





**Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco  
División de Ciencias Sociales y Humanidades  
Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación**

**Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico  
privado analizado mediante el Modelo de Clarke**

**Idónea Comunicación de Resultados**

**Que Para Obtener el Grado De Maestra en Planeación y Desarrollo  
De La Educación**

**Presenta:**

**Ma. Elena Rojas Sánchez**

**Bajo la dirección de:**

**Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García**

**Dr. Rogelio Martínez Flores**

**Ciudad de México**

**17 de mayo de 2021**

**Directores:**

**Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García**

**Dr. Rogelio Martínez Flores**

**Sinodales:**

**Dra. Sonia Comboni Salinas**

**Dr. José Manuel Juárez Núñez**

**Dra. Claudia Mosqueda Gómez**

## **DEDICATORIA**

Dedico esta ICR a Dios Nuestro Señor, por haberme dado la salud y la fortaleza para poder concluir con un reto más en mi vida en medio de esta pandemia y las dificultades que se presentaron a lo largo del 2020 y que gracias al Padre, he salido más que vencedora. Señor gracias por permitirme concluir mi maestría, la presente investigación y por haberme sanado de esta terrible enfermedad.

A ti Jersáin con todo el cariño y respeto de este mundo, Dios te bendiga, nuestra vida juntos tuvo muchos instantes buenos y hermosos, lo demás queda en el pasado.

A mis padres, Rafael Rojas Chávez y Celia Sánchez, por su amor y apoyo moral durante el transcurso de mi vida.

A mis hermanos Saraí, Sebastián y Catalina, por su cariño y apoyo.

A mis sobrinos: María Fernanda, Dulce, Paola, Saraí, Sebastián, Daniela, Ever y Eder por sus sonrisas que me motivan día a día.

A mi Suegra Eva, siempre seremos amigas, gracias por todo su amor, al igual que a mi suegro Ricardo, les agradezco sus consejos y apoyo.

A mis Pastores, Misael Cruz y Yolita Trejo, gracias por sus consejos, apoyo emocional, guía y oraciones.

A mis amigos: Delia, Mildred, Nancy, Mariana, Xilonen, Susana y Mederick por todo su cariño, por sus oraciones, por su apoyo moral y consejos para mis estudios y la elaboración de esta ICR.

A todos mis compañeros de generación, gracias por sus consejos.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y a la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Xochimilco), por su apoyo y patrocinio para la realización de este proyecto de ICR y gracias al cual esta investigación fue posible.

Expreso mi profundo agradecimiento al Dr. Leonel Pérez Expósito, Coordinador de la Maestría en Planeación y Desarrollo de la Educación por su brillante liderazgo en aras de mi formación académica.

Al Comité Académico:

Dra. Sonia Comboni Salinas, Dra. Angélica Buendía Espinosa, Dr. Rogelio Martínez Flores y Dra. Giovanna Valenti Nigrini, quienes contribuyeron a mi formación académica y al presente trabajo, siempre ayudándome a mejorar como estudiante e investigadora.

A mis lectores de ICR:

Dra. Sonia Comboni Salinas, Dr. José Manuel Juárez Núñez, les agradezco su dedicación y valiosos aportes durante la revisión de este estudio, además de su orientación durante mi estancia en la maestría. A la Dra. Claudia Mosqueda Gómez, le agradezco las valiosas sugerencias y consideraciones durante el desarrollo de la investigación. Les agradezco profundamente su tiempo, dedicación y fungir como miembros del jurado evaluador.

A mis directores de ICR:

Al Dr. Ángel Wilhelm Vázquez García, por mostrarme los beneficios y lo importante de realizar un trabajo de calidad. Gracias por su paciencia, su dedicación y su amistad.

Al Dr. Rogelio Martínez Flores, por su instrucción con paciencia y sabiduría, y por su amistad.

Gracias a ambos por su apoyo incondicional en estos difíciles momentos, porque sin ello, no hubiese sido posible el adecuado desarrollo de esta investigación, les agradezco profundamente su tiempo y dedicación durante el desarrollo y culminación de mi ICR.

A mis profesores de la maestría:

Gracias por sus conocimientos y paciencia, fue un gusto conocerlos.

A la ayudantía de la coordinación:

Gracias Marianita y Maricarmen por su paciencia y apoyo durante estos dos años.

