas ya que tienen que saber contestarles porque ella ya se los ha enseñado y les ha insistido en que lo revisen, incluso ella en el Classroom les pone comentarios en sus archivos de drive” (nota de campo 13).*

Ambas experiencias formativas desprendidas de dos contextos diferentes impactaron en las valoraciones que tenían sobre lo que aprenden como docentes, ya que las carreras que estudiaron no tenían el objetivo de formarlos para enseñar, estos estudios superiores proporcionaron el contenido teórico de las clases de cada uno, pero en cuestiones prácticas el vínculo con esta formación fue casi nulo. La excepción parece suceder en los casos en que las materias se proporcionen dentro de contextos de escenarios de práctica similares a la preparación profesional, como en el caso de la enfermería, que parece acercarse más a la enseñanza a través de prácticas periféricas (Lave y Wenger, 1991). También debe de considerarse la relevancia del tipo de asignaturas a cargo de PD, y las diferencias que implicaría si las materias fueran de orden teórico y proporcionadas en aulas de clases tradicionales. No obstante, las limitaciones que este conocimiento práctico proporcionado por este contexto educativo formal puede ser compensado a partir de las experiencias que compartieron con familiares cercanos que se especializaron en la docencia.

Una mención especial para considerarse dentro de estos recorridos formativos es el año que PM ejerció como docente en Prepa en Línea SEP antes de los cambios obligatorios por la pandemia generada por la COVID-19 en el 2020, que representaron una situación sin precedentes y establecieron condiciones ante las cuales tuvo que ajustar la dinámica que venía realizando en las clases presenciales. Esta experiencia profesional le permitió afrontar

de una manera óptima la situación, porque si bien el modelo planteado por CONALEP de presencial a en línea no era igual que el de Prepa en Línea SEP, si le aportó a la estructuración que realizó en cuestión de tiempos y aprendizajes esperados por medios digitales, incluso le permitió distinguir los alcances que tendría su labor en ese momento, que no serían igual a las experiencias que había vivido como docente años atrás:

*PM: “... y que los facilitadores sabíamos, qué hacer en cada momento y realmente éramos eso, facilitadores, no éramos docentes, no enseñábamos el tema como tal, éramos facilitadores, éramos como una guía ¿no? Porque era un estudio independiente ellos no iban contigo” (nota de campo 11).*

Continuando con el trayecto que los profesores compartieron, el siguiente momento que destaco sucede inmediatamente con el inicio de su ejercicio docente en espacios educativos formales, en los cuales las instituciones empezaron a proporcionarles distintas opciones formativas por las que se reestructuraron las valoraciones que hasta ese punto habían establecido por su familia y su carrera profesional. En los sistemas educativos públicos los medios de formación que se ofertaban estaban consolidados generalmente por supervisiones de profesores con más experticia que los recién ingresados<sup>16</sup> y de cursos tanto de contenido como de competencias docentes.

PM al entrar a CONALEP fue asesorada en sus primeros años por un profesor que llevaba tiempo ejerciendo en el plantel al que entró a laborar, aunque los alcances de esta asesoría dependían del estilo particular de estos profesores debido a que podían mostrarse asertivos (o no) en colaborar con los recién llegados, este fue el medio principal por el cual los

---

<sup>16</sup> Es importante resaltar que este tipo de formación docente, al menos en la modalidad en que sucedió con PM y PT, fue desapareciendo de las instituciones educativas en las que se les proporcionó (así lo reportaron ellos mismos) y actualmente se dan de manera limitada en proyectos de investigación o por programas en instituciones educativas específicas, por lo que la oferta de esta opción no es tan común (Santibáñez, et. al, 2017)

profesores recién ingresados tenían el primer acercamiento de lo que implicaría su labor desde ese momento dentro de los planteles:

*PM: "... te agarran de la mano y te llevan haciendo todo, entonces, este, incluso te enseñan la escuela, te dicen lo que tienes que hacer, donde se suben calificaciones, que resultados de aprendizaje, te enseñan los materiales, te enseñan las ligas, todo"* (nota de entrevista 1).

PT mencionó que al entrar a dar clases en la secundaria (su primer acercamiento con la docencia) en varias clases fue supervisado por coordinadores académicos que si bien no tenían la misma función que los maestros del CONALEP, sí establecieron varios lineamientos que PT tenía que mantener durante las clases y recibió cierta retroalimentación por parte de ellos sobre su desempeño ante el grupo:

*PT: "... los coordinadores académicos me daban... observaban mis clases y me daban... me daban, asesoramiento en qué podía hacer así como "mira profesor tu entraste y no pusiste a lo mejor el no pusiste el aprendizaje esperado" "no pusiste el objetivo de la clase" o "no les dijiste ehh, este, no sé, el valor de esa actividad cuanto iba... qué calificación, que valor de calificación iba a tener esa actividad, esa tarea"* situaciones de ese tipo si había ese apoyo por parte de los coordinadores académicos " (nota de entrevista 2).

Otro tipo de formación que CONALEP les proporcionaba a su planta docente eran los cursos que pueden centrarse en cuestiones de contenido (actualizaciones teóricas de las asignaturas), de áreas personales (bienestar emocional) y de competencias pedagógicas (manejo del aula y capacitación en el uso de tecnologías). Dichos cursos se organizaban y estructuraban de manera totalmente distinta de lo realizado en las supervisiones entre profesores:

*PM: "... la unidad te manda los temas y te manda los temarios y entonces se los da a los jefes, se los da a las autoridades, las autoridades asignan a alguien que crean que tiene el perfil, ese maestro se prepara y ese maestro es el que da el curso, pues ya que se dio el curso que se cumplan con ciertos lineamientos como asistencia,*

*evidencias, temario y demás ya te dan tu reconocimiento, pero realmente los cursos son entre nosotros, son entre nosotros y para nosotros”* (nota de entrevista 1).

La persistencia de esta formación inicial en momento de inserción de los profesores ha sido diseñada por la consideración que se tiene de ellos al ingresar por primera vez como docentes noveles, se ha reconocido que en ese momento inicial de acceso al trabajo, se encuentran en una transición de ser estudiantes a docentes, en el caso específico del profesorado de nivel bachillerato la situación se vuelve más complicada por ser estudiantes de una carrera ajena a las demandas del campo profesional al que se introducen, lo que implica que los problemas que se han reconocido en quienes sí se formaron para ser profesores se intensifican en ellos.

Durante los primeros años en esta etapa de inserción se ha reconocido que se encuentran cargados de tensiones con las normas institucionales y de aprendizajes intensos que deben desarrollar de manera paulatina ya que *“En este momento, los nuevos profesores aprenden e interiorizan las normas, valores, conductas, etc., que caracterizan a la cultura escolar en la que se integran”* (Marcelo, 2009, p.6). Deben enseñar mientras aprenden sobre la propia práctica que están ejerciendo, a la vez que afrontan la misma carga laboral que los profesores considerados expertos,<sup>17</sup> trabajo para el cual no están adecuadamente preparados, sin contar que además estos retos deben sobrellevarlos con la dinámica de su vida personal diaria, por lo que tienen que mantenerse con los apoyos proporcionados o elegir abandonar su empleo.

De esta manera los profesores principiantes deben acercarse a las expectativas generadas por el sistema educativo que les demanda desplegar ideas y habilidades críticas-reflexivas que constantemente someterán a evaluación, para que en consecuencia mejoren, no obstante, lo que se ha reportado es que *“El docente actúa por aproximaciones sucesivas debido al choque con la realidad del aula. Existe una distancia entre la tarea que el maestro*

---

<sup>17</sup> Generalmente los criterios para distinguir a un profesor experto son que debe haberse desempeñado al menos 5 años y que por constante dedicación desarrollan una efectividad para identificar problemas y soluciones en el aula de manera constante (Marcelo, 2009)

*o profesor imagina durante la formación inicial y la cotidianidad de un centro educativo.”* (Vaillant, 2021, p.80).

Idealmente esta adaptación debería garantizarse conforme a la correspondencia con cualidades personales y competencias profesionales alineadas a perfiles docentes con base en parámetros e indicadores cubiertos en menor medida por los docentes antes de laborar (Gámez, 2016) pero más bien esta adaptación queda sujeta a la probabilidad de que el entorno sociocultural y la formación proporcionada por los planteles educativos coincida con las características iniciales del profesorado que entra.

Como se puede apreciar, este tipo de formación es estandarizada, porque están programadas de igual forma para todos los planteles y la asistencia a ellos es obligatoria, características que transforman el sentido inicial que tiene para los profesores al inicio de su ejercicio docente como apoyo principal en las cuestiones pedagógicas, pero que con el paso del tiempo se vuelve un requisito a cumplir, este cambio es importante porque los cursos representan el medio formal próximo al que los profesores tienen acceso y por los cuales fundamentan gran parte de su conocimiento y acciones que realizan en los momentos de clase, por lo que proporcionarlos de esta manera afecta en el impacto y compromiso que puedan tener para cursarlos.

La situación con PD sucedió de manera diferente porque durante su trayectoria profesional comenzó a dar clases en escuelas privadas las cuales no contaban con un sistema estructurado de cursos en relación con la docencia, pese a esta situación, durante la carrera de enfermería que cursó, en su estructura curricular se contemplaba un apartado educativo por medio del cual aprendió ciertas bases que llevaría a la práctica en la docencia:

*PD: “Si, llevas un semestre en la universidad, de didáctica y docencia, seis meses (...) Me daban didáctica, planeación, herramientas por ejemplo antes... y materiales pues todo lo presencial era como rotafolios, trípticos, dípticos, como era el contenido tanto audiovisual en una carga, como era una letra, la significación de colores, o sea, más o menos hablando a modos”* (nota de entrevista 3).

Contrastando con lo sucedido en las escuelas privadas, cuando PD entró a la EEE incrementó la oferta por medios institucionales debido a que esta escuela se encontraba incorporada a plataformas del gobierno de la Ciudad de México por la cuales se capacitaba en distintas áreas al personal de la escuela, de manera obligatoria los profesores debían asistir a ciertos cursos semestralmente, pese a estas opciones PD de manera constante y personal buscó acceso a cursos de actualización de contenidos y tecnologías que le sirvieran de apoyo en su labor como docente, sobre todo a partir del cambio que tuvo con las clases en línea, lo cual presenta implicaciones diferentes, porque al buscarlos está reconociendo un área de oportunidad de su práctica docente particular, esto supone compromisos y experiencias diferentes a los curso considerados para todo el personal docente designados por la institución educativa.

Si bien es más limitado el acceso a este tipo de cursos por parte de instituciones educativas que no están totalmente supeditadas por la SEP o una entidad estatal, la formación que se proporciona a través de ellos se vuelve un medio clave de conocimiento por el cual van transformando los fundamentos de su práctica, que conforme al paso del tiempo y el dominio de ciertas habilidades, esta formación puede llegar a implicar en los profesores, un esfuerzo extra, pero que se vuelve de las pocas oportunidades que tienen para cambiar aspectos de su propia práctica.

Para concluir este indicador, puntualizo que las experiencias antecedentes que los profesores de bachillerato tienen previo a desempeñarse profesionalmente en la docencia arrojan claridad sobre los diversos entornos que los llevaron a tomar tal decisión de los cuales resaltan la familia, la estabilidad laboral y las primeras experiencias formativas en la docencia.

Por parte de la familia destaco que pueden haber casos en los que el sendero de profesionalizarse en la docencia parece estar preestablecido por la injerencia de las experiencias familiares en sus distintas combinaciones, pero finalmente estos caminos no se encuentran cristalizados, sino que están sujetos a los distintos estilos de vida que cada persona desarrolla, porque es a partir de estos que se pueden percibir oportunidades que se vuelven decisivas para asumir un sendero específico ya que:

De acuerdo con esta metáfora, el desarrollo de una persona no es sólo un proceso creciente del individuo, porque los senderos de desarrollo ya están ahí, antes de que la persona iniciara, como parte de una estructura histórica y socio-cultural, en la cual él o ella tienen que encontrar su lugar, dirección y oportunidades. (Hundeide, 2005, p.1)

Una de las oportunidades principales que marcaron tal decisión en los profesores estuvieron en todo momento situada por un contexto económico y social que preponderó a la vez que dificultó el alcance de una estabilidad laboral que les asegurara una mejor calidad de vida, tal contexto fue experimentado en las carreras profesionales que eligieron estudiar, que les mostró, en su ejercicio profesional fuera de la universidad, una escasez de oportunidades, y que de perseverar, demorarían para alcanzarlo, por el contrario, aunque la docencia planteaba un desafío, también representaba un acceso familiar y próximo para obtener esos beneficios.

Una vez que los profesores comenzaron a ejercer su labor en una institución educativa su epistemología sobre el conocimiento profesional cambió debido al contraste que tuvo su formación profesional con las condiciones específicas que conllevó la práctica de la docencia, para lo cual las instituciones públicas acercaron una formación inicial que les apoyó en su ingreso a los planteles, adentrándose a un sistema educativo históricamente burocratizado, debido al crecimiento de los planteles y de la matrícula de estudiantes (Zorrilla, 2008) dando como resultado que la docencia en el nivel bachillerato deba responder cada vez más en términos administrativos que a las cuestiones de enseñanza y aprendizaje en el aula, lo cual sistemáticamente ha desvalorizado las experiencias que suceden en estos espacios.

### ***Noción Sobre la Construcción de Conocimientos***

Teniendo trazados los diferentes elementos que conforman los contextos recorridos por los profesores que fueron determinantes para conformar las prácticas que realizan en los momentos de clase, es posible detallar la epistemología de la práctica particular por medio de la cual entran en contacto con el conocimiento derivado de sus acciones durante las clases y las que suceden mediante otras fuentes que consideren legítimas, si bien los profesores

expresaron distintas nociones sobre la construcción de conocimiento, en sus acciones y opiniones muestran una inclinación directa hacia una.

En las consideraciones que tienen sobre su ejercicio docente, es constante apreciar que a pesar de que existan lineamientos y una teoría sobre cómo dar una clase, estos conocimientos no se ajustan realmente a las condiciones ante las cuales ellos las impartían, por lo que establecieron una clara dicotomía entre lo que es la teoría y la práctica docente.

PM mencionó que en el momento en que entró a dar clases en CONALEP tomó un curso por el que aprendió a hacer un plan de sesión para cada una de las clases, el cual se dividió en alrededor de treinta pasos que debía seguir y cumplir para que se considerara que logró realizar una clase apropiada,<sup>18</sup> pero contrario a lo que estipulan estos pasos ella consideraba que no se pueden aplicar y seguir al pie de la letra, debido a que las condiciones de cada una de las clases son distintas entre sí, requieren decisiones distintas en todo momento, es decir, se vuelven casos únicos que requerían de ajustes diferentes y que distaron de los que se proporcionaban en la teoría de los cursos:

*PM: “Entonces según el grupo, según la dinámica, según el momento, pero pues traemos la teoría de los cursos del CONALEP, si los tratas de aplicar, lo más que se pueda, pero pues realmente te apegas a lo que hay en ese momento y a lo que existe en ese momento”* (nota de entrevista 1).

Sobre el mismo dilema PT tomó un diplomado que sentó las bases sobre cuestiones didácticas que le sirvió de apoyo para iniciar con sus primeras clases, además tuvo acercamientos con egresados de las escuelas normales y ha comparado la situación de los practicantes que pese a estarse formando, percibía una mayor fundamentación teórica de lo

---

<sup>18</sup> La profesora también compartió que a través de esta serie de pasos CONALEP tiene una rúbrica de evaluación con la cual los profesores en momentos específicos del semestre, deben entrar a una clase de otro profesor para realizar una observación siguiendo los lineamientos de la rúbrica y de esta manera evaluar la calidad del desempeño del profesor ante el grupo, siendo en todo momento acorde a las normativas de la propia institución.

que es dar una clase, pero que en el momento en que se paraban ante el grupo distaban del conocimiento que predicaban, porque era diferente enfrentarse a la práctica.

Esta situación presente en ambos profesores puede relacionarse con lo que Schön (1998) explicaba sucede con la limitación que tiene asumir una perspectiva técnica de la aplicación de conocimientos ante los problemas profesionales en los escenarios reales, por lo que la epistemología de la práctica (Perrenoud, 2001) parece caracterizar sus acciones, debido a la dependencia que relacionan con las experiencias cotidianas y que se realiza a partir de intuiciones por parte de los profesionales, ya que las situaciones que enfrentan estaban poco definidas por la teoría, el propio PT reconoció que es una cuestión que se va modificando con la experticia que se gana solamente con la constante práctica conforme al paso del tiempo:

*PT: "Ehh pues sí, la verdad es que sí, como dice el dicho la práctica hace al maestro,(...) este, tienes que ir aprendiendo a pararte frente al grupo, tienes que ir aprendiendo a, ehh, a captar la atención de los alumnos a, a dominar ese proceso de enseñanza aprendizaje, este, que pues al principio no, la verdad no lo dominaba, este, yo les trataba de explicar o les trataba de decir, pero pues a lo mejor como yo lo había aprendido o como en... en otro nivel, este, y, y me di cuenta que, que tenía que tener esas, esas bases pedagógicas para poder, para yo poder dominar este proceso de enseñanza aprendizaje" (nota de entrevista 2).*

Es posible identificar que el conocimiento teórico provenía tanto de los cursos como de la misma licenciatura que estudiaron y que estas bases contrastaron con las demandas de la práctica cotidiana de dar una clase. Al respecto PD ahondó en su discurso, ya que ante la poca oferta de cursos cuando entró a dar clases, tuvo que retomar los elementos teóricos que le proporcionaron en la carrera de enfermería y adecuarlos para enseñarlos a sus alumnos, lo que incluso le valió el reconocimiento de la manera en que ella misma aprendió:

*PD: "... sí me costó trabajo porque pasaba de un plan tradicional, aunque la UNAM nunca te da un plan tradicional ¿no? Llegar a esto y adaptar la enseñanza ha sido darte un trancazo así (choca sus dos puños entre sí) pero bueno, a veces pasa y tienes que aprender de todo" (nota de entrevista 3).*

Pese a que este contraste entre estas dos nociones de teoría y práctica van fragmentando el vínculo que ambas pueden tener, sea porque consideraban que sucedían en momentos diferentes o porque la correspondencia entre ellas no podía suceder de manera integrativa. Sin embargo, al momento de definir algunas nociones “teóricas” las construyeron a partir de lo que vivieron de su práctica diaria, esto puede notarse en las respuestas que tanto PM y PD dieron ante la pregunta “¿qué es lo que consideras como una clase?”:

*PM: “... ¿qué aprendimos hoy? O sea ¿qué aprendimos? ¿No? En esta clase, que sirva, siempre he estado con la batuta de que sirva que vine a dar clases, que sirva de algo, que ellos se lleven poquito de algo, pero que aprendieron algo. Más que estructurar una clase todo como lo manejan las instituciones y todo eso, yo creo que, si todos los profesores llegaran a su salón de clases con la batuta o con el principio de que todos los días se debe de aprender algo nuevo, este, avanzaríamos (...) así yo definiría una clase, para mí es aprender algo nuevo, en ese momento” (nota de campo 11).*

*PD: “... es como un proceso en el cual tú también llevas una experiencia y esta situación mmm, una vivencia haz de cuenta, es a lo que vamos ehh tratar de transmitir, de poder ahora sí que darle la oportunidad a... a los chicos de poder explicar también sus dudas, sus inquietudes, siempre y cuando fuera con respeto, te digo, y con esta cuestión de valores ¿no? Y que también se lleven una cuestión de ideas, de conocimientos que vean algo nuevo y diferente (..) yo lo veo como un espacio de reflexión, que se lleven algo de conocimiento, que se lleven experiencias y si no lo sé todo pues al menos ya les metí la duda e intentaran” (nota de campo 13).*

Como puede apreciarse en ambas consideraciones la clase es explicada a partir de términos estrictamente no formales, remitiendo a la cotidianidad de las experiencias en los momentos de enseñanza, los objetivos que marcaron no refieren a las demandas institucionales que se esperaba, ni a pautas teóricas ideales a cumplir con base en principios establecidos. Esto pareciera apuntar que la noción de los profesores sobre el conocimiento se orienta más a la experiencia práctica que han conformado a través de los años, aunque

esto no enteramente se debe a una única fuente de conocimiento que consideren legítima, es más, hay particularidades de la misma docencia que impiden que ellos le den un mayor reconocimiento a este tipo de construcción de conocimientos desde su propia práctica docente.

La primera razón por la que esto sucede es que esta desvinculación tiene que ver con la propia valoración que tienen del conocimiento que construyen durante los momentos de clase y que puede entrelazarse con lo que Perrenoud (2001) mencionaba sobre lo que implica reflexionar esporádicamente y hacer de la reflexión un hábito, en este sentido los aciertos y errores que los profesores tenían al enfrentar un problema durante la clase no trascendieron esos momentos porque al ser una cuestión práctica fue valorada como una solución única que no podría aportar para otros momentos o por medio de la cual no era posible teorizar, ya que no les es cercano a que la apreciación detallada de estos momentos sea algo más constante de lo que consideran.

De esta manera PM contempló lo que aprendía de sus clases, debido a que consideraba que las condiciones que ella generaba para cierto tipo de soluciones eran únicas e irrepetibles y que al ser cuestiones prácticas no podían ser formalizadas, porque obedecían al momento, porque teorizar guardaba un sentido formal-técnico que no era compatible con el sentido intuitivo del conocimiento práctico:

*PM: “A mí me ha funcionado, a mí me ha funcionado que solo surge en ese momento ehh (pausa larga)” (...) Si, a mí me ha funcionado eso, este, yo he intentado llevar así este como registro de “hay esta dinámica, hay esta dinámica” pero eh realmente las dinámicas te las llevas en la cabeza, y no puedes abrir un menú, bueno, al menos a mí no me ha funcionado, abrir un menú y a ver “voy a aplicar esta técnica o esta dinámica”, no, no, no, en ese momento me ha servido mucho la improvisación”(nota de entrevista 1).*

Consideraciones similares expresó en su discurso PT debido a que estos conocimientos podrían ser aprendidos sin tener que pasar por un esfuerzo extraordinario o adicional como el que demanda el conocimiento teórico, que hasta cierto punto se consideraba

contemplativo, de nueva cuenta puede identificarse que lo que se aprende de la práctica es una valoración casi que intuitiva de la que ellos pueden estar seguros solo en esos momentos:

*PT: "... es decir, cuando recién llegas si dices pues necesito que alguien me diga, que me dé, así como que me descubra el hilo negro de qué es lo que tengo que hacer o que es lo que no debo de hacer, sin embargo, muchas de las cosas las vas aprendiendo, te vas dando cuenta de que, de que puedes hacer, de que debes hacer y de que no debas hacer o que no puedes hacer con un grupo con otro"* (nota de entrevista 2).

Sin embargo, esta situación no sucede exclusivamente por la decisión particular de cada profesor, sino que está delimitado por las condiciones que institucionalmente caracterizaban la labor de la docencia en el nivel medio superior, esto es una profesión que demandaba una gran cantidad de tiempo para cada una de las acciones que los profesores realizaban día a día, cómo era evaluar, diseñar actividades, subir calificaciones, impartir las clases, etcétera. Lo cual les dejaba espacios limitados en los que los profesores pensaban o reportaban sobre lo que hacían después de sus clases, porque ese tiempo representaba la realización de actividades fundamentales de su vida fuera del contexto laboral (consultar notas de campo 2, 5 y 7).

Puede considerarse que las características de eficiencia que debe tener el sistema educativo marcaron a su vez los lineamientos de las instituciones educativas que las impregnaron en las propias dinámicas de trabajo elaboradas para los profesores, de esta manera se ignoraron las formas y tiempos que les implicaba la configuración de su enseñanza que estaba por fuera de los criterios evaluativos que son los únicos que se miden y se hacen visibles, de esta manera *"la docencia ha sido estructurada a partir de lineamientos burocráticos para generar procesos funcionales de cumplimiento de los tiempos de operación mediante la gestión y documentación de su propia práctica profesional"* (Castro, 2015, p.270).

Añadiendo a estas consideraciones debe señalarse que las condiciones provenientes de las instituciones educativas proporcionaban pocas posibilidades para que los profesores vean un sentido genuino para que retomaran estas experiencias y las formalizaran de alguna

manera, puesto que las instituciones se dirigían por una racionalidad técnica en la soluciones de problemas, es decir, se limitaban a la aplicación directa y organizada de técnicas establecidas por el propio sistema, por lo que tampoco era una prioridad para la institución la construcción de conocimientos desde sus profesores, de esta manera se burocratizaban las pocas posibilidades por las cuales promovían cambios en su profesorado.

Esto se muestra claramente con la descripción que PM hizo sobre el único estímulo económico que CONALEP tenía contemplado proporcionarles a su profesorado con el fin de que publicaran libros, asistieran a diplomados, a talleres y realizaran diferentes tipos de actividades por las cuales podrían promover la construcción de conocimientos, pero debido a que el trámite era considerado tedioso y una parte fundamental de este consistía de una evaluación por parte de las autoridades que terminaba siendo arbitrario para ellos, desistieron de alcanzarlo y por lo tanto desistieron de participar en actividades relacionadas con la construcción de conocimientos. En el peor de los casos, como sucedió con PM, por una injusticia en el proceso de evaluación ni siquiera volvió a intentarlo:

*“A raíz de este hecho no volvió a esforzarse por sacar más niveles, se mantuvo en nivel tres entregando solo lo que se requería para tramitarlo, un hecho curioso fue que el último mes no metió más que la solicitud para ver si sacaba algo y le dieron el nivel 4. PM: “no metí asesorías, no metí diplomas, no metí nada, nada, nada el puro formato y me dieron el nivel cuatro” (nota de campo 11).*

De igual forma el fin último que tiene la asistencia a los cursos no era la ganancia de un impacto real en la manera en que se desempeñaban durante las clases o de retomar las experiencias que vivían en el aula en pro de mejorar algún desempeño por parte de ellos o los estudiantes, el interés principal para participar era la ganancia de constancias que les ayudara a tener mejores oportunidades dentro de las escuelas, porque son estas instituciones las que ponen como criterio la cantidad de los cursos antes de la calidad y el impacto que puedan tener en los profesores:

*PM: “... sino porque en bachilleres para alcanzar un máximo de horas necesito entregar diplomas que me avalen horas curso, entonces eso en rating de para ver a*

*quien se le asignan horas si yo tengo horas estoy arriba y estoy más cerca de que me den horas extra, entonces, es ese mi interés realmente, no porque me interese saber o lo que me tengan que decir estas personas acerca de socioemocionales que a mí me encantaría que deberás hubiera un curso real de técnicas socioemocionales” (nota de entrevista 1).*

A partir de esta situación se puede considerar que la gran parte de estas capacitaciones, que son oportunidades de cambio sobre el conocimiento que es acercado a los profesores, quedaban supeditadas a lineamientos administrativos, cambiando de esta forma su impacto aproximándolo solamente a un requisito a cumplir para alcanzar una remuneración económica, de esta forma se puede entender que los profesores mantuvieron durante largas extensiones de tiempo los mismos pensamientos, nociones y acciones sobre lo que acontecía en su práctica cotidiana.

En el caso de PD que su institución no contaba con esta estructura en cuanto a la formación docente que era ofertada, el alcance que tuvo no fue tan determinante como con PM, pero como mencionó la idea de pensar sobre lo realizado en su práctica se vio mediada por el sentido que fue instruido durante la carrera que estudió, ya que la noción resultante dificultó que contemplara que las acciones que realizaba cotidianamente sea visto como un conocimiento válido que puede aportar a los problemas que enfrentaba y que más bien la importancia de esta noción de construir conocimiento obedecía a los requisitos de las aspiraciones de profesionalización por parte de otro currículum:

*PD: “... y entonces si te vas al punto que te decía de la maestría y de esta parte de ser como aspirante al doctorado es como más de filosofar (...) entonces te digo por eso yo no reflexiono, no estoy acostumbrada, estoy acostumbrada a dar datos, científicos concretos y si no estás en lo concreto y si no estás seguro entonces no estás dando una respuesta real ¿no? Sin embargo, cuando vas a educación y cuando haces la maestría te digo y el doctorado en las corrientes filosóficas te dicen que todos los escenarios son posibles, son viables y son supuestos ¿no?” (nota de campo 13).*

Para concluir este indicador es necesario retomar los planteamientos de Schön (1992) y Perrenoud (2001) sobre los tipos dominantes de epistemologías con los que se forman la mayoría de los profesionales, se hace evidente que la noción técnica que establece que el conocimiento debe provenir de teorías organizadas, cuya construcción solamente puede darse a través de medios formales, preferiblemente regulados por la legitimidad de comunidades académicas que determinan a través de consensos las acciones que se deben poner práctica es dominante en el sistema educativo que formó a los profesores y en el que se ven inmersos cuando comenzaron a laborar en la docencia, por lo que es constante que los problemas que enfrentaban tanto en el aula como en su propio empleo sean conceptualizados bajo esos mismos términos.

Por el contrario, el tipo de epistemología denominada de la práctica que plantea una interrelación entre el conocimiento teórico y la práctica realizada en los escenarios reales, no establece un momento específico en que una genera a la otra, se considera suceden de manera simultánea durante las acciones que realizan ante los constantes problemas que se enfrentan, debido a que por la diversidad de formas en que se pueden presentar las soluciones proporcionadas por teorías prescritas pueden ser limitadas, tal noción es la que está implicada cuando los profesores describen sus acciones efectivas durante las clases, pero que por la noción anterior se encuentra en todo momento presente condicionando a la perspectiva particular por la cual pueden construir conocimiento en los espacios que tienen para pensar al respecto, lo que resulta en que estos esfuerzos se queden sin trascender los momentos en que suceden.

Las limitantes que tenían las oportunidades para que los profesores cambiaran las nociones sobre la construcción de conocimiento estaban dictadas por la dinámica del sistema educativo que agresivamente les demandaba tiempo, dejando en último plano lo referente a actividades que propiciaran su formación, además de que subordinaba estas actividades a requisitos variables y complicados de conseguir, de esta manera si no lograban acceder a lo ofertado por la institución era difícil que buscaran por fuentes externas, debido a que les

implicaría un gasto económico y de tiempo del que no recibían un beneficio o reconocimiento directo próximo por parte de la institución:

En estas circunstancias, no resultaría sorprendente que un docente o un investigador moderno ignore la realidad, incua y aún caótica, que rodearía su pacífico entorno escolar o universitario, con esta inclinación se ratifica el decaimiento y la intrascendencia social que muchos ciudadanos atribuyen a las actividades académicas. (Zorrilla, 2008, p.173)

En conclusión ambos indicadores contribuyen al entendimiento de la constitución psicológica por la cual los profesores forman una perspectiva particular sobre los conocimientos que construyen de la práctica, si bien esta perspectiva cambia en función de los acercamientos que tienen con distintos contextos formativos formales y no formales, los cambios tienden a establecerse en función de dos tipos de epistemologías, por una parte la epistemología de la racionalidad técnica que se impregnó en su práctica al entrar a trabajar a las instituciones educativas por ser el fundamento primordial que subyace a las instituciones; y por otra parte la epistemología de la práctica que es por la cual los profesores de manera implícita afrontaron los problemas cotidianos que se presentaron en su labor y cuya relevancia quedó oculta por considerarse como una fuente ilegítima que necesita de acciones adicionales para trascender los momentos en los que suceden, pero que por la propia naturaleza del sistema en el que suceden complica que los profesores lo realicen.

Cabe añadir que los retos ante los que se probaron ambos tipos de epistemologías sucedieron en los momentos de incertidumbre que se presentaron en las zonas indeterminadas de la práctica como casos singularmente excepcionales ante los cuales no funcionaron en su totalidad las soluciones técnicas o intuitivas previas que habían realizado, pese a que ambas perspectivas procedían con un alto nivel de rigor para hacer frente a estas situaciones, el conocimiento de la práctica cuenta con una mayor flexibilidad para proceder en la problematización y experimentación *in situ*.

Por último, puede considerarse que los profesores requieren formarse por medio de capacitaciones en cursos y acompañamiento con expertos, los cuales representan el último

contexto importante por el que la epistemología de la práctica de los profesores se va consolidando, pero que esta formación no deja de estar supeditada a los intereses de las instituciones educativas que son las principales encargadas de ofrecerlas, por lo que al final este tipo de formación *“parecen tener poco impacto y tienden a estar orientados a proporcionar estímulos a la carrera docente y su sistema de remuneración”* (Zorrilla, 2008. p. 206).

## **5.2 Espontaneidad Reflexiva**

Entiendo por esta categoría el conjunto de acciones que los profesores continuamente realizaban durante las clases como respuesta ante las distintas circunstancias que se configuraban entre el grupo, las actividades que realizaban para cumplir con los aprendizajes estipulados en el currículum y las acciones individuales de cada alumno, presentándose como situaciones inesperadas que representaban problemas para continuar con las clases conforme a lo que tenían previamente premeditado. Es partir de ajustes en sus comportamientos que los profesores reflexionaban y formulaban soluciones únicas que ponían en práctica durante determinados momentos que dado las condiciones en que se presentaban valoraban que no correspondían totalmente con las acciones realizadas en momentos previos de su trayectoria docente, pese a que pueden establecerse de manera implícita en patrones de su repertorio de soluciones eficaces.