**IDENTIDAD DOCENTE Y AUTOPRÁCTICAS EN UN BACHILLERATO  
TECNOLÓGICO PRIVADO ANALIZADO MEDIANTE EL MODELO DE CLARKE  
ÍNDICE**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO I. ACERCAMIENTO AL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>6</b>
1.1 Preguntas de investigación	14
1.2 Proposiciones	14
1.3 Objetivos	14
1.3.1 General	14
1.3.2 Particulares	14
1.4 Justificación	15
<b>2 CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO: LA INFLUENCIA DEL NEOLIBERALISMO EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DENTRO DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS</b>	<b>23</b>
2.1 Neoliberalismo y Globalización	23
2.2 Entorno a la Educación y el Neoliberalismo en México	31
2.3 Un Modelo de aproximación Teórica a la Organización	42
2.4 Modelando la Identidad Docente	49
2.4.1 El Modelo de Clarke	51
2.4.2 Docentes, Roles y Posibles Comportamientos	55
<b>3 CAPÍTULO III. DESARROLLO METODOLÓGICO: LA CONSTRUCCIÓN DE UN LARGO CAMINO</b>	<b>56</b>

<b>3.1 Los Constructos Observados</b>	<b>57</b>
<b>3.2 Instrumentos y Acceso a la Realidad</b>	<b>59</b>
3.2.1 Entrevistas	64
<b>3.3 Una Ventana a los Espacios de Enseñanza</b>	<b>67</b>
<b>3.4 Evidencias, Datos y su Análisis</b>	<b>67</b>
3.4.1 Las entrevistas y el análisis de contenido	67
<b>3.5 Las Notas de Campo y las Ideas Principales</b>	<b>69</b>
<b>3.6 Las guías de observación y sus números</b>	<b>69</b>
<b>4 CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS: RECONSTRUCCIÓN DE EVIDENCIAS Y HUELLAS ENCONTRADAS</b>	<b>70</b>
<b>4.1 La Organización y su Contexto de Espacio Temporal</b>	<b>70</b>
<b>4.2 Diálogos con la Autoridad Entorno a la Identidad</b>	<b>71</b>
4.2.1 Currículum y planeaciones hablando	72
4.2.2 La evaluación y su palabra	73
4.2.3 Lo que dicen los colegas	74
4.2.4 Las TIC hablando	75
<b>4.3 Diálogos con la sustancia entorno a la identidad</b>	<b>78</b>
4.3.1 La Historia de vida dice algo	78
4.3.2 La personalidad hablando	79
4.3.3 La influencia de las creencias	80
4.3.4 Las creencias y sus limitaciones	81
4.3.5 Las creencias y sus fortalezas	82
<b>4.4 Diálogos con las Prácticas y Autoprácticas entorno a la Identidad</b>	<b>87</b>
4.4.1 La tutoría en línea como primera sociabilización de las prácticas y autoprácticas docentes	87



4.4.2	La docencia en la asignatura M2 y las prácticas y autoprácticas docentes	88
4.4.3	La docencia en la asignatura M1 y las prácticas y autoprácticas docentes	89
4.4.4	Reconstruyendo las prácticas y las autoprácticas docentes	90
<b>4.5</b>	<b>Diálogos con el Telos entorno a la Identidad</b>	<b>93</b>
<b>4.6</b>	<b>Una Visión Gráfica de la Identidad Docente</b>	<b>94</b>
<b>4.7</b>	<b>Conversando con la Colectividad alrededor de la Organización</b>	<b>95</b>
<b>4.8</b>	<b>Conversando con las Fronteras Físicas y Simbólicas alrededor de la Organización</b>	<b>96</b>
<b>4.9</b>	<b>Conversando con el Orden Normativo alrededor de la Organización</b>	<b>97</b>
<b>4.10</b>	<b>Conversando con los Niveles de Autoridad alrededor de la Organización</b>	<b>100</b>
<b>4.11</b>	<b>Conversando con el Sistema de Coordinación de Membresías alrededor de la Organización</b>	<b>101</b>
<b>4.12</b>	<b>Conversando los Sistemas de Comunicación alrededor de la Organización</b>	<b>103</b>
<b>4.13</b>	<b>Conversando con las Metas alrededor de la Organización</b>	<b>107</b>
<b>4.14</b>	<b>Una visión gráfica de la organización educativa-X</b>	<b>108</b>
<b>4.15</b>	<b>Una visión Gráfica de la Identidad Docente y su relación con la Organización Educativa -X, desde la palabra de la docente</b>	<b>109</b>
<b>4.16</b>	<b>Una visión Gráfica de la Identidad Docente y su relación con la Organización Educativa -X, desde las palabras de los profesores y las autoridades</b>	<b>112</b>