Estos ajustes abarcaron cambios en las formas en que hablaban frente al grupo de estudiantes, la reestructuración de las actividades planteadas para la clase, así como de las decisiones particulares dirigidas hacia cada uno de los alumnos, resultando en soluciones novedosas y efectivas ante la problemática que representaban. Sin embargo, el proceso por el que se vieron involucradas no trascendía los momentos en que eran ejecutadas debido a que si el resultado era favorable probablemente pasaban por alto cada uno de los elementos que lo constituyeron, remitiendo de esta manera su actuación como una cuestión solamente lograda por la intuición; en el caso contrario en que no alcanzaran un resultado favorable, solamente era considerado como un error referido a una parte de la actuación del propio profesor o del grupo, sin que de esta manera tuvieran claridad sobre cómo cada uno de los

elementos los llevaron a un resultado específico, añadiendo que esta situación debe apegarse a requisitos y condiciones institucionales, los cuales no les ofrecen espacios redituables para que realicen este ejercicio, de esta forma sus ajustes surgían aparentemente de manera espontánea.

Ejemplos de este tipo de acciones profesionales han sido exploradas ampliamente por Schön (1998) como casos en los que se muestran dos de sus propuestas más importantes que es la reflexión en la práctica y sobre la práctica, es decir, que a través de análisis detallados es posible identificar la dinámica de los procesos por los cuales los profesionales llegan a estas soluciones, destacando la existencia de distintas maneras en que reflexionan para resolver sus problemas en los momentos en que realizan sus acciones “*Nuestro conocimiento es de ordinario tácito, está implícito en nuestros patrones de acción y en nuestra sensación respecto a las cosas con las que estamos tratando*” (Schön, 1998, p.55). La manera en que se presentaron durante la investigación se expondrá en los siguientes indicadores:

#### **A) Improvisación Basada en la Experiencia**

El carácter espontáneo de las reflexiones que los profesores experimentaron es referido en los instantes en que consideraron necesario improvisar durante sus clases, entendiendo por improvisación las reacciones que tenían ante circunstancias no previstas en la planeación o ideas que contemplaron debían suceder durante los momentos en que enseñaban, teniendo a partir de estas, resultados efectivos que les permitía continuar y reajustar sus acciones hasta que terminara el tiempo de cada clase. Para que esta improvisación sucediera era necesario contar con un alto grado de experticia, debido a que es por medio de la experiencia directa que se conformaban las decisiones que tomaban y que se encontraban en constante afinación por la experimentación de intuiciones y ensayos que los profesores ponen en práctica cotidianamente (Schön, 1998).

En el caso de PM consideró que aunque contaba con una planeación, con el material diseñado de antemano para dar una clase y que tuviera claridad sobre los aprendizajes esperados que sus alumnos debían demostrar, no podía asegurar que se ejecutara

totalmente conforme a lo esperado, debido a que desde que ella entraba al aula debía analizar cómo está la situación del grupo, porque la dinámica de los alumnos que ha tenido es totalmente impredecible, cambiando por completo el rumbo de lo que debería hacer:

*PM: “Entonces hay un sin número, sin número de cosas que pueden pasar y es cuando tú tienes que improvisar en ese momento, si tengo la idea que tengo que hacer, si tengo a la mano mi material, pero ahí tu debes de pensar que es lo que debes de aplicar ¿no? Quizá tranquilizarlos, quizá una respiración, quizá una vuelta al patio caminando todos en fila india este haciendo respiraciones, quizá cerrar los ojos un momento, quizá contar el chiste del momento, este quizá ponerles música, les llevaba también música para calmar a los leones” (nota de entrevista 1).*

Las circunstancias, los estudiantes y las dinámicas ante las que improvisaba eran únicas e irrepetibles, las decisiones que tomaron se dieron en fragmentos demasiado cortos de tiempo, por estas condiciones era difícil apreciar la importancia que pueden tener los intentos acertados y errados anteriores que narró como una conexión directa con las situaciones únicas a las que se enfrentaba. Pese a que estas relaciones entre distintos elementos y sucesos quedaron aparentemente ocultas, posteriormente llegaron a tener injerencia durante los momentos de práctica, para lo cual retomo la noción de signo como explicación en la estructuración de estos episodios y la regulación de comportamientos a partir del lenguaje

La creación y utilización de signos como método auxiliar para resolver un problema psicológico determinado (recordar, comparar algo, relatar cosas, elegir, etc.) es un proceso análogo a la creación y utilización de instrumentos en lo que al aspecto psicológico se refiere. (Vygotski, 2003, p.88)

De esta manera pese a dejarse de lado la breve descripción que puede estructurar a partir de intentos anteriores, estos mediaron y modificaron las acciones con las que improvisaba, es decir, PM sabía qué efectos llegaba a tener en la dinámica de grupo una actividad porque ha experimentado anteriormente resultados similares al usarlo, puede recordarlo, también puede aproximar una predicción de la manera en que se puede comportar un grupo o un estudiante en particular, reconociendo características similares que compartían con alumnos

de ciclos escolares anteriores. De esta manera la importancia que tiene la improvisación no se encuentra solamente en la exclusividad de las circunstancias por las que se realiza, sino en las posibilidades con las que potencialmente puede configurarse a partir de elementos del lenguaje que tuvieron impacto en algún momento del repertorio de experiencias significativas con las que cuentan los profesores.

Un ejemplo de la importancia de las experiencias anteriores se encuentra en uno de los recursos que PM utilizó constantemente durante las observaciones realizadas a sus clases en línea, para realizar ciertos ajustes a estas clases tomó de referencia experiencias que tuvo en las clases presenciales, siendo un recurso fundamental las preguntas que improvisaba en los momentos en que sus alumnos no participaban o para hacer énfasis en un aspecto de lo que estaba enseñando, guiando de ese modo la respuesta hacía lo que ella esperaba aprendieran, en la siguiente descripción de lo sucedido en una de sus clases en línea se puede mostrar cómo es que las fue realizando:

*”Después pasó a dar un ejemplo de un vaso de unicel como producto, preguntó a todos sus alumnos en qué categoría deberían poner ese artículo y su justificación, espero unos 20 a 30 segundos y nadie respondió, volvió a preguntar y un chico respondió que estaba confundido porque sentía que podía abarcar más de una, PM respondió “efectivamente” pero que pensarán también el sentido con el que lo construyeron, les dio un ejemplo, pidió que de esa misma manera trataran de justificarlo, espero unos 30 o 40 segundos y una de sus alumnas respondió que lo veía como una necesidad y lo trató de explicar cómo uso en una fiesta, PM le cuestionó si estaba segura y lanzó otra pregunta sobre por qué no podía usar uno de otro material, le dio algunos ejemplos de los contras que tiene un vaso de ese material, la chica esperó unos segundos para dar otra respuesta, y justificar, la maestra le agradeció” (nota de campo 9).*

El sentido del uso de preguntas específicas se daba como recurso para desarrollar un diálogo reflexivo entre profesor y alumno que ha sido descrito por Schön (1998) mostrando que tal como en el caso de PM, el sentido de las preguntas que dirigía tenía que ver con

revelarles nuevos aspectos de lo que está enseñando que durante esos momentos los estudiantes no lograban apreciar, a la vez que cada respuesta por parte de los alumnos implicaba una reflexión hacia las propias preguntas de la profesora, es decir, que a la par que ella reflexionaba sobre cómo aproximarlos hacia un fin específico que les mostrara la función que puede tener cierto contenido en una situación más próxima, esperaba que al lograrlo sus alumnos también reflexionaran.

Esta mutua correspondencia entre lo que reflexionaban los profesores y lo que debían llegar a aprender sus alumnos a través de cuestionamientos fue destacado de manera más precisa por PT en su respuesta a la pregunta sobre lo que consideraba por reflexión, a la vez que delimitó aspectos de la definición con la que se guiaba, mostró que esta va íntimamente configurándose por medio de las preguntas y los fines específicos que espera desarrollar en sus alumnos.

*PT: “Ehh pues (pausa) yo me doy cuenta, o sea, reflexiono, o sea, reflexiono en ocasiones, sí me llegó a suceder, por ejemplo cuando yo daba una instrucción y no obtenía la respuesta que yo quería o no obtenía el producto, la evidencia que yo quería, entonces, por ejemplo ahí yo reflexioné que es muy, muy importante, es básico, muy necesario dar instrucciones precisas, claras, no como yo lo estoy pensando, imaginando, no como yo lo entendería, sino buscar la manera de que las instrucciones sean claras para ellos y derivado de esto en muchas ocasiones me regreso y pregunto “hay dudas” “está claro” “qué vas a hacer” “ qué van a hacer” o “ que no van a hacer” y, y pero esto igual lo fui reflexionando, me fui dando cuenta sobre la marcha” (nota de entrevista 2).*

En las clases en línea las preguntas se volvieron un recurso recurrente porque las condiciones de cada alumno<sup>19</sup> complicaba establecer otro tipo de dinámica, para PM cobró

---

<sup>19</sup> Son estudiantes que en comparación con los que se inscriben voluntariamente a los modelos en línea no tuvieron claro en ese momento las demandas que se exigían como autodidactas al pasar a un modelo en línea, además de que por comunicados personales por PM y PD muchos re-organizaron su

una relevancia fundamental para que de alguna manera interactuaran entre alumnos y con ella, si bien la formulación de estas correspondió a lo que se esperaba de cualquier clase al margen de los cambios, gran parte de decidirse a emplearlas se debió a las experiencias que vivió en las clases presenciales en las que tenía que realizarlas por una razón similar:

*PM: "... mi objetivo era que al menos en las clases estuvieran ahí, estuvieran ahí y de alguna manera yo tener la atención (levanta sus brazos y abre sus manos) todos los ojos en mí y todos los oídos en mi voz". D: y si por alguna razón esto no se lograba PM se enfocaba en lo que ellos traían PM: "bueno si yo no puedo ser el centro de atención en este momento, vamos a ver quién es para yo vincularme con ellos, para yo entrar al aro con ellos y ver, compartir en ese momento la necesidad que tenían ¿no?" (nota de campo 11).*

Otra situación en la que fundamentaba sus decisiones a través de su experiencia es la flexibilidad que podía tener en las evaluaciones, PM narró que uno de los principales cambios del modelo presencial a en línea era que ellos podían ser flexibles con ciertos criterios de las evaluaciones hacia sus alumnos, porque por diferentes signos mostrados en ellos, podían identificar que algo no marchaba bien con el estudiante y en muchos casos necesitaban un reconocimiento diferente en ese lugar para continuar o marcar una diferencia a las situaciones aversivas que podían estar viviendo, lo cual se traduciría en un cambio hacia las clases:

*PM: "... en cambio cuando tú en presencial evalúas una actividad y ves (extiende su palma derecha) y dices "si esta, es que le falta, la ortografía no es" volteas a ver al niño y viene sucio o viene... no trae dinero, no desayunó, este, está callado en el salón, eh, nadie le habla, te entrega un trabajo todo mal hecho con faltas de ortografía, yo le pongo 10 (deja tres segundos de silencio mientras ve fijamente a la*

---

vida para subsistir de otra manera en sus hogares, existiendo casos de estudiantes que no podían estar totalmente presentes en las clases porque tenían que trabajar, cuidar de sus hermanos, hacer deberes del hogar o estaban pasando por situaciones emocionales y familiares que complicaron estuvieran enteramente enfocados.

*cámara) ¿por qué? Pues porque es lo que necesita el chamaco, es lo que necesita, un bravo (aplaude), un bien tú puedes a pesar de todo los contratiempos que tú tienes en la vida lo estás entregando y estas cumpliendo ¿no? Y lo motivo” (nota de campo 11).*

El hecho de que estas consideraciones se hicieran en momentos distintos al de las clases, pero a la vez contemplando las experiencias que sucedían ahí, denota un proceso reflexivo sobre la práctica, porque PM tomaba un tiempo posterior para analizar la situación particular de ciertos alumnos con base en lo que había pasado con otros, de lo que había logrado abstraer de sus interacciones previas, las cuales tiene presente con mayor detalle, tal es la importancia de esta reflexiones que se vuelven relevantes para decidir sobre las calificaciones, pese a que estas consideraciones distaban de las imposiciones institucionales para realizarlas.

PM reconoció que por los medios digitales como las videollamadas fue difícil identificar estas situaciones en sus estudiantes, pero era necesario que tuviera momentos en los que fuera flexible con la evaluación y reconociera ante todo el grupo los logros alcanzados por sus alumnos para de esta manera impactar al menos en uno. PM los continuó incentivando en las clases en línea, pero contemplándolo como un recurso extra para enfrentar situaciones específicas, debido a que estos reconocimientos no pueden estar premeditados antes de la clase. La intención de esta acción guarda el mismo sentido que en las clases presenciales y funciona cuando las clases se obstaculizaban ante un cuestionamiento al que ningún alumno podía dar respuesta, pero que cuando uno lo lograba era necesario resaltarlo, esto se muestra en la descripción de una observación durante una de sus clases:

*PM: “¡Bieeen! (aplaude) ¿quién fue?; ¿quién fue? (Ad responde “yo” con una ligera risa) ¡Bien! Ad Nos falta el precio, no contemplamos, más bien contemplamos que todo lo que se cobraba ¿no? Extra, pero lo que no hemos diferido es el ¿qué? Por eso les dije si me van a cobrar eso pues por favor denme dos camionetas ¿no? Porque prácticamente la camioneta no me la están aplicando, no me la están cobrando, me están aplicando todo lo demás, el IVA, la tasa fija, el CTA, el seguro de vida, el seguro*

*de daños. Pero en ningún lugar dice el qué... el principal (Ad menciona "lo que cuesta la camioneta") lo que cuesta la camioneta ¡bravo! Punto, punto, punto, punto, punto, punto (a esto último le da un ritmo)" (nota de campo 12).*

En el caso de PD la improvisación sucedía por motivos similares de casos únicos que se presentaban en cada clase, aunque para ella los factores únicos que las conformaban y tenía que considerar aumentaban su complejidad, porque gran parte del tiempo de sus clases lo pasaba en los contextos de práctica y no en un aula tradicional (que puede ser considerado un contexto más controlado) esta serie de factores sucedían justo en el momento antes de iniciar, pero apreciarlos en la modalidad en línea fue más complicado:

*PD: "Entonces por eso te digo, movimientos, gesticulaciones, iluminación, el ambiente, todo condicional, tanto externo como interno, entonces como eso es lo que hay que checar" (nota de campo 3).*

De igual forma que con PM son apreciaciones que realizaba en el momento, al ser una docente más práctica que teórica en las asignaturas que enseñaba tenía que hacer uso de distintas dinámicas para realizar las explicaciones con las que dirigía las clases, que iban desde enseñar la composición de los equipos y materiales que los estudiantes ocuparían hasta su correcta manipulación, fuera proporcionada por ella o por algún estudiante en sus exposiciones, para de esta manera, incitar dudas en ellos, de nueva cuenta, son decisiones que varían por la particularidad de las condiciones de las clases y de los estudiantes:

*PD: "Sí, sí, sí soy más de improvisar, no tomo notas, mmm pero sí como (sonríe) sí, sí soy como más mejoras en ellos, porque los veo motivados o "miss pero es que no sé qué y ay no quiero ir a la otra cosas de" "sí, sí pero ya no quiero ir a la otra clase" y yo "sí, sí pero la otra clase vas y me anotas tus dudas y ya lo hacemos" y ya la siguiente clase empezamos así, sabes también con que me pasó, por ejemplo, tiene dudas entre el brazo y la jeringa y como sacamos jeringas y entonces ahorita por ejemplo como hice para que con un estambre midieran su panza si a ver qué tan gordo estas, y así" (nota de entrevista 3).*

Aunque en el caso de PM la manera en que retomaba estas experiencias en esos momentos para decidir las acciones que realizaría era por medio de la estructuración que tuvo de los efectos que fueron significativos para ella, con PD adicionalmente se puede señalar otro criterio que se explica por la afinidad que tienen las asignaturas que enseñaba con relación a la carrera profesional que estudió, este criterio se basa en las decisiones que realizó por experiencias en su formación en la licenciatura.

Ante las situaciones únicas a las que se enfrentó tomó decisiones que estuvieron basadas en experiencias pasadas en las que tuvo problemas similares en los hospitales, escenarios próximos a la práctica de sus estudiantes, estableciendo así que sus acciones no solamente emergieron ante las circunstancias particulares e irrepetibles de las distintas situaciones que se presentaron en los contextos de práctica, sino que se conformaron de las experiencias implicadas en las soluciones y problemáticas parecidas.

*PD: “De cómo yo aprendía de mis maestros, de mis cursos y como hacía que me encantara vivir y cómo me hacía encantarlos ganando premios y cómo exponer, entonces eso es de lo que yo hacía que mejorara para que también los chicos aprendieran” (nota de entrevista 3).*

En este sentido puede añadirse que bajo estas circunstancias la reflexión que realizaba sucedía a través de casos y situaciones hipotéticas, esto por medio de las interacciones que los profesionales pueden tener no en actos directos con las situaciones, sino a través de “mundos virtuales” que refieren a *“una representación construida, referida al mundo real de la práctica”* (Schön, 1998, p. 146). Estas representaciones sucedían en pensamientos de los profesionales o conversaciones con sus alumnos u otros profesionales, en las cuales pueden examinar las posibles soluciones partiendo de las experiencias de su práctica cotidiana, aunque estas apreciaciones tienen la limitación de ser inferencias de lo que pueden suceder y no tener efectos directos en la práctica cotidiana, por lo que tienen una probabilidad baja de no presentarse tal cual en el mundo real.