<b>4.17 Las Huellas observadas en el Aula y en el Laboratorio</b>	<b>114</b>
<b>5 CAPÍTULO V. REFLEXIONES FINALES</b>	<b>123</b>
<b>REFERENCIAS</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO I</b>	<b>138</b>
<b>Guías De Entrevistas, Observaciones y Notas de Campo</b>	<b>138</b>
<b>Guía de Entrevista a Profesora (PA)</b>	<b>138</b>
<b>Guía de entrevista par-colega (PB)</b>	<b>141</b>
<b>Guía de Entrevista a Autoridades Formales (A1 y A2 )</b>	<b>143</b>
<b>Guía de Entrevista a Autoridad Formal (A3)</b>	<b>144</b>
<b>Guía de Observación</b>	<b>147</b>
<b>Perspectiva de observación</b>	<b>153</b>
<b>Notas de Campo</b>	<b>154</b>
<b>ANEXO II</b>	<b>154</b>
<b>Operacionalización de la unidad de análisis: identidad en dimensiones, categorías analíticas, y categorías émicas</b>	<b>154</b>
<b>Operacionalización de la unidad de análisis: de la organización en categorías analíticas y categorías émica</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO III</b>	<b>171</b>
<b>Transcripción de Entrevistas, Observaciones y Notas de Campo</b>	<b>171</b>
<b>Profesora PA</b>	<b>171</b>

<b>Profesor Par-Colega (PB)</b>	<b>183</b>
<b>Autoridades A1 y A2</b>	<b>188</b>
<b>Entrevista la Autoridad (A1)</b>	<b>188</b>
<b>Entrevista A2</b>	<b>190</b>
<b>Entrevista de la autoridad A3</b>	<b>195</b>
<b>Transcripción guía de observación</b>	<b>200</b>
<b>Guía de Observación de Clase para las Asignaturas de Química de Bachillerato Tecnológico (6to A)</b>	<b>200</b>
<b>Perspectiva de Observación</b>	<b>211</b>
<b>Guía de Observación de Clase para las Asignaturas (M2) 6to A</b>	<b>213</b>
<b>Perspectiva de Observación</b>	<b>205</b>
<b>Notas de Campo Transcripción</b>	<b>229</b>

**IDENTIDAD DOCENTE Y AUTOPRÁCTICAS EN UN BACHILLERATO  
TECNOLÓGICO PRIVADO ANALIZADO MEDIANTE EL MODELO DE CLARKE  
LISTA DE TABLAS**

Tabla 1. Dimensión Sustancia de la Identidad Docente	<b>61</b>
Tabla 2. Unidad de Análisis, la Organización	<b>62</b>
Tabla 3. Documentación Revisada en el Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2	<b>115</b>
Tabla 4. Disponibilidad de Plataforma en Aula por Grupo para la Asignatura M1 en Aula y Laboratorio para la Asignatura M2	<b>116</b>
Tabla 5. Prácticas y Autoprácticas con Enfoque Ejecutivo en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2	<b>116</b>
Tabla 6. Prácticas y Autoprácticas con Enfoque Terapéutico en el Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2	<b>117</b>
Tabla 7. Práctica y Autoprácticas con Enfoque Liberador en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2	<b>117</b>
Tabla 8. Prácticas y Autoprácticas: Recursos Didácticos, Materiales y Técnicas Utilizadas en Aula por Grupo para Asignatura M1 y para el Laboratorio la Asignatura M2	<b>118</b>
Tabla 9. Prácticas y Autoprácticas: Medios que se Emplearon en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2	<b>119</b>
Tabla 10. Prácticas y Autoprácticas: Manejo de la Disciplina en Aula por Grupo para Asignatura la Asignatura M1 y en el Laboratorio la Asignatura M2	<b>119</b>