En cuanto a la manera en que PD va realizando las improvisaciones durante las clases suceden de una manera diferente que con PM, si bien por momentos emplea preguntas, fue

notorio que ella en todo momento las relacionaba con aspectos prácticos de lo que los propios alumnos lograrían experimentar en el servicio social o de su propia experiencia profesional, medios que no tiene premeditado antes de clase, sino que conforme se desarrollaba evaluaba el momento oportuno para compartirlas, ya que a partir de estas narraciones pretendía captar la atención, hacer énfasis en puntos importantes que sus alumnos debían valorar durante sus prácticas o trataba de contestar las dudas que tuvieran

*PD :“... vamos a hacer un día normal de trabajo, hago el recorrido y se los voy explicando, solo que a ellos les explico concepto, objetivo, desarrollo, vamos con la conclusión, la opinión personal y ya, no se los digo literal, si tengo la idea, una estruc... es una estructura como tal, tal vez no un diálogo, no una planeación, no un seguimiento, pero así va, entonces como yo ya sé el inicio, el desarrollo y el cierre así es como va en mi cabeza y así es como va y se los expongo a ellos, que obvio se empiezan a meter más variables ¿no? Que es cuando ellos me preguntan, que ellos cuando empiezan... y entonces es cuando ellos me preguntan y es... ese es más desastre con la clínica anterior que con el otro grupo, porque hay muchísimas opiniones, muchas dudas y mucha diversidad” (nota de campo 13).*

Otro punto a tomar en cuenta sobre las experiencias que PD recupera para sus improvisaciones es que partían de experiencias que se encontraban en constante cambio, que surgían de la experimentación con los pacientes y de las intuiciones a las que llegaba solo durante las prácticas, teniendo la intención de mostrarles a los alumnos que contemplaran en otro nivel los retos profesionales a los que se enfrentarían y ante los cuales no en todos los casos tendrían una solución lineal y encasillada de un conocimiento totalmente teórico:

*PD: “Porque a lo mejor en ese caso, a lo mejor le vas a estar mandando medicamentos en ambos casos de una fractura de cadera y en una parte de apendicitis que es para el dolor, obvio el dolor no es el mismo ¿no? Para una fractura para mí sería más intenso, habrá gente que tenga un dolor de apendicitis mucho más intenso ¿no? Todo varía según a que tan acostumbrados al dolor, si te... si te das cuenta hay veces que*

*las personas te dicen “no me duele nada” y tú dices “¿cómo? Pero si está a punto de reventarle el apéndice ¿no?”* (nota de campo 10).

Concretando, se muestran que la improvisación por la cual los profesores reflexionan en la práctica se puede identificar en recursos didácticos (preguntas, exposición a situaciones hipotéticas y relacionadas con experiencias profesionales anteriores) que explican el carácter espontáneo que las caracteriza, pero que se han conformado por medio de la experimentación de posibles soluciones de lo que les ha funcionado para sobrepasar las problemáticas, es decir, los profesores especulan acciones que pueden cambiar la situación hacia la que se enfrentan y por medio de los efectos que tienen estas acciones, evalúan los cambios que pueden ir realizando y los ejecutan hasta dar con el resultado esperado.

Ampliando la explicación de cómo suceden estos procesos aparentemente espontáneos Perrenoud (2001) dirige el análisis hacia que estas formas de reflexionar indudablemente están conformadas por las experiencias y situaciones que han sucedido a lo largo de la práctica cotidiana de los profesores durante su trayectoria profesional, por lo que se han establecido a manera de un repertorio implícito de sus acciones. De esta manera la importancia de sus improvisaciones no radica solamente por el momento en que suceden, son el resultado de la repetición constante a situaciones similares que van formando hábitos y criterios que se sustentan por pensamientos que median sus constantes acciones y verbalizaciones.

A partir de las consideraciones involucradas en esta categoría puedo apreciar que los discursos que los profesores han elaborado sobre lo que hacen muestran que lo que refieren como improvisación no se realizan simplemente al margen de circunstancias específicas e irrepetibles como lo suelen narrar, sino, que esos momentos de reflexión espontáneos tienen una fundamentación en las experiencias de su trayectoria docente.

### ***Ajustes delimitados a las condiciones escolares***

Cada uno de los ajustes en las acciones que los profesores pueden efectuar en sus clases a partir de las reflexiones que realizan, se ven determinadas por condiciones escolares específicas provenientes de distintos actores educativos y de dinámicas que se establecieron

institucionalmente en su cotidianidad. Una de estas condiciones fundamentales son las que se imponen por las características del sistema y de la institución educativa en la que laboraban, las cuales comienzan a delinear los límites que deben tener y que cada uno de los profesores va experimentando al cumplir con los criterios administrativos correspondientes a su labor.

PM describió que ante los problemas que surgían en los espacios de clases tenía que remitirse para atenderlos con un jefe inmediato que era un profesor que fungía como jefe de formación encargado de resolver esos tipos de asuntos en el CONALEP, dentro de esta estructura también se incluyen al director y al personal administrativo cuyas valoraciones referentes a su labor y con los estudiantes los expresó de la siguiente manera:

*PM: "... su trabajo realmente se limita a que todo los días les piden cosas, datos, este, de los maestros, no tienen la preparación y otra, o sea, no tienen, no tienen la preparación, no tienen sensibilidad, no conocen el trabajo, no saben ser autoridad, no saben ser líderes, este, y otra es que pues como son sindicalizados o como tienen su trabajo seguro como pues así como que no les importa tanto, les importa... CONALEP trabaja mucho por rendimiento (...) trabaja mucho por resultados de números ¿no? mientras ellos cumplan con sus ratings pues ya está hecho el trabajo"* (nota de entrevista 1).

PD caracterizó de manera similar las actitudes de parte de los directivos y personal administrativos de la EEE, debido a que refirieron que su manera de enseñar parecía acercar a sus estudiantes a lo que implicaría una formación de licenciatura más que a los estudios técnicos con los que debía prepararlos, a este señalamiento también agregaron la visión particular que tenían de los estudiantes por los comportamientos que expresaban en ciertos desempeños, por lo que en distintas ocasiones le solicitaron adaptar los contenidos:

*PD: "... de las cuestiones básicas de no esperes algo básico de una persona como barata y demás y así, así los tratan los coordinadores luego a los niños (yo digo "que mala onda") pero es que ellos tiene la culpa, ve como se copian, si no hicieran esas cosas los coordinadores no dirían nada o los directivos o servicios escolares , casi me*

*dicen “si ya sabes cómo son para que les pides más” haz de cuenta que otra de las cosas que me han dicho “pues es que vamos por el dinero de la clase, para que te esmeras en enseñarles algo que ni siquiera quieren enseñar” ¿no? O que no quieran aprender, casi de “ponlos a leer, que vean un video y ya” y eso no se vale, bueno yo siento que no” (nota de campo 13).*

Esta lógica que se asumía institucionalmente ante la resolución de problemas provenientes de estudiantes y profesores se ha descrito por el contexto de la administración educativa pública mexicana, que principalmente obedece a una racionalidad técnica, debido a los aumentos exponenciales en la matrícula que para efectos pragmáticos ha optado por una masificación de los servicios de atención, trasplantando los mecanismos de atención provenientes del sistema político que ha sido el encargado de las modificaciones educativas, pese a que la adecuación de sus requerimientos no corresponden a las características culturales prevalecientes en las diferentes regiones del país (Zorrilla, 2010).

Un agravante de estas circunstancias que se han mantenido por años en el sistema educativo sucedió en el momento de la pandemia, porque no existieron medidas y apoyos adecuados ante el cambio repentino y apresurado en los modelos de enseñanza, lo que terminó por condicionar las adaptaciones a los cursos que debían realizar los profesores durante un período de tiempo indefinido:

*PM: “Entonces si hay un sin número de problemas y complicaciones de que no tienes el aparato y uno de los principales problemas y complicaciones es que tú, tu institución no te provea de la herramienta para trabajar, no hay presupuesto, no hay quien piense en esto, esto... esta pandemia nos agarra en curva, nadie pensó en que era necesario comprarnos laptops como herramienta de trabajo, hay maestros que de plano, de plano dijeron “yo no voy a regresar a trabajar hasta que sea presencial, no voy a dar clases” y dejan un solo trabajo para todo el semestre” (nota de entrevista 1).*

Aguilar (2020) reportó que las medidas que se implementaron por parte de los bachilleratos públicos fueron paulatinas y sobre la marcha conforme a los confinamientos que se fueron estableciendo, reflejando que no había una planeación ni una ejecución preventiva

adecuada para afrontar el traslado a la educación a distancia, destacando que en cuanto a la distribución de recursos fue ineficiente denotando una desigualdad al acceso tanto de profesores como de alumnos.

En el caso de CONALEP durante los primeros períodos de confinamiento se confió en los criterios de cada profesor para la adaptación del curso, porque la homologación del trabajo en línea por medio de plataformas fue tardío, sin embargo, con lo referido por PM se puede resaltar que la institución no se aseguró de proporcionar los recursos mínimos para que esta responsabilidad se cumpliera de la manera más óptima, limitando así las alteraciones que realizaron sobre su propia práctica ante tales circunstancias.

Esta forma de actuar por parte de las autoridades en los planteles en que han laborado indudablemente ha afectado la percepción que los propios profesores dimensionan sobre su desempeño y sobre la relación con gente externa al plantel que tenga interés en saber lo que hacen, PM mencionó que por las situaciones que ha vivido con respecto a lo institucional por lo general los profesores son demasiado cautelosos:

*PM: "... apenas tú ves alguien en la puerta de tu... de tu salón y lo cierras, o sea, ehhh los profesores muchos somos herméticos ¿no? O sea, no permites, que porque van a observar tu clase ya es un conflicto, que, porque van a entrar a evaluarte, es ya un conflicto, que porque necesitan que llenes un cuestionario de acuerdo a tu... tu desempeño es ya un conflicto, entonces, todo el tiempo estamos pensando que nos están vigilando, principalmente los de CONALEP somos así porque, porque así lo han hecho ¿no? Porque si nos han vigilado, porque si nos han atacado por ese lado, entonces, porque si nos han despedido por ese lado, entonces ya es un conflicto, ese ya es un conflicto, entonces ¿cómo acercarte a un maestro? pues no sé (ríe) siendo su amigo quizá..." (nota de entrevista 1).*

Aunque la labor de PD ha estado más alejado de un estricto rigor administrativo por desempeñar su enseñanza en espacios de práctica no regulados por la EEE, con el cambio a las clases en línea si ha experimentado acciones institucionales, debido a que durante la transición al modelo en línea se les requirió a los profesores contar con evidencia sobre lo

que sucedía en sus clases, pero agregaron como medida extra a esta situación visitas a sus clases por parte de los prefectos de la escuela:

*PD: "... me siento vigilada (ríe) entonces ya les pusimos, tenemos un grupo los niños y yo y de repente "ya vienen los vigilantes" he hecho complot con ellos, no con todos pero con algunos sí" (nota de campo 13).*

Retomando lo ocurrido en los procesos de negociaciones descrito en el método , ¿cómo fue que no te percibió como un conflicto y como alguien que evalúa su trabajo?

Teniendo en consideración estos conflictos que han generado las instituciones hacia los acercamientos con el profesorado de bachillerato, me parece importante resaltar lo que en esta investigación permitió que en los procesos de negociación cada profesor accediera a compartir sus experiencias siendo un investigador externo, retomando lo escrito en el método la explicación que sustento se debió al cambio en la dirección con la que me acerqué a los profesores después de los intentos formalizados con directivos, es decir, cambié a una negociación más personalizada, presentando la investigación y la participación que tendrían con un interés en conocer lo que les había acontecido, proponiendo las entrevistas como una acción para conocer, no para evaluar.

Una vez familiarizado con las experiencias que me compartieron, estuve en una mejor posición para proponer otro tipo de acción sin que totalmente diera la impresión de imponer o invadir la privacidad de sus clases, ya que fueron acciones progresivas que requirieron de tiempo, de un seguimiento a partir de constantes intercambios sobre el trabajo y de expresar un genuino interés por destacar todo lo que han hecho bien. Estos logros ganados con los profesores me permiten aseverar que no debemos pasar por alto las realidades que viven y que en cuestión a lo que sucede en las instituciones educativas es que las acciones y medidas apresuradas terminan por fracturar más las oportunidades de cambio.

La intensidad de tales medidas de vigilancia sobre lo que hacen los profesores obedece a la constante búsqueda por parte de las instituciones educativas en disminuir la variabilidad de las prácticas docentes para favorecer su homogeneización, de tal forma que éstas sean susceptibles a evaluación y certificación para el cumplimiento de estándares nacionales e

internacionales (Castro, 2015) pero tal acto realizado por parte de las autoridades genera a su vez un desgaste en la confianza que los profesores van generando sobre su práctica y hacia con quienes deben compartirla, estrechando las oportunidades que tienen para expresar lo que les sucede.

Este sentido de las evaluaciones se ve pronunciado institucionalmente porque terminan por ser el medio formal por el cual se les reconocía y media su desempeño durante las clases, por lo que no es extraño que bajo este mecanismo se vayan formando los criterios a los que los profesores deben ajustar su comportamiento para alcanzarlos, ya que estos pueden representar una parte gratificante de su labor:

*PT: "... hay reconocimientos que a veces en CONALEP te da, se da mucho que el "profesor más destacado", como te comentaba en CONALEP hay una observación de clase, muy estandarizada que se junta con otros, con otros parámetros para sumar un puntaje, es decir, la observación de la clases tiene , un, un puntaje, los alumnos van y te evalúan, este, es decir, van ahí a las computadoras y ya hay un programa establecido en el que te evalúan, ese es otro puntaje que se va acumulando"* (nota de entrevista 2).

Otra condición que se mantiene determinante en las decisiones de los profesores son las referentes a la participación y perspectivas de los alumnos en los momentos de clase, debido a que aunque institucionalmente se espera un nivel de rendimiento por parte de ellos referente a sus conocimientos y habilidades, este contrasta con el nivel real con el que ingresan al bachillerato y que puede mantenerse inclusive durante varios ciclos escolares, estos casos en los alumnos que ha tenido PM en el CONALEP han sido constantes, representando un esfuerzo adicional para realizar ajustes particulares para compensar los requisitos básicos para llevar a cabo las actividades:

*PM: "... tienes que regresarte y luego enseñarles a sacarlo en calculadora ¿no? Y luego enseñarles a aplicarlo a un problema y ahí se te fue el semestre, te das cuenta de eso"* (nota de campo 11).

La presencia de estos casos arroja evidencia de insuficiencias formativas en el nivel básico *“resultaría para los alumnos que en el tipo educativo subsecuente se les requieran habilidades y conocimientos que no enseñan de manera efectiva y sistemática para todos, en el tipo y niveles previos”* (Zorrilla, 2010, p.24) terminando en una condición adicional, no estipulada en la labor docente, ni para la cual tuvieron alguna preparación, pero de la cual terminan responsabilizándose, solventando a través de acciones personalizadas con los estudiantes para tratar de compensar esas carencias formativas.

Pese a que PM trató de realizar ajustes a sus acciones y a la planeación de las clases, durante el cambio a la modalidad en línea se acentuó la importancia que tenían las formas de participación que los alumnos asumían durante las clases para que tomaran un rumbo diferente, por el cambio abrupto y las modificaciones que realizaron la escuela y los profesores, lo que derivó en la generalización popular de que todas las clases carecían de un sentido importante, por lo cual la dinámica que PM decidió establecer fue diferente solo con un grupo de alumnos que se organizaron para tener una dinámica diferente con la profesora, porque los otros grupos que tenía se caracterizaban en que siempre participaban los mismos alumnos y el número que entraba distaba de los que eran realmente:

*PM: “... con los demás grupos seguimos en las mismas, aburrido, aburrido, aburrido, les explico la actividad, les digo que si tienen alguna duda, que si quieren (mueve la cabeza de izquierda a derecha) seguimos sin respuesta, no contesta nadie, no” para que las clases funcionen debe existir un compromiso y entrega por ambas partes, no solo del maestro”* (nota de campo 11).

Por parte de PD el involucramiento y compromiso de los estudiantes con las actividades y la participación en las clases alteraba los tiempos en que tenía que hacer entrega de la evidencia exigida por las autoridades, resultando en reajustes en su planificación y en la evaluación que iban a tener los estudiantes:

*PD: “Porque no solo retraso mi trabajo como el mío sino de otras personas, por ejemplo, o sea, cuando me entregan y ahorita estamos como en tercer parcial has de cuenta y me quieren entregar tarea del primer parcial, entonces es como “si ok, te lo*

*tomo en cuenta” no va a ser sobre diez porque a lo mejor no me has entregado ni el segundo parcial, tengo que evaluarte con algo” (nota de entrevista 3).*

De esta manera los alcances de las acciones que van implementando van limitándose por la propia perspectiva de los estudiantes conforme a la percepción que van desarrollando del trabajo en clase. Esto ha sido experimentado por PD ya que por más cambios que intentaba fomentar en sus estudiantes para ampliar su panorama en el ejercicio de sus estudios o en los aprendizajes por medio de otro tipo de plan formativo, estos esfuerzos terminaron por quedar apaciguados:

*PD: “... porque no quieren estudiar por competencias, tú les dejas hacer algo y quieren que les des todo, desde la fuente, el tema, todo, tu quieres que les hagas el trabajo literal por ellos, que se los des digerido y que bueno que no sea muy difícil de leer casi, la presentación y yo ”¿entonces dónde está el proceso donde aprendes, donde te vuelves investigador” (nota de entrevista 3).*

Ante cada tipo de condición que enfrentan los estudiantes corresponde un ajuste en las acciones que los profesores deben realizar para compensar las limitaciones en su formación y avanzar durante las clases por lo que *“Las competencias docentes están directamente relacionadas al desarrollo de las competencias en sus alumnos”* (Domínguez, 2014, p.8). Si bien el impacto de estas acciones se vio limitado durante la modalidad en línea, los profesores tienen un aproximado de lo que podría funcionar y deben adaptar, en un caso específico tal y como lo muestra PM que detectó una deficiencia en las habilidades aritméticas de una de sus alumnas para hacer cálculos durante actividades del curso:

*PM: “... le hice la recomendación de que le dijera a su mamá que le pusiera muchas cantidades grandes y que luego ella abajo las escribiera y que estuviera ensayando con los ceros, que le volvieran a explicar lo de decenas, centenas todos esto (...) yo ahorita le digo ”es que no sé cómo ayudarte” no, no, no, si estuviéramos en presencial, en ese mismo momento la hubiera sentado frente a mi escritorio y la hubiera puesto 10 cantidades a leer y me hubiera puesto con ella así o hubiera puesto a alguien*

*“haber, ayúdale a leer cantidades y explícale” y... o hubiéramos resuelto, pero pues así como que no puedo hacer mucho la verdad”* (nota de campo 11).

PD por su parte enfrentó el reto de adaptar lo más cercano posible los aprendizajes que sus alumnos aprendían a través de la práctica a la manera remota en que tuvieron que vivirlos, si bien los medios que tuvo han sido limitados, tales condiciones representaron un desarrollo constante de cuestionamientos sobre lo que debía ir cambiando para lograrlo, aunque por las características de la interacción que sucedía con sus alumnos terminó decantándose por exponerles:

*PD: “... es más de laboratorio, más de centro de salud, es una clase que totalmente debería de ser práctica porque son puros procedimientos, pero que desgraciadamente o afortunadamente, donde lo quieras ver, los dos puntos de vista son válidos porque estamos teniendo que adaptar los contenidos a esta cuestión en línea y ver que es un reto para ti como docente ¿cómo lo vas a lograr?”* (nota de campo 13).

Estos cambios que realizaron en aspectos específicos de sus actividades en todo momento tuvieron que corresponder con los tiempos y normativas de la institución, pese a que podían considerar otras posibilidades contrapuestas a tales criterios. En ocasiones este cumplimiento parecía volverse imposible en las tareas cotidianas, un ejemplo de esto lo narró PM al referir los cambios en la retroalimentación que tuvo que realizar al margen de la carga laboral que implicó el cambio a las clases en línea:

*“Por esta situación ha dejado de retroalimentar los trabajos porque abarca mucho más tiempo que no está considerando en cuanto a lo que está contemplado para los tiempos de clase, ya no es posible, solo en los casos de que hayan realizado una excelente actividad es cuando les escribe para retroalimentar”* (nota de campo 11).

Particularmente con PT sucedió que con el paso del tiempo tuvo que ver modificado la forma de responder ante los conflictos que solían sucederle con sus alumnos en las clases, debido a que, aunque podía considerar que la resolución de estos problemas podría no trascender el salón de clases, conforme al paso del tiempo la institución le enseñó que tenía que hacerlo tal y como le era requerido:

*PT: “Bueno dije “es que yo prefiero darle solución ahí, en... dentro del salón, hablar con los alumnos y demás”, este, antes de estar reportando, sin embargo, me di cuenta de que pues también era así como un requisito ehh pues estar reportando si hay alguna anomalía, si hay algunas situaciones ehh la tengo que reportar” (nota de entrevista 2).*

Tal particularidad a la que deben responder las acciones de los profesores, refleja la connotación sobre la docencia en cuanto a su calidad de remitirlos a vivirla como cualquier tipo de empleo moderno ya que *“la docencia ha sido estructurada a partir de lineamientos burocráticos para generar procesos funcionales de cumplimiento de los tiempos de operación mediante la gestión y documentación de su propia práctica profesional”* (Castro, 2015, p.270) pese a que contraste con otros tipo de empleos su desarrollo no tiene el mismo movimiento, porque la docencia recuerda más a las formas en que se ejercen los oficios.

Con base en lo anterior puedo comprender que las circunstancias fundamentales que circunscriben la posición de los profesores como actores sociales son la delimitación de su labor por tiempos, estímulos económicos, condiciones institucionales y las interacciones con los alumnos, las cuales configuran el entorno en que sus reflexiones se ven involucradas cotidianamente. Estos espacios han sido históricamente institucionalizados en correspondencia a la oferta educativa regulada por el sistema político y económico del país que trasladó sus modelos operativos al sistema educativo *“Así, al crecer el sistema sus premisas formativas no se modificaron y en cambio sí se añadieron otros problemas causados por la desestima de las condiciones y características del alumnado y profesorado que se fue incorporando”* (Zorrilla, 2012, p,75).

El resultado de estas acciones con el paso del tiempo han desembocado en una burocratización de los procesos en que los profesores de manera autorregulada pueden desarrollar aprendizajes que favorezcan a los ajustes que necesitan realizar en sus acciones, es decir, que ante estas circunstancias la capacidad de respuesta de los profesores para transformar sus propias prácticas se ven sumamente frenada por la dificultad que tiene

oponerse a los criterios impuestos por la institución, referido a los aprendizajes esperados y los códigos sociales que deben mostrar dentro de las clases.

En consecuencia ambos indicadores arrojan claridad hacia áreas inespecíficas de las prácticas docentes de los profesores de bachillerato, abarcando la cualidad espontánea de sus reflexiones y las circunstancias escolares ante las cuales se deben ajustar, las cuales son cuestiones fundamentales en su desarrollo profesional mostrando que no refieren a competencias técnicas ejecutadas a través de modelos de aplicación, sino a habilidades en constante transformación, cuyos sentidos se encuentran en las trayectorias docentes de cada profesor que revelan los contextos reales en que suceden y la diversidad de formas del trabajo que van construyendo (Buendía y Álvarez, 2019).

Así también, retomé la posibilidad planteada por Tardif y Nunez (2018) de expandir el conocimiento de las formulaciones sobre la reflexión hechas por Schön teniendo como eje el detalle involucrado en los momentos en que se reflexiona en la práctica, los autores en su crítica plantean que debido a que este tipo de reflexión en su descripción se ve limitado a intuiciones o indicaciones a las que se llegan, no se explora el contenido de éstas. por lo cual sugieren la posibilidad de una aproximación a los contenidos, profundizando el análisis a través de las implicaciones que tiene el contexto social y las particularidades políticas en las que se ven involucradas tales prácticas, de esta manera se considera un espectro más amplio de las circunstancias en las que se originan y transforman las reflexiones.

En el caso de los profesores se pueden considerar que las implicaciones políticas que asumen son por medio del trasplante a sus instituciones educativas, en forma de normas institucionales implícitas y explícitas. De esta manera las acciones que realizan para ajustar su comportamiento para dar una solución ante las problemáticas que surgen en los momentos de clase no suceden en aislado, ni por espontaneidad, se ven enmarcadas a las condiciones que establece la institución educativa en la que laboran, así su actuar profesional raramente puede ir en contra de estas normas por más que los profesores puedan considerar hacerlas de manera distinta.

### **5.3 Co-construcción sistematizada**

Por esta última categoría refiero que los cambios, conocimientos y aprendizajes que los profesores van consolidando a lo largo de su trayectoria tienen como elemento crítico las experiencias de relaciones que han tenido con otros actores educativos a través de sus trayectorias docentes, tales experiencias alcanzan un grado de organización del que derivan los significados que tienen sus reconstrucciones de lo que vivieron por medio del lenguaje (Vygotski, 1995).

Son en las experiencias con otros que se encuentran los componentes que pueden tener mayor injerencia en sus decisiones y acciones, esto plantea que los aprendizajes más significativos no se constituyen por un ejercicio totalmente individual de los profesores, se da en procesos de co-construcción que tienen lugar en las interacciones que tienen continuamente, principalmente en los tipos de relaciones sociales que van formando con los estudiantes porque *“Comprendemos a partir de nuestros cuerpos, a través de las relaciones que establecemos con los demás y de las formas a través de las cuales nos ponemos en contacto con los objetos del mundo”* (Bárcena. et al, 2006, p. 234).

Existen distintas maneras en las que los profesores entran en contacto con estas experiencias después de los momentos en que suceden, se puede reconocer al margen del enfoque de la sistematización de experiencias (Jara, 1994) que de formas elementales pueden mediante registros volverlas una forma de organizar y analizar las experiencias que van teniendo, destacando que dentro del contexto de su trabajo no existe una formación formal para que ellos realicen estos ejercicios, pero que a través de los requisitos con los que recuperan aspectos de su labor pueden llegar a resultados próximos a la sistematización, ya que:

*“no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en pasado, sino, principalmente, recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad*

*que nos rodea, como transformadora de nosotros mismos como personas". (Jara, 2018, p.21)*

Pese a que con el paso del tiempo estos registros dejan de tener relevancia para los profesores en cuanto a un momento que les permita reflexionar, pasan por transformar esos momentos a reflexiones sobre su práctica que no siguen un mismo curso constante en su realización, son un ejercicio que terminan por realizar y que constituye los rasgos de una sistematización elemental, por los conocimientos que demuestran en los momentos de compartir dichas experiencias lo cual destaco en los siguientes indicadores.

***Alcances de las experiencias con otros:***

En los indicadores anteriores he expuesto diferentes experiencias por las cuales los profesores construyen sus saberes y fundamentan sus acciones, sin embargo, en el amplio espectro de todas estas experiencias las que son referidas con un mayor nivel de detalle y de organización son las que aluden a relaciones sociales con otros actores dentro de los espacios educativos, de las cuales se puede apreciar no solamente una descripción precisa, sino, aprendizajes específicos derivado de estas.

De especial interés para modificar sus comportamientos e ideas, son las experiencias en las que han participado sus alumnos, para PM cobró especial relevancia los análisis de la situación que hacía al identificar los grupos de estudiantes que ha tenido a lo largo de su carrera, ya que le han brindado una claridad sobre lo que probablemente tenga que enfrentar si el grupo está conformado por tipos particulares de estudiantes, permitiéndole tomar mejores decisiones para ajustar sus acciones:

*PM: "Siendo un grupo de puros varones, por ejemplo, que regularmente me tocan puros varones, es muy diferente la dinámica a grupos mixtos, en grupos de varones, este, están luchando entre ellos, se están aventando cosas, todos están sentados hasta atrás" (nota de entrevista 1).*

PT por su parte ha aprendido de las constantes experiencias que ha vivido con los estudiantes a los que ha enseñado que se debe de anteponer a las dificultades que puedan

surgir en las interacciones con ellos dentro del salón, por lo que se ha esmerado en su preparación para prevenir inconvenientes con las dinámicas de los grupos:

*PT: "...trato de estar un paso adelante ehh de los alumnos, porque si no si, si permites que ellos te rebasen de alguna manera, este, se empieza a, a relajar la disciplina a lo mejor hasta se empieza a perder el respeto si es que lo permites y, este, pues no, como te digo tienes que estar al día, aprendiendo cada día" (nota de entrevista 2).*

Para PD la relevancia de las experiencias con sus estudiantes la ha llevado a enfocarse en los efectos que tienen cierto tipo de actividades con cada uno de ellos, de tal forma que puede ampliar las posibilidades que puedan favorecer al cumplimiento de estas actividades de la manera más óptima por parte de sus estudiantes:

*PD: "...te digo cuando hacen su tarea ya los descubrí, porque por ejemplo, les gusta más un tema que otro, entonces cuando me hacen un tema, a por ejemplo, les he dejado líneas del tiempo o mapas conceptuales, ya, hasta le ponen colorcitos o le buscan dibujitos y yo "ahh fijate que no podías con esta tarea" y yo así de, entonces cuando empiezas a hacer eso, te digo, yo he visto, bueno a lo mejor es eso, cambio un poquito la metodología y la didáctica y entonces no los estoy obligando, por ejemplo, no los obligo en cuaderno, pueden hacer un cuaderno o Word o así" (nota de entrevista 3).*

La importancia de las peculiaridades en estas experiencias con los alumnos no solo va conformando los sentidos de lo que reflexionan para aprender y cambiar cuestiones didácticas colectivas o individuales de los estudiantes, sino que también van formando parte fundamental de la satisfacción hacia su labor, PM describió la trascendencia que estas relaciones significan:

*PM: "Uno se queda ahí en el CONALEP, uno se queda ahí en la escuela y decimos bueno ellos se van a iniciar sus vidas, nosotros nos quedamos, pero es... es padre verlos partir, es padre verlos partir y para mi esa es una satisfacción muy grande, el que regresen a buscarte o el que regresen, a que te recuerden ¿no? Que también te hablen "maestra ¿cómo está?" o "la queremos mucho" (nota de entrevista 1).*

PT había referido la importancia del reconocimiento institucional hacia sus desempeños, pero también destacó con una excepcional relevancia el reconocimiento realizado por parte de los alumnos que no forma parte de las evaluaciones institucionales que se les requiere, sino que tienen lugar en las interacciones cotidianas con ellos, formando parte de lo gratificante de su labor:

*PT: "... la mejor experiencia que pueda tener es el reconocimiento de los alumnos, es decir, este, que, que los alumnos te reconozcan te, te respeten te valoren, yo creo que ese es el mejor, de... la mejor experiencia, el mejor reconocimiento que te puedes llevar"* (nota de entrevista 2).

El reconocimiento por parte de los estudiantes hacia sus profesores de una manera no obligatoria cobra mayor relevancia si se considera que uno de los indicadores que se ha identificado ante la deserción docente está relacionada con la percepción personal sobre el valor y la confianza de que el trabajo que están realizando tiene un impacto real y no es una cuestión intrascendente (Cervantes, 2019), por lo que puede volverse incluso una de las circunstancias que deben ser reforzadas y enfocadas en facilitar ser alcanzadas por parte de las instituciones, asegurando de esta manera que los profesores permanezcan con mayor seguridad desempeñando su labor y no terminen desertando, sin dejar de lado que deben ser correspondidas con mejoras en los cambios de las condiciones salariales y laborales.

Otro tipo de experiencias importantes son las que se dan en las relaciones que forman entre profesores, las cuales pasan por distintos momentos, específicamente durante el momento de ingreso a la docencia se puede llegar a establecer una colaboración a partir de la cual los profesores van mejorando su práctica al compartir y acompañarse durante estos períodos de su trayectoria, para PM resultó de suma importancia contar con el apoyo de relaciones de amistad que no se limitaran solamente a lo laboral:

*PM: "... porque uno entra con mucho miedo, uno entra temeroso, uno no conoce a nadie, ehh todos se conocen, yo afortunadamente entré con personas, o sea, en ese momento entramos como diez profes nuevos ¿no? Entonces no tuve tanto problema porque nadie se conocía (ríe) eso fue muy bueno(...) Nos apoyamos mutuamente y la*

*libramos aparte, llegué haciendo una amiga y esa amiga me apoyó mucho, esa amiga yo tenía alguna duda o algo, y le hablaba por teléfono y la resolvía ¿no?”* (nota de entrevista 1).

En un momento posterior al ingreso el intercambio de experiencias entre profesores también se vuelve un elemento a considerar que marca oportunidades de cambio en sus actividades, por lo que los espacios en que pueden reunirse cobran vital relevancia, esto fue mencionado por PT:

*PT: “... por ejemplo a mí me gusta esa actividad que hicimos, a bueno yo la implemento y es lo que hacemos, es decir ahí, ahí se hacen esas actividades y después yo al menos, y me he dado cuenta de que muchos profesores esas actividades que hacemos en las reuniones entre profesores, vamos y las implementamos en el aula”* (nota de entrevista 2).