Tabla 11. Prácticas y Autoprácticas: Clima en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para Asignatura M2 **120**

Tabla 12. Prácticas y Autoprácticas: Nivel de Clima Afectivo en Aula por Grupo para Asignatura M1 y del Laboratorio para Asignatura M2 **120**

Tabla 13. Autoprácticas y Prácticas Docentes: Integración de la Evaluación en el Aprendizaje en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en Laboratorio para la Asignatura M2 **121**

Tabla 14. Prácticas y Autoprácticas: la Docente Evalúa en Aula por Grupo para Asignatura M1 y en la Asignatura M2 **121**

Tabla 15. Prácticas y Autoprácticas: Cierre de la Clase En Aula por Grupo para Asignatura M1 y en el Laboratorio para la Asignatura M2 **122**

**IDENTIDAD DOCENTE Y AUTOPRÁCTICAS EN UN BACHILLERATO  
TECNOLÓGICO PRIVADO ANALIZADO MEDIANTE EL MODELO DE CLARKE  
LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Enseñanza Media Superior (Periodo Luis Echeverria)	9
Figura 2.1. Etapas de las Políticas Públicas en América Latina	19
Figura 2.2. Marco Teórico de la Investigación	20
Figura 2.3. Categorías de la Identidad Docente y Categorías de la Organización	21
Figura 2.4. Diseño Metodológico y Metodología	22
Figura 3. Cronología de Políticas Públicas Mexicanas, Etapa Nacionalista (1910-1940) Y Pluralista (1941-1949)	36
Figura 4. Cronología de Políticas Públicas Mexicanas, Etapa de la Meritocracia (1950-1979)	37
Figura 5. Cronología de Políticas Públicas Mexicanas, Etapa del Capital Humano (1979- Hoy)	38
Figura 6. Los Cuatro Ejes del Modelo de la Identidad Docente de Clarke	52
Figura 7. Ubicación Territorial del Bachillerato Tecnológico	70
Figura 8. Organigrama	71
Figura 9. Fuentes de Autoridad de la Identidad Docente	77
Figura 10. La Sustancia de la Identidad Docente	86

Figura 11. Las Autoprácticas de la Identidad Docente	92
Figura 12. Telos de la Identidad Docente	94
Figura 13. Visión Gráfica de la Identidad Docente	95
Figura 14. La Organización y sus Categorías	108
Figura 15. Visión Gráfica de la Identidad Docente y su Relación con la Organización Educativa -X, Desde la Palabra de la Docente	109
Figura 16. Una Visión Gráfica de la Identidad Docente y su Relación con la Organización Educativa -X, desde las Palabras de los Profesores y las Autoridades	112
Figura 17. Croquis del Aula	114
Figura 18. Croquis del Laboratorio	115

## **Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke.**

### Resumen

La investigación exploratoria da a conocer la relación entre la sustancia, las fuentes de autoridad y el telos, identidad docente en el modelo de Clarke, y las prácticas y autoprácticas de profesores de ciencias en un bachillerato tecnológico privado en la Ciudad de México, dentro de un sustento de la teoría organizacional. Se ha realizado análisis temático de narrativas (Atlas. ti), de entrevistas semiestructuradas a autoridades y profesores.

Los resultados indican modificaciones en la identidad, o reestructuraciones en prácticas y autoprácticas docentes, es decir un cambio de rol tradicional a uno ejecutivo-liberal y, por lo tanto. El estudio contribuye al campo de investigación sobre la identidad docente en general y en bachillerato tecnológico en particular en América Latina.

### Abstract

The exploratory research reveals the relationship between substance, sources of authority and telos, teacher identity in Clarke's model, and the practices and self-practices of science teachers in a private technological high school in Mexico City, within the framework of organizational theory. Thematic analysis of narratives (Atlas. ti), semi-structured interviews with authorities and teachers has been carried out.

The results indicate modifications in identity, or restructuring in teaching practices and self-practices, i.e., a change from a traditional role to an executive-liberal one and, therefore, a change in the role of teachers. The study contributes to the field of research on teacher identity in general and in technological baccalaureate in particular in Latin America.