No obstante, las relaciones entre profesores pueden desarrollar distintos significados, ya que de forma contraria pueden volverse las peores experiencias que pueden vivir dentro de las escuelas, ambos profesores refirieron durante las entrevistas que las dificultades entre profesores eran las experiencias más desagradables que vivieron a lo largo de toda su historia como docentes:

*PM: “Pues he tenido momentos feos, este, uno de los momentos feos que fue mucho tiempo, mucho tiempo, fue pelear con compañeros”* (nota de entrevista 1).

*PT: “... en muchas de las ocasiones el peor enemigo del profesor pues es otro profesor no sé, la verdad que no entiendo (pausa), este, la actitud de algunos compañeros así de que tienen esa actitud de sobresalir de, de hacer más o de como de querer hacerte quedar mal”* (nota de entrevista 2).

Por último, las experiencias que vivieron con los estudiantes durante las clases en línea revelaron el valor irremplazable de los vínculos entre profesor y alumno, PM contó que fue hasta ese momento en que resaltó el impacto que tiene el reconocimiento y la calidad de los vínculos que va formando con cada estudiante en cuestiones tan fundamentales como la evaluación:

*PM: "... que he descubierto que finalmente sí afecta en una calificación, el vínculo que tú haces con tus profesores si afecta en una calificación ¿por qué? ¿Por qué lo descubrí? Antes no, antes no lo, pues no, no me había dado cuenta, no me había dado cuenta, fue en este año que me dí cuenta, fue un descubrimiento porque ahora para mí todos son exactamente igual, todos, son exactamente lo mismo, a todos los califico con el mismo cuchillo, con el mismo cuchillo parto todo, o sea, no distingo si es buena persona, no distingo que si es, este, si está sufriendo, no distingo si tiene un problema, no distingo si necesita motivación (...) no identifico a nadie, no conozco a nadie, todos son parejo, todo es hasta se escucha mal decirlo, todos son números, todos se convirtieron en un número, menos mis nueve ¿no? Menos mis nueve, de ahí en fuera todos igual, todos son lo mismo" (nota de campo 11).*

PD en el mismo período de las clases en línea destacó que la calidez y cercanía en las relaciones que se establecía con los alumnos era un elemento importante que no se logró recuperar de lo que se vivía en las clases presenciales y que terminó por afectar el desempeño de su labor:

*"PD: "Yo te podría decir han pasado no sé, yo empecé creo que el 20 de febrero, han pasado cuatro meses, ponle, y yo siento que no los conozco a todos, así, algunos sí ya los identifiqué, ya conozco su voz o a lo mejor alguna parte de su fisonomía porque han subido sus fotos, pero no más" (nota de campo 13).*

La importancia de estos vínculos no solo es en dirección del profesor al alumno, sino que también han identificado que cobra relevancia la construcción de estas relaciones por parte de los alumnos hacia los profesores, PM mencionó que es un factor que inevitablemente impacta en el compromiso que los estudiantes van asumiendo para asistir y cumplir:

*PM: "... cuando existe un vínculo se sienten comprometidos contigo a tener esa interacción, a tener esa confianza de decirte algo o a decir "aquí maestra, aquí estoy" o "se acuerda de no sé qué", algo, ahorita no, ahorita no porque son niños desconocidos, entonces, desconocidos como yo para ellos como ellos para mí porque*

*ellos tampoco me conocen ¿no? No saben qué tipo de maestra soy, no saben quién soy, no saben nada*" (nota de campo 11).

PD destacó que formar un vínculo que se diferencie de los creados por los demás profesores también refuerza el interés por su clase y la confianza de los alumnos para expresar sus dudas, lo cual aporta al aseguramiento en el cumplimiento de las actividades:

*PD: "... ahh porque eso sí tengo, no sé porque tengo cara de, pero has de cuenta "el otro maestro me dejó tal tarea" y "¿me va a ayudar?" Y yo "si ahí voy" (lo dice con voz baja y con un gesto de cansancio) entonces como que ellos en esa parte te motivan a hacerlo como que, o sea, tienen ese punto de que dices gracias a dios de que al menos crees que estoy loca, pero te acercas a mi para preguntarme de otras cosas e intentas mejorar porque no tienes la confianza con el otro de irle a preguntar"* (nota de entrevista 3).

Pese a que la construcción de vínculos significativos con los estudiantes es un factor que cobra una relevancia en ambos actores educativos su importancia contrasta con la que se reporta en clasificaciones sobre factores relevantes en las prácticas educativas de los profesores de bachillerato, como referencia puede tomarse la elaborada por el INEE en 2015 (Leyva y Guerra, 2019) que clasificaron cuatro principales factores 1) el salón de clases; 2) el contexto institucional; 3) el contexto social inmediato o cercano y 4) el contexto social mediato o lejano, lo cual permite explicar la invisibilización de esas experiencias y que por lo tanto quedan relegados todos los aprendizajes y oportunidades de cambios para las instituciones y los propios actores educativos.

En conclusión identifico que las experiencias relevantes para los profesores son las que vivieron con los estudiantes y con compañeros profesores, las experiencias con estudiantes denotan conocimientos implícitos que retoman cotidianamente y con los profesores, pese a que pueden representar bajo ciertas condiciones las relaciones y experiencias más desagradables en sus trayectorias, también cuando son mutuamente correspondidas tienen un alcance en el refuerzo y cambio de sus acciones, aunque debe señalarse que estos

intercambios tienen pocas oportunidades formales para que sucedan, por lo que deberían ser motivo de medidas que den apertura para su realización.

### **Sistematización elemental:**

Las experiencias que los profesores han vivido se encuentran presentes por el sentido que le van dando a ciertas actividades que les requiere la institución, debido a que en su mayoría sirven de registros de sus acciones y los efectos que tienen en los alumnos, tal manera de realizar estas actividades comparten varios rasgos elementales que implica la sistematización de experiencias, estas son que existan medios por las que se tenga evidencia de sus experiencias y que posteriormente pase por un trabajo de análisis que tenga un fin definido para transformar la actividad.

Las limitaciones que tiene ese tipo de sistematización es que los profesores terminan por hacerlo un trabajo individual que no tiene posibilidades de realizarse en colectivo lo que podría dotarlo de mayor sentido (Barbosa et al, 2015) y que no es una prioridad que se haga constante por las propias características del contexto en el que trabajan, sin embargo, reconocer estas formas de sistematización sirve para señalar que hay un área de mejora que se puede fortalecer.

Los profesores hacen uso de diversos medios para sistematizar sus experiencias que, aunque lo realizan porque es un requisito en el cumplimiento de su labor que representa una actividad obligatoria carente de un sentido de organización personal y profesional, va cumpliendo una función similar a la de registros de sus prácticas, debido a que como requerimiento tienen que guardar evidencia de las acciones que van realizando durante el curso, en el caso de PM enunció que:

*PM: "... nosotros llenamos, folders y folders de documentos, que por ejemplo los tiene el jefe de formación, de formación técnica, y él los lleva, él los resguarda, pero se han perdido infinidad de veces ¿no?" (nota de entrevista 1).*

También mencionó que de su estancia en prepa en línea SEP adoptó un formato que usó de base para desarrollar las actividades tras la transición a clases en línea, a partir de este medio logró desarrollar una amplia gama de diseños de actividades que empezó a considerar

podría utilizar en momentos posteriores, de esta manera el registro de estas experiencias por un medio formal ha dado un resultado concreto que le pueda ayudar en su labor:

*“... comentó que uno de los logros es que tiene todas las actividades que se tenían que hacer PM: “he diseñado que incluso hasta podría servir para aplicarlas de manera presencial y poder aprovecharlas, he diseñado ya de varios módulos que he tenido en tres semestres diferentes trabajos y actividades que no tenía, y yo organizaba actividades y todo eso pero ahora si lo tengo tipo como si fuera librito, eso es algo positivo, algo muy bueno porque ya es un trabajo que ahí se queda, ya que ya está ahí” (nota de campo 11).*

PD se vale de reportes que tenía que entregar al área administrativo sobre sus estudiantes, pero también emplea otros recursos que ha elaborado a partir de sus experiencias formativas, pero que terminan por ser los medios por los que adapta para proporcionar los contenidos de sus clases:

*PD: “... cuadros, ocupo colores, nexos, nubes, también uso conectores, toda esta cuestión que hacía muchísimo, por ejemplo, te digo el PAEL y ahí lo ponía con sus cinco ramitas y ya lo iba explicando cada cosa, o sea, si lo copiaba yo de algún documento, claro, y ya lo empezaba a explicar pero no era sí, ahorita tengo que usar la presentación y los pongo a leer para despertarlos, si ha sido como adaptar los recursos” (nota de campo 13).*

Si bien se puede considerar que a partir del trabajo formal que les requiere a los profesores ellos logran transformarlo en un recurso que les permita tener contacto con los conocimientos de sus experiencias, sigue teniendo una grave dificultad para que estos materiales mantengan este sentido reflexivo, porque cada una de estas actividades implica un gasto de tiempo que probablemente desemboque en mecanizar estas actividades y que vaya desgastando la importancia que puede tener para ellos, ya que también *“El tiempo de preparación de esta carga administrativa para los docentes tiene consecuencias significativas en el fortalecimiento de la cultura del individualismo, cuya persistencia obstaculiza el trabajo colaborativo”* (Sánchez y Corte, 2012, p.32).

El uso de estos recursos no es estático, ya que los profesores refieren que llegado un momento dejan de recurrir a ellos y desprenden el sentido formativo que puedan tener, debido a que pasan a realizar esta labor por medio de signos verbales, lo que implica el desligamiento de los registros físicos por unos mediados a través del lenguaje, PT describió como es el desarrollo de este proceso:

*PT: "... sin embargo, me doy cuenta que con el segundo grupo ya la, ya le implemente algunas cosas ya mejoré lo que hice con el grupo anterior y con el siguiente le voy implementado, adicionando cosas, este, y vamos tomando notas, es decir debemos de tener nuestras planeaciones o puede ser también en un cuaderno de notas que pues yo creo que todos los profesores tenemos o la mayoría donde vamos haciendo anotaciones de que es lo que va sucediendo, ehh es decir, si, sí, sí que hay cierto registro de lo que vamos haciendo y posteriormente ya, ya lo vas haciendo de manera automática ya sabes qué, que puedes ir cambiando que puedes ir implementando con un grupo, con otro, es decir, llegas con un grupo y pues a lo mejor son muy dedicados y demás, llegas a otro y se ve el desorden total y ya, ya tú sabes automáticamente aunque no lo escribas en tu cuaderno de notas, pero ya sabes que de qué manera tienes que ir implementando"* (nota de entrevista 2).

En el caso de PM es más detallado el contenido que construye por estos registros por medio del lenguaje la llevan a encaminar una reflexión y a resultados específicos a los que probablemente no hubiera llegado de no ser un ejercicio relativamente estable que ha realizado:

*PM: "... y este tiempo me ha servido de reflexión y tengo así como mis notitas mentales donde digo "esto no lo voy a volver a hacer, esto tampoco, no debí de haber dicho eso, no debí de haber tratado así a, a fulano, debí de haberle dado otra oportunidad, debí de haberle dejado otro sabor de boca, debí, debí, debí" y creo que cuando regresemos van a encontrar a otra maestra más neutra, más tranquila, no tan impetuosa así, este... más tranquila, creo que he hecho así como que esa reflexión dentro de mi trabajo"* (nota de campo 11).

El cambio en el desligamiento de las actividades podría apuntar a una autorregulación por parte de los profesores bajo la lógica de que sea un ejercicio constante y mejor definido por ellos, lo cual desafortunadamente no parece suceder, porque tal y como con las reflexiones son cuestiones que se limitan al momento y por lo tanto frenan su trascendencia, esta situación abre el cuestionamiento de las posibilidades reales que existen para que esta labor sea cada vez más habitual para ellos pero sin decantarse en la monotonía y en la pérdida de significados, dado que *“El incremento en la competencia disminuye la sensibilidad hacia la experiencia. Donde hay experimentum, no hay experiencia, donde hay regularidades no existen singularidades”* (Bárcena. et al. 2006, p. 240).

Cuando dejan de prestar importancia a los registros materiales y se transforman en una organización de sus experiencias mediada por sus pensamientos y lenguaje pasa a ser un ejercicio crítico de análisis relativamente constante porque se ve estructurando por las dinámicas escolares, de esta manera los espacios y tiempos en que los realizan son irregulares, pese a estas dificultades PT describió que la constancia es una característica que deben mantener para no cometer los mismos errores:

*PT: “... yo te podría decir que, cada día, cada día es ir experimentado, incluso ehh lo he descubierto lo he entendido que por ejemplo un grupo que siempre trabaja bien y que ya llevo mi clase preparada un día puede estar con cierta actitud y otro día con una actitud muy diferente, muy negativa y este tipo de cosas ehh pues las vas aprendiendo”* (nota de entrevista 2).

Por su parte PD refirió la complejidad que le ha llevado apreciar distintos aspectos de su enseñanza, que termina por ser una labor que no se puede dominar inmediatamente:

*PD: “Aja, sí, pero eso te digo, no fue como, no fue como al principio, más para acá, eso, me costó más trabajo porque fui avanzando con el tiempo y fui empezando yo a como tener esas experiencias de hilar y no ver como conceptos aislados, entonces es como complejo al fin y al cabo”* (nota de entrevista 3).

Este ejercicio crítico de analizar sus experiencias por las características institucionales en las que se ven inmersos acaba por ser un esfuerzo individual que realizan de manera

encubierta y que esporádicamente son expresados hacia otros por tratarse de cuestiones relacionadas con aspectos de sus prácticas, sin embargo cuando comparten estos análisis revelan elementos precisos, estructurados que reflejan los matices de sus aprendizajes, este se ve reflejado en las conclusiones que PM compartió sobre las experiencias que estuvo analizando durante el período de las clases en línea:

*PM: "... he tenido, he tenido bastante autorreflexión, más bien he tenido mucha reflexión respecto a actitudes que tenía antes, comentarios que hacía yo antes que no sabía yo que dañaban o no sabía yo que era yo (un segundo de silencio) juzgadora o que era yo (mientras dirige su mirada hacia arriba) cosas que no debía yo hacer"* (nota de campo 11).

Puede señalarse que el elemento principal de su análisis fueron aspectos de sus comportamientos y las consecuencias que tuvo en relación con los alumnos, componente sobre el que PD también centró su análisis en la misma transición de las clases:

*PD: "... comprender que hay un contexto detrás de que no me prendan la cámara, detrás de que no me prenden el micrófono, detrás de toda esta cuestión y situación con los chiquitines, trato de entenderlos, creo que no solo me llevé esta parte digital, la pandemia me hizo ver estos cambios, entonces, fue de lo que tuve que hacer esta parte dices tú introspectiva, reflexión y sacarlo adelante, así fue como pasaron las cosas"* (nota de campo 13).

Puede destacarse que al realizar este tipo de ejercicio de análisis en consecuencia han logrado concretar aspectos en los que distinguen precisiones de componentes relacionados a su práctica cotidiana y las consecuencias que trae consigo. Principalmente estos aprendizajes se segmentan en dos vertientes, la primera remite a aprendizajes pragmáticos para desenvolver en la práctica, esto lo mostró PM que logró esbozar y reconocer los elementos necesarios que permiten el funcionamiento adecuado de las clases en línea:

*"Otras consideraciones que mencionó (PM) para que este tipo de clases funcionen es que deben de ser muy estructuradas, como las de prepa en línea y que a su vez*

*tengan una plataforma igual de estructurada con grupos muy reducidos donde tuvieran el control de todos (nueve o diez personas)” (nota de campo 11).*

PT tiene claro aspectos a los que debe prestar especial atención sobre los alumnos, esta identificación de sus características favorece en agilizar los aprendizajes que debe retomar de ellos:

*PT: “Si, si, al principio pues vas tomando nota así de detalle, de alumnos, este, fulanito de tal y tal cosa, tal detalle y ya después, ya lo ves y dices “es tal” ya los vas (pausa) identificando, este, a los alumnos incluso, a los grupos, ya se van dando de manera más fluida, más automática, este, como te digo es pues este a través de la experiencia que se van dando estas cosas” (nota de entrevista 2).*

La segunda vertiente tiene que ver con las implicaciones personales involucradas en las clases, es decir, a las acciones y actitudes que no son estipuladas para el cumplimiento de su labor pero que facilitan a que su enseñanza tenga una flexibilidad ante la diversidad de circunstancias y alumnos esto lo reconoció PM al hablar sobre los aprendizajes personales que le dejó su labor al ser adecuada a las clases en línea:

*“Siente que ha tenido avances en estas reflexiones, PM refiere: “debo ser mejor persona sin involucrarme tanto con la vida de los alumnos, este, debo de ser más maestra, más profesora y centrarme en mi trabajo más que tratar de salvarlos, tratar de salvarlos no es mi trabajo” (nota de campo 11).*

PD también destacó un cambio en la percepción que tenía de sí misma en comparación a como venía desenvolviéndose en las clases presenciales, lo cual ha experimentado ha tenido efectos favorables en su situación personal y que evidentemente termina por impactar en las relaciones con los estudiantes:

*“... contestó que se volvió más buena onda como docente, que antes era muy exigente con la cuestión de que todo trajera firmas o sellos o si no, no les recibía nada, pero que en este momento ya no se desgasta porque tiene evidencia, como en el caso de los niños que se copiaron, PD refirió: “en esta cuestión que me he llevado como salud mental y salud personal me he desgastado menos porque las TICS me ayudan a*

*evidenciar, no tengo que estar tanto, porque pues sí, antes la secretaría no te daba esa posibilidad” (nota de campo 13).*

Que los profesores formen sus propios modos de aprender de sus experiencias y que los lleven a aprendizajes concretos, sin que les proporcionen los medios necesarios para socializar lo que les acontece enfatiza la importancia que tiene retornar a su rol protagónico como agente educativo (Domínguez, 2014) que es activo ante las circunstancias adversas que le son impuestas y que el impacto de sus acciones no solo termina transformando el entorno escolar mediato, sino que tiene la bondad de transformar aspectos de su singularidad que carentes de una importancia institucional, son las que realmente se vuelven fundamentales para la vida escolar.