# **Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke**

## **Introducción**

La sociedad actual es cada vez más dinámica, la globalización ha traído cambios más allá de los aspectos económicos y laborales, los cuales han influido en profundas transformaciones sociales en México y el resto de América Latina. El concepto de globalización ayuda a comprender el enfoque mercantilista en las políticas públicas que al ser aplicadas incrementan la precarización laboral en toda América Latina. El profesor sufre una crisis de identidad al obligársele a profesionalizar su desempeño bajo el discurso de mejor desarrollo educativo, propuesto por las ideologías neoliberales. El neoliberalismo es "la idea de que todo debe funcionar como un negocio" (Reeves, 2018, p. 98), utilizando un conjunto de normas y métricas. En este contexto, las políticas públicas de corte neoliberal, han repercutido en las políticas educativas de las regiones en donde se han aplicado (Schutz, 2018).

Es importante entender que si el modelo originario de la escuela fue la fábrica; donde el rol del maestro es la del *instructor ilustrado* (Ponce, 1976). Hoy, el modelo es la empresa y, por lo tanto, la identidad docente predominante es la de *despachador de servicios*, según *International Institute for Educational Planning* (1992), organismo de la UNESCO (citado en Arechavala y Solís, 1999), promueve como elemento sustantivo de la modernización educativa, la adopción de un modelo empresarial, al reforzar el liderazgo del grupo directivo con sistemas modernos de soporte gerencial, en detrimento del modelo colegiado tradicional. Ante este panorama, el profesor sufre una crisis de identidad al obligársele a profesionalizar su desempeño. El profesor se encuentra en una dualidad de *lo que es y lo que debería ser* (Reeves, 2018) dentro de un entorno amenazante que cuestiona su identidad docente, que, por un lado, es cuestionada desde la sociedad en su conjunto y por otro desafiada a mejorar sus prácticas pedagógicas.

Las expresiones del neoliberalismo en la educación se centralizan en la enseñanza en forma de planes y programas de estudios nacionales, instaurando las competencias docentes previamente establecidas, describen la forma de

enseñanza de los profesores de competencias previamente establecidas, introducen sistemas de gestión del desempeño y regímenes centralizados de pruebas de alto nivel para evaluar continuamente el resultado de la enseñanza, haciéndolo visible, calculable y comparable, mecanismos de regulación para monitorear y controlar a los docentes y la enseñanza (Clarke en Reeves, 2018).

La escuela debe enfrentar rápidamente estos desafíos, bajo este contexto la labor docente aparece demandada y apremiada a introducir cambios en las prácticas pedagógicas de corte neoliberal, aumentando las exigencias de requerimientos sociales, disciplinares y técnicos, haciendo cada vez más arduo el ejercicio de la docencia. En (AL) la implementación de reformas políticas orientadas por las ideologías del modelo neoliberal transformó los procesos de participación social de las nuevas generaciones en el ámbito educativo, laboral, económico y cultural (Aparicio, 2010).

El concepto de globalización neoliberal implica un concepto que ayuda a comprender el enfoque mercantilista en las políticas, estas a su vez, públicas que al ser aplicadas incrementan la precarización laboral mundial (Pacheco, de la Garza, y Reygadas, 2011). La política educativa en América Latina se ha establecido a partir de discursos legitimadores (Ratinoff, 1994) que han dejado atrás el idealismo educativo y pedagógico dejando camino a una retórica que exalta un sistema mercantilista de oferta y demanda en la educación. La retórica neoliberal consiste en presentar el desarrollo personal como extracción de valor económico de la instrucción.

En México estos cambios se profundizaron, desde 1982 con la crisis económica y la reforma educativa que descentralizó la educación básica y normal durante el gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado, además de introducir la evaluación del sistema educativo. Por otro lado, durante el mandato del presidente Carlos Salinas de Gortari; se modificaron en 1993 los planes y programas, alterándose la estructura de la educación primaria y secundaria haciendo la enseñanza cada vez más técnica y enfocada a la formación de futura mano de obra.