Para finalizar se puede destacar que la sistematización elemental que realizan es individual y no una sistematización colectiva que se ha planteado para alcanzar una sistematización de experiencias plena y que se viva como proceso auténtico de transformación. No obstante se pueden reconocer tres características de la sistematización de experiencias en lo que los profesores realizan, la primera se da en los medios materiales con los cuales registran sus experiencias que por la dinámica escolar termina por transformarse en reflexiones realizadas de manera irregular; la segunda característica es que aunque se realizan de forma dispersa si hay un ejercicio crítico y reflexivo por el que pasan sus experiencias por el que se logran destacar elementos que son constantemente pensados; la última característica es que de estos procesos reflexivos derivan conocimientos particulares que pretenden llevar a la práctica a un nivel pragmático de funcionalidad para las clases, pero también a un nivel personal que incide en sus comportamientos y actitudes.

Ambos indicadores marcan una dicotomía en la co-construcción de conocimientos porque se muestra que las experiencias que viven en interacción con otros son las que enriquecen su práctica, incluso las relaciones entre compañeros profesores también se vuelven fundamentales para cambiar aspectos de su práctica, pero el ejercicio principal por el que sistematizan estas experiencias termina por realizarse de manera individual y con pocas posibilidades de volverse colectivo que sugiere la posibilidad de compartirlo y por tanto

volverse más trascendente para ellos. Sin embargo, debe resaltarse que a partir de estas experiencias con otros los profesores generan cuestionamiento sobre lo que viven y las dinámicas de las que van siendo responsable en sus clases lo que los ha llevado a profundizar y ampliar su entendimiento de estos procesos (Nuñez, 1989).

Las formas elementales en que sistematizan si bien solamente fueron destacadas dentro de las actividades cotidianas que realizan, deben de hacerse más visibles porque son esfuerzos que los profesores hacen y que pocas veces son reconocidos en los espacios formativos a los que tienen acceso, es decir, que no proporcionan consistencia sobre todo lo que saben hacer porque la lógica que guía a la formación docente dominante es la de una capacitación con lo que deben cumplir, pero rescatar estas experiencias y el trabajo que han realizado por tantos años, tiene por medio de la sistematización de experiencias, una vía factible en la que se pueden encaminar acciones y esfuerzos colectivos en que sus conocimientos sean cada vez más presentes e importantes, ya que *“Particularmente en los contextos educativos, la sistematización aporta a la recuperación, análisis y fortalecimiento de estrategias metodológicas y pedagógicas en tanto devela concepciones, relaciones, dinámicas y caminos trazados alrededor del acto educativo”* (Mera, 2019, p.100).

Por medio de las categorías expuestas he logrado indicar las condiciones bajo las que suceden y se mantienen en constante cambio las reflexiones que los profesores de bachillerato realizan; con lo mostrado en las categorías espontaneidad reflexiva y co-construcción sistematizada se destacó que en las acciones cotidianas que los profesores tienen para enseñar aprenden de lo que sucede con relación a sus alumnos y con otros actores educativos, lo que resulta en varias formas en que organizan y tienen contacto con sus experiencias, que terminan por ser determinantes para los cambios en cualquier rubro de su trabajo y que conforme a lo que se analizó en el eje ajustes delimitados a las condiciones escolares, dichos esfuerzos que realizaron fueron restringidos a los apoyos, condiciones laborales y resultados esperados por parte de la institución escolar en la que laboraban.

Conforme a lo expuesto en las categorías tituladas perspectivas sobre los conocimientos construidos en la práctica y el eje nombrado sistematización elemental se hizo explícito que

los procesos reflexivos identificados en la categoría improvisación basada en la experiencia provienen de prácticas y recorridos formativos particulares que los configuran, en los que los acercamientos con familiares van sentando bases sobre los retos y soluciones que pueden tener en la docencia, y que en cuanto a la formación académica, por la organización de las materias y los requisitos de las escuelas, no tiene más relevancia que en cuestiones de contenido, a excepción que los estudios superiores estén alineados con el fin último de una oferta de la carrera técnica por parte de los estudiantes, proporcionando de esta forma una concepción diferente del contenido teórico y de las problemáticas que se les demandarán en las áreas de trabajo.

## Conclusiones

El desarrollo de esta investigación implicó un profundo cambio en el rumbo del ejercicio profesional de la psicología que pretendo realizar con respecto a lo que aprendí durante la mayor parte de los estudios de la carrera, que durante un largo periodo de tiempo restringió mi visión particular sobre los alcances, implicaciones y formas en las que son posibles realizar nuestra labor. La oportunidad de realizar esta investigación representó una apertura al tener la decisión de construir y elegir un tema de interés genuino, junto con todos los desafíos que conllevó, los cuales me permitieron reflexionar y cambiar aspectos de mis propias ideas, acciones y acercamientos con las personas que nos permiten aproximarnos a su realidad, ya que durante el proceso el investigador debe corresponder esta confianza *“definiendo su propio camino, de acuerdo con el campo particular en el que trabaja, su propia disciplina y sus intereses individuales”* (Sánchez, 2014, p.13).

Las distintas interacciones y relaciones que establecí con cada uno de los profesores de bachillerato durante la investigación, recuperadas en el método, cambiaron mi perspectiva sobre la relación que fui estableciendo como investigador con respecto a ellos. Aprendí la importancia que tienen los vínculos que se van construyendo, porque todas las acciones e intercambios que tuve me ayudaron a aprender a mirar de otra manera lo que les acontece, a contrastar lo que se ha escrito sobre ellos con aquello que les sucede y apreciar, de otro modo, las oportunidades de cambio que pueden tener y las que podemos construir juntos en cuanto a recursos y tiempo en los espacios en que desempeñaban su labor.

Tomando en cuenta estas consideraciones, cada uno de los elementos recuperados anteriormente durante el análisis me permitieron cumplir el objetivo general de la investigación que fue analizar las implicaciones prácticas que tiene la sistematización de la reflexión de tres profesores de nivel bachillerato sobre sus acciones docentes en la dinámica de grupo, denotando que la sistematización que realizaban, al no tener una formación determinada para sistematizar, como idealmente se sugiere en la literatura sobre la sistematización de experiencias (Jara, 2018) se llega a considerar elemental, en cuanto a que si presentan los rasgos definitorios de una sistematización de experiencias, en un primer momento

manteniéndose por el contacto a través de medios materiales como las planeaciones y posteriormente quedando reguladas en reflexiones desencadenadas por experiencias que compartían ciertas regularidades, en cuanto a características de sus alumnos o elementos de sus recursos didácticos. La organización y conocimiento por el cual guiaban sus acciones docentes fue mostrado en los momentos en que sus experiencias eran socializadas con un otro, reconociéndose un otro profesional, en este caso investigador/psicólogo y un otro compañero profesor; mostrando de esta forma que es inintencionada en su dinámica cotidiana a lo largo de su trayectoria, por lo que las implicaciones en sus acciones cotidianas pasaron desapercibidas en muchos casos.

Este suceso se entrelaza con la construcción de la perspectiva particular que forman sobre la construcción de conocimientos de su práctica, que presenta una dicotomía debido a que su experiencia en el aula les permite construir aprendizajes, pero estos no son totalmente válidos para ellos, puesto que consideran parcialmente que los conocimientos legítimos para cambiar aspectos de su práctica docentes son los que les son proporcionados en las distintas modalidades que se les acerca a la formación docente, tanto por parte de sus instituciones educativas en que laboran, como de los recursos que buscan de manera personal en otros centros formativos.

A partir de la elaboración de las categorías también logré describir las situaciones ante las que suceden los momentos en que reflexionan, esto en concordancia con la teoría de la reflexión (Schön, 1998; Perrenoud 2001) sucede en dos momentos, el de mayor frecuencia sucede durante la acción cuando improvisan y de manera menos consistente en ocasiones en que pueden permitirse analizarlas, es decir, reflexionar sobre la práctica cuando retrospectivamente pueden identificar y describir los elementos que constituyeron sus acciones y los resultados que obtuvieron. En cuanto los ajustes en los instantes en que improvisaban, logré identificar que el fundamento para realizarlos se basó en experiencias anteriores que estuvieron delimitadas por las condiciones escolares que establecieron con sus recursos didácticos, las interrelaciones con sus alumnos y los requerimientos institucionales.

Por último logré identificar que las modificaciones que han realizado en sus dinámicas grupales son siempre distintas, pero durante el momento en que realicé la investigación se hizo explícita que éstas están dirigidas a promover la participación entre sus alumnos, cambiando de esta manera los recursos didácticos que utilizan (cambiando el formato de las exposiciones como en el caso de PD, por ser el medio más utilizado y aceptado por su escuela; o experimentando formas de participación alternas pero requeridas por sus estudiantes, cómo realizó la PM con un grupo restringido de alumnos) y a modificaciones personales en las relaciones sociales que tuvieron con sus alumnos, cuyo fin último era aumentar el compromiso con respecto a sus clases.

Aunque no realicé ninguna acción de intervención junto a los profesores, y el alcance solamente ha sido en un nivel de análisis, la investigación arrojó otra punto de vista sobre las condiciones sociales, formativas y laborales por las que se ha formado de manera idiosincrática los procesos de reflexión y sistematización de los profesores de bachillerato, enfatizando que la importancia de factores referentes a lo que sucede durante su trayectoria formativa y docente no han tenido gran relevancia con lo reportado en cierta literatura en la que se fundamentaban los criterios evaluativos del sistema educativo del país en instituciones encargadas de esta labor como lo fue en su momento el INEE (Manzano et. al, 2018; Buendía y Álvarez, 2019).

Puntualizando estos hallazgos puedo apreciar que conforme a la etapa de la vida en que se encuentren los profesores y los años que lleven ejerciendo, se fortalece en ellos la creencia de que los cambios en sus formas de relacionarse con su enseñanza pueden parecerles inviables porque se consideran personas formativamente ya terminadas, esta creencia puede ser uno de los motivos principales por los que sus acercamientos con distintas modalidades de formación docente tienden a no tener un impacto trascendente en ellos, además de la burocratización por parte de las escuelas. Otra cuestión importante a considerar son las especificidades referentes a la carrera que estudiaron los profesores y las materias que terminan por enseñar, debido a que afecta en la valoración que construyen sobre la relevancia que tiene en su trabajo aspectos pedagógicos de la enseñanza, como fue en el caso de la

epistemología con la que PD provenía de una enseñanza de enfermería con un enfoque altamente cientificista con respecto a lo que expresaron PM y PT cuya formación en derecho y ejercicio en materias cívicas acercaban sus consideraciones más a las humanidades.

Tal situación apunta a que la dimensión psicológica de la formación docente puede tener injerencia en un nivel de atención primario, es decir, a lo que representa para ellos las posibilidades de ampliar las valoraciones que tienen sobre lo que piensan que hacen en su labor docente, ya que estos pensamientos terminan por ser un factor relevante para su participación en otras actividades formativas y en la disposición a realizar cambios en las dinámicas con sus grupos. La importancia que tiene esta labor con los profesores de este nivel educativo debería ponerse en perspectiva con el momento de la vida en que se encuentran la mayor parte de los estudiantes, esto es la transición de la adolescencia a la adultez (Saucedo et al. 2019), por lo que la formación del bachillerato, en muchos casos, representa la formación fundamental con la que contarán para hacer frente a las demandas de otra etapa de la vida, con mayores responsabilidades porque generalmente se comienza con la vida laboral, empezando a ser económicamente activos o es el momento en que toman la decisión por continuar con algún estudio superior.

En este sentido, la escuela como un factor de resguardo social frente a los ambientes adversos tendría que enfocarse en asegurar, en lo posible, la permanencia de sus estudiantes para la finalización de los estudios, por parte de las instituciones se puede trabajar en acciones dirigidas y mejor planificadas para sus profesores, porque con ellos pueden tener un seguimiento más óptimo que con los estudiantes, debido a la diferencia en el número de matrícula y la permanencia de estos en los planteles.

En cuanto a lo que los profesores reflexionan surge un dilema con respecto a los planteamientos de Schön (1985) y Perrenoud (2001) referente a lo que tentativamente denominaré la *inespecificidad de las reflexiones en la práctica de los profesores*, debido a que en los planteamientos de ambos autores se retoma la noción de un profesional cuya formación superior va encaminado a problematizar su práctica conforme a la disciplina que estudiaron, pero en los casos de los profesores de bachillerato, generalmente estamos ante

profesionales que no se formaron para ser docentes y que por lo tanto, no cuentan con una formación especializada ni teórica, ni práctica con la que problematicen los retos a los que se enfrentan en las aulas y con los alumnos, aunque no queda exenta la posibilidad de que sea un problema único, y más bien sea una problemática compartida en la formación profesional general de distintas áreas.

A manera de respuesta retomo que el aprendizaje de la docencia de los profesores de bachillerato parece corresponder más al aprendizaje de un oficio que al de una profesión (Delabra, 2022) debido a que *“una parte considerable de maestros sin formación docente especializada carece de tutoría, con lo cual aprenden a ser docentes en la práctica”* (Buendía y Álvarez, 2019, p.219). Es decir, que los profesores de bachillerato aprenden a ser profesores por distintos medios fuera de una formación académica, aprenden a partir de un “otro” que puede ser un compañero profesor con mayor experticia o con el que establecen una amistad, pueden aprender también de un miembro de su familia y más importante refinan el dominio de la docencia principalmente por los efectos de sus acciones que van siendo significativos de sus experiencias cotidianas, por lo que se deberían destinar esfuerzos a destacar la importancia que tienen estos medios externos y a problematizar cómo se pueden fortalecer para que tengan un mayor impacto en cada profesor.

Lo anteriormente referido no significa que cualquier cosa que se les ocurre lo volvieran una acción legítima a realizar, ya que retomando la sistematización que llevan en registros o al socializar lo que hacen entre ellos, muestra que sus decisiones y aprendizajes se guían por pautas organizadas sobre lo que reflexionan, lo que con el tiempo va solventando las problemáticas que les van surgiendo. Cabe destacar, que la sistematización que realizan tiene de componente fundamental, las experiencias que son co-construidas, estas son las conformadas por las relaciones de carácter social que viven con otros actores educativos, pero que considero relevante también agregar la incidencia que pueden tener con un otro externo a su institución educativa para hacerlas explícitas, ya que en las estrategias de la investigación que realicé al entrevistarlos y analizar junto con ellos lo que sucedió en sus clases hicieron explícitos conocimientos que tenían relegados.

Pese a que en el análisis decidí no dar mayor énfasis a las implicaciones que tuvo mi participación con respecto a los momentos que compartí con cada uno de los profesores, porque el centro de la investigación eran ellos, considero relevante recuperar que no hubiera sido posible llegar a tal punto de la investigación (ser invitado a ver sus clases y de que habláramos sobre ellas) si no hubiera realizado cambios en mi forma de acercarme y relacionarme con ellos, lo cual recuperé al detallar el recorrido que viví junto a cada persona con la que tuve contacto para realizar esta investigación con la exposición del trabajo de campo.

Fue por medio del enfoque expuesto en el primer capítulo, que logré precisar los vínculos teóricos en cuanto a la fundamentación de reivindicar la importancia del discurso (palabras y significados) de los participantes, comprendiéndolo al margen de su contexto social y cultural que se encuentra en constante transformación, lo cual me llevó a reconstruir brevemente un contexto delimitado de la educación media superior pública mexicana. Considero además que cada uno de los inconvenientes que se fueron presentando durante el trabajo de campo, como los tiempos indefinidos de las respuestas por parte de las escuelas, los cierres de oportunidades para acercarme a los profesores y la reestructuraciones de las planeaciones de trabajo acorde a distintos criterios fueron factibles de superar por las ventajas que me proporcionó realizar la investigación bajo la tradición sociocultural, principalmente por la flexibilidad en las decisiones que tomé a partir del desarrollo de un trabajo sistemático y reflexivo que me permitió cambiar la noción en las relaciones que establecí con los participantes, porque de cierta manera esa reflexión que me propuse mirar en ellos, fue lo que yo mismo estuve realizando y terminó siendo clave para dar fin a esta investigación.