Desde finales de la década de los noventa, del siglo XX, impera la incertidumbre de la evaluación tanto del docente como del alumno, ya que esta es usada como

mecanismo de calidad para asignar plazas a los primeros y a los segundos para tener un lugar en un bachillerato y universidad, además para determinar el nivel de financiamiento que otorga el gobierno a cada una de las dependencias. Por otro lado, desde el periodo presidencial de Vicente Fox, se incrementó la participación de la iniciativa privada en la construcción de planteles, especialmente universidades y escuelas de nivel medio superior, con casi 5.1 millones de alumnos en el ciclo escolar 2016-2017 (Robles y Pérez, 2018). La estrategia de estos nuevos planteles, consiste en desplazar o sustituir las funciones del Estado (Ratinoff, 1994). Esta situación, demanda cada vez más una mayor cantidad de profesores.

El reconocimiento del docente como actor clave en la búsqueda de la calidad educativa a nivel mundial, contrasta en Latinoamérica, donde la profesión se presenta devaluada, social y económicamente; agregado a que los profesores siguen siendo vistos como ejecutores pasivos de lo que se decide en los niveles superiores, siguiendo los planes y programas, las transformaciones relacionadas con la educación con estos sin tener presencia, voz y voto para poder elegir o seleccionar el currículo (CEPAL, 2005, p.98). El profesor se encuentra en una dualidad de *lo que es y lo que debería ser*, dentro de un entorno amenazante que cuestiona su identidad docente, que, por un lado, es cuestionada desde la sociedad en su conjunto y por otro desafiada a mejorar sus prácticas pedagógicas.

En las últimas décadas, ha habido un creciente interés en comprender y defender las vidas de los docentes a través del desarrollo de su identidad profesional y su impacto en la calidad de su enseñanza, motivación para enseñar, compromiso, bienestar y toma de decisiones sobre su profesión (Schutz, Hong, y Francis, 2018). La investigación sobre la identidad de los profesores proporciona un panorama amplio de lo que significa ser un docente, consiste en explorar las múltiples influencias que dan forma a su identidad. Puesto que, el desarrollo de la identidad del docente es un proceso de construcción continuo durante la vida profesional, que involucra experiencias individuales, sociales y profesionales que ocurren durante ciertos periodos, generalmente prolongados, e incluye, entre otras, experiencias personales, imágenes de los medios y creencias personales y pedagógicas (El Nagdi, Leammukda y Roehrig, 2018).

Por lo tanto, si, la investigación de la identidad docente toma en consideración los aspectos profesionales, personales, académicos y sociales, además de los roles de los docentes en las escuelas; cabe preguntar ¿Cómo la profesionalización crea precarización en la identidad del docente en contextos neoliberales?, ¿qué efecto tiene la política pública neoliberal sobre la identidad docente?, ¿cuáles son los efectos sobre el rol tradicional del profesor?, Y cuáles son las repercusiones en la ciencia misma, pues Avraamidou (2016), sostiene que las prácticas de enseñanza, preparación e identidad de profesores de ciencias exactas, son parte fundamental del desarrollo de la Ciencia. Sin embargo, Schutz (et al., 2018) argumenta que, a pesar de la importancia y la necesidad de ampliar nuestro conocimiento sobre el desarrollo de la identidad de los docentes, los investigadores aún se encuentran en las primeras etapas de la comprensión de cómo se forman estas identidades, los factores que influyen en los cambios y el papel que desempeñan estas identidades en los estudiantes y la motivación y el aprendizaje de los profesores.

Puesto que las expresiones del neoliberalismo en la educación son: centralizar lo que se enseña en forma de planes y programas de estudios nacionales, establecer y monitorear las competencias docentes previamente establecidas, describir la forma de enseñanza de los profesores de competencias previamente establecidas, introducir sistemas de gestión del desempeño (Clarke en Reeves, 2018). La investigación sobre el efecto de las políticas neoliberales en la identidad docente en México, es un tema novedoso que tiene pocos antecedentes teóricos de los que pueda generarse un aparato crítico que vayan más allá de la intensión economicista, eficientista o administrativa, que predomina en las actuales políticas educativas dominadas por la nueva gerencia pública (De la Rosa y Lozano, 2010). En consecuencia, la identidad del docente y sus *autoprácticas* tienden a verse comprometidas; afectando la conducta de los profesores, orillándolos a una constante anomia, que quita el sentido a su labor.

Se tomará el modelo de Clarke para el análisis de la identidad profesional del docente y por lo tanto comprender los efectos de las actuales políticas educativas que permitan percibir disonancias y aciertos en la alineación estratégica