Tras experimentar de cerca las dificultades que las escuelas establecen para acercarse a los profesores, no solamente por los requisitos por los que se rigen, sino por la disposición que han generado en gran parte del profesorado en cuanto a su consideración por compartir lo que saben hacer y lo que han vivido durante años de su ejercicio docente, considero recomendable priorizar dirigir esfuerzos para modificar las posibilidades de acceso a estos escenarios, en concordancia con lo que sugiere Domínguez (2019) “*debemos acudir a las*

*instituciones específicas y sus aulas para conocer las prácticas docentes y su sentido formativo, pues es ahí donde se encuentra el rumbo y las posibilidades de desarrollo de las educación” (p.9).*

A pesar de las adversidades que se presentaron, me considero afortunado de haberme ganado la confianza de los profesores que participaron, recalcando que lo hicieron en un momento histórico crítico que requirió un amplio tiempo de confinamiento, y así, realizar todo este proceso en línea, y aún con las limitaciones que esto implicó, me mostró que aun en los momentos de crisis se puede seguir encontrando las maneras de llegar a la gente. Fue evidente que como psicólogos e investigadores debemos asumir los riesgos que conlleva salir de los espacios de comodidad académica y encaminar los compromisos de nuestras investigaciones para que correspondan a la atención social con poblaciones que tienen una importancia invaluable en las comunidades, pero con las que raramente tenemos contacto y requieren ser apoyados, por lo que es necesario empezar por conocerlos y que ellos a su vez nos conozcan, antes de proponer acciones de intervención sin conocer las realidades por las que atraviesan, evitando que las propuestas para colaborar junto con ellos les parezcan tan ajenas a lo que viven.

Los acercamientos con los profesores, de la manera en que se desarrollaron, necesitan de un procedimiento más personalizado con cada uno de ellos porque hasta este momento, sus espacios no son algo que como investigadores tengamos seguro, por lo expuesto se mostró una área poco trabajada y que por lo tanto necesita de nuestra atención pero teniendo presente que hay condiciones laborales que no podemos ignorar y que implican de nuestra parte un rediseño en las acciones que podemos dirigir a un nivel individual con los profesores, porque tenemos incidencia en cuanto a que trabajar con lo que piensan es trabajar con ese primer momento que representa para ellos decidir realizar un cambio personal a los que suelen enfrentarse solos, aunque por la importancia que se rescató de socializar sus experiencias, un trabajo colectivo entre profesores en el que se reivindique todo lo que saben hacer es una alternativa que puede explorarse en el futuro.

No obstante uno de los desafíos fundamentales para dar el siguiente paso, conforme a todo lo presentado, en el rumbo del trabajo con los profesores, es pasar de lo esporádico a lo sistemático, para lo cual es importante reforzar y cambiar el sentido que tienen los referentes materiales con los que los profesores se apoyan para registrar sus acciones, porque son las únicas posibilidades que tienen para entrar en un constante contacto con sus experiencias al margen de los tiempos con los que cuentan durante sus horarios de trabajo

## Referencias

- Aguilar, J. (2020). Continuidad pedagógica en el nivel medio superior: acciones y reacciones ante la emergencia sanitaria. En J. Girón (Ed.) *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 47-54). UNAM-IISUE.
- Baldó, V. A. (2014). *El Materialismo Dialéctico: Sistema e Historia. La Actualidad del Marxismo Revolucionario*. Nexofía.
- Barbosa, J. W., Barbosa, J. C., y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas. Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13239889008>.
- Bárcena, F., Larrosa, J., y Mélich, J. C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1), 233-259.
- Bernal, L. E. (2019). EL CONALEP. Avatares de una estrategia de formación de jóvenes para el trabajo. En *XV congreso nacional de investigación educativa* (pp. 13-19). COMIE.
- Bernal, L. E. (2020). EL CONALEP. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25(84), 121-152.
- Blanco, G., y Mercedes, M. (2005). La formación de profesores de matemáticas. Un campo de estudio y preocupación. *Educación Matemática*, 7 (2), 153-166. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40517207>.
- Bourdieu, P. (2007). Estructuras, habitus, prácticas. En A. Dilon (Trad.). *El sentido práctico* (pp. 85-106). Siglo veintiuno.
- Buendía, A., y Álvarez, G (Coord.). (2019). *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México. Reflexiones y propuestas para el futuro*. INEE.
- Camacho, D. Z., Albarracín, J. C., Martínez, M., Durán, L., Arciniegas, M. V. y Cote G. E. (2012). How Can a Process of Reflection Enhance Teacher-Trainees's Practicum Experience? *HOW*, 19 (1), 48-60. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450718004>.

- Carr, W., y Kemmis, S. (1988). Maestro, investigadores y currículo. En J. A. Bravo (Trad.). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp. 25-66). Martínez Roca.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
- Cervantes, E. (2019). Vocación frustrada: Aproximaciones a la deserción docente en México. *Convergencias. Revista de Educación*, 2 (3), 73-94.
- Ciudad de México. (25 de enero de 2021). *La CDMX está en Semáforo Rojo del 28 de diciembre al 10 de enero*. Boletines. <https://servicios.covid19.cdmx.gob.mx/comunicacion/nota/la-cdmx-esta-en-semaforo-rojo-del-28-de-diciembre-al-10-de-enero>.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata.
- Cole, M. (2011). Reinventando las prácticas educativas del pasado para lograr el éxito pedagógico del futuro. *Revista de Estudios Sociales*, (40), 23-32.
- Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica. (26 de octubre de 2021). *Acerca de nosotros*. CONALEP. <https://www.conalep.edu.mx/>.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (10 de octubre de 2020). *Lineamientos para la formación de profesores*. Departamento de Formación para Profesores. <https://www.cch.unam.mx/academica/formacion-de-profesores>.
- Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (15 de diciembre de 2021). *¿Qué es? Concurso de asignación 2021*. [https://www.comipems.org.mx/template\\_window.php?OQRTx006D0Gj\\_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-xaaWbhdt0CPMOXmgDfiOR5Ez\\_Gn20t9m2yzYLJE-w1RJnDaUnYg](https://www.comipems.org.mx/template_window.php?OQRTx006D0Gj_reJB4ZF3EGW-hbiQLVhK-xaaWbhdt0CPMOXmgDfiOR5Ez_Gn20t9m2yzYLJE-w1RJnDaUnYg).
- Conzuelo, S., y Rueda, M. (2010). La evaluación de la docencia en México: experiencias en educación media superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(1), 106-119. [http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1\\_e/art8.pdf](http://www.rinace.net/riee/numeros/vol3-num1_e/art8.pdf).

- Corral, R. (2003). Una psicología dialéctica en busca de la transformación. En *Historia de la Psicología: Apuntes para su estudio* (pp. 179- 198). Félix Varela.
- Corsaro, W. A. (2005). El acceso al mundo infantil. Estrategias de investigación para la entrada al campo y la recolección de datos en un escenario preescolar. En Pérez, G., Alarcón, I., Yoseff, J.J. y Salguero, A. (Comps.). *Psicología Cultural, volumen 1* (pp.235- 278). UNAM-FES Iztacala.
- Chuquilin, J. (2017). La Formación continua de los docentes en México. Problemas y perspectivas, *RED ESTRADO*, 1-21.
- Dander, M. (2018). La educación media superior en el contexto histórico de México. *Revista de evaluación para docentes y directivos*, (9), 27-43.
- De Agüero, M., Benavides, M. A., Rendón, V. J., y Pompa, M. (2020). Consideraciones y recomendaciones. En *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe Ejecutivo* (pp.24-27). UNAM-CUAIEED.
- Delabra, B. A. (2022). *Aportaciones de una perspectiva sociocultural a la formación profesional del psicólogo* (Presentación de conferencia). Conferencia del ciclo: jueves de tradiciones. Tlalnepantla, México.  
[https://www.youtube.com/watch?v=vOM\\_H\\_PhNlw](https://www.youtube.com/watch?v=vOM_H_PhNlw).
- Díaz, L., Torruco, U., Martínez, M., y Varela, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(07), 162-167.  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/iem/v2n7/v2n7a9.pdf>.
- Domínguez, S. I. (2014). Los sentidos del bachillerato en México: Desencuentros entre discursos, prácticas docentes y formación. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, (1), 1-21.
- Downing. Wilson, D., Lecusay, R., y Cole, M. (2011). Design experimentation and mutual appropriation: Two strategies for university/community collaborative after-school interventions. *Theory & Psychology*, 21(5), 656–680.  
<https://doi.org/10.1177%2F0959354311414456>.

- Eizaguirre, M., Urrutia, G., y Askune, C. (2004). *La sistematización, una nueva mirada a nuestras prácticas. Guía para la sistematización de experiencias de transformación social*. Alboan
- Engels, F. (1876). *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*. Universidad Obrera.
- Escuela de Enfermería Escandón. (30 de octubre de 2021). *Historia*. Sobre nosotros. <https://promocionescandon.wixsite.com/oldescuelaenfermeria>.
- Flick, U. (2007). Documentación de los datos. En *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 183- 192). Morata.
- Flores, P. (22 de septiembre de 2019). *Crítica a la normativa educativa: Mejora continua*. Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/critica-a-la-normativa-educativa-mejora-continua/>.
- Fonseca, C. D., Piña, J. M., Ibarra, L. M., y Pérez, M. G. (2020). Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-24. <http://doi.org/10.15359/ree.24-2.7>.
- Gámez, H. (2016). Desafíos del docente novel y las políticas educativas del México del siglo XXI. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9 (2), 155-169.
- Hundeide, K. (2005). Socio-cultural Tracks of Development, Opportunity Situations and Access Skills. *Culture & Psychology*. 11 (2): 241–2611.
- Inclán, M., y Díaz, A. (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En E. Rodríguez (Coord.). *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica Cuadernos de Educación Comparada no 5* (pp. 1-22). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. (13 de noviembre de 2020). *Vivimos en diferentes hogares. Hogares*. <https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx#:~:text=A%20su%20vez%20se%20divide,tambi%C3%A9n%20constituye%20un%20hogar%20nuclear>.

- Iñíguez, L., y Antaki, C. (1994). El análisis del discurso en psicología social. *Boletín de Psicología*, (44), 57-75).
- Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias*. ALFORJA.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). M. Espíndola y C. Alfaro (Trad.). *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*. Cambridge University Press.
- Leontiev, A. N. (1968). El hombre y la cultura. En R, García (Trad.). *El Hombre y la Cultura. Problemas teóricos de la Educación* (pp. 7-48). Grijalbo.
- Leyva, Y., y Guerra, M. (Coords.) (2019). Hallazgos. En *Práctica docente en educación básica y media superior. Análisis de autorreportes de la Evaluación del Desempeño 2015* (pp. 25-62). INEE.
- Luria, A. R. (1980). El cerebro y los procesos psicológicos. En P. Merino (Trad.). *Introducción evolucionista a la psicología* (pp.119-158). Fontanella.
- Manzano, P., Aguilar, L. M., González, P., Rodríguez, D., Casillas, C. E., Casteño J. C., y Benavides, M. A. (2018). *La implementación del Marco Curricular Común en los planteles de la educación media superior*. INEE.
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 1-26.
- Martínez, F. (2019). Los diseños de investigación. En *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica* (pp.57-120). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Martínez, K. A., Marroquín, J., y Ríos, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 44(86), 113-131.
- Mera, K. (2019). La sistematización de experiencias como método de investigación para la producción de conocimiento. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4 (1), 99-108.

- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 149-157.
- Núñez, C. (1989). *Educar para transformar transformar para educar*. ALFORJA.
- Pastor, R. (2011). La formación de profesionales reflexivos. En *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil investigación, teoría y práctica fundamentada* (pp. 171-183). UNAM-Facultad de Psicología.
- Pérez, G. (2012). ¿Qué es el desarrollo psicológico? Propuesta desde una perspectiva sociocultural. En G. Pérez y J. J Yoseff (Coord.). *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural* (pp.1-28). UNAM-FES Iztacala.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Colofón.
- Perrenoud, P. (2009). La formación de docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, 16 (3), 1-27.
- Piaget, J. (1995). El desarrollo mental del niño. En J Marfa (Trad.). *Seis estudios de psicología* (pp.11-96). Labor.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Ortega, S., Verdugo, M. C., Mears, G., Moreno, D., Cartegas, J., Leal, A., Sáenz, L., Urbina, O. T., y Salinas A. (2020). *1er. Reporte de resultados. Situación de los ALUMNOS del SISTEMA CONALEP ante la contingencia COVID 19*. (Diapositivas de Power Point). Doc Player.<https://docplayer.es/204140129-1er-situacion-de-los-alumnos-del-sistema-conalep-ante-la-contingencia-covid-19-reporte-de-resultados-grupo-de-trabajo-de-encuestas-conalep.html>.
- Salguero, M. A (2012). Desarrollo familiar: hacer familia, ser madre/ser padre. En G. Pérez y J. J Yoseff (Coord.). *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural* (pp.127-142). UNAM-FES Iztacala.
- Sandoval, C. A. (2002). *Investigación cualitativa*. ICFES.

- Sánchez, M., y Corte, F. M. (2012). La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 42(1), 25-54.
- Sánchez, M., Martínez, A. M. y Hernández, A. K. (2019) ¿Por qué es fundamental un Proyecto de Formación y Profesionalización Docente en la Universidad Nacional Autónoma de México? En *Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y voz de su profesorado* (pp. 15-30). UNAM-CODEIC.
- Santibáñez, L., Rubio, D., y Vázquez, M. (2017). *Formación Continua de Docentes: Política Actual en México y Buenas Prácticas Nacionales e Internacionales*. INEE/BID.
- Saucedo, C., Suárez, P., y Palacios, R. (2012). La adolescencia como construcción sociocultural. En G. Pérez y J. J Yoseff (Coord.). *Desarrollo Psicológico. Un enfoque sociocultural* (pp.90-108). UNAM-FES Iztacala.
- Schmelkes, S. (19 de febrero de 2021). *La extinción del INEE autónomo*. Educación Futura. <http://www.educacionfutura.org/la-extincion-del-inee-autonomo/#:~:text=El%20Instituto%20Nacional%20para%20la,15%20de%20mayo%20de%202019.>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Schön, Donald (1998), *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Suárez, V., Suarez, M., Oros, S., Ronquillo, E. (2020) Epidemiology of COVID-19 in México: From the 27th of February to the 30th of April 2020. *Revista Clínica Española*, 220(8): 463-471.
- Tardif, M., y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *CADERNOS DE PESQUISA*, 48 (168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>.
- Vaillant, D. (2021). La inserción del profesorado novel en América latina: hacia la integralidad de las políticas. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 25 (2), 80-97. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i2.18442>.

- Vera, J. A., y Tortosa, F. (2006). Los inicios de una psicología soviética: El caso de la teoría socio-histórica de L. S. Vygotski. En F, Tortosa., y C, Civiera (Ed.). *Historia de la Psicología* (pp. 329- 341). MCGraw Hill.
- Vygotski, L. S. (1982). Pensamiento y palabra. En A. Álvarez y P. Rio (Ed.). *Volumen XCIV Colección de aprendizaje. Vol. XCIV* (pp. 287-348). Pedagógica.
- Vygotski, L. S. (1995). L. S. *Vygotski, Obras escogidas: Vol. I*. Visor.
- Vygotski, L.S. (1995). Génesis de las funciones superiores. En *L.S. Vygotski, Obras escogidas: Vol. II*. (pp. 139-168). Visor.
- Vygotski, L.S. (2001). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. En *Pensamiento y lenguaje* (pp. 49-69). Quinto Sol.
- Vygotski, L. S. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yoseff, J. J., Delabra, B., y Romero, E. P. (2021). Apuntes sobre la indagación etnográfica en psicología: observación, entrevista y análisis. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 24 (1), 28-55.
- Waks, J. L. (2001). Donald Schon's Philosophy of Design and Design Education. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 37-51.
- Zorrilla, J. F. (2008). *El bachillerato mexicano: un sistema académicamente precario. Causas y consecuencias*. UNAM-IISUE.
- Zorrilla, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. ANUIES.
- Zorrilla, J. F. (2012). Prioridades formativas para el bachillerato mexicano. La agenda mínima. *Perfiles Educativos*, 34, 70-83. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229959007>.
- Zorrilla, J. F. (agosto, 2021). *Nuevas tendencias y experiencias innovadoras en docencia colaborativa en EMS y S* (Presentación de ponencia). Contextos y realidades de la educación 2da temporada. Ciudad de México, México. <https://www.youtube.com/watch?v=z7fHGGItCw0>.

Zumalabe, J.M. (2006). El materialismo dialéctico, fundamento de la psicología soviética.

*International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 21-

50.<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56060102>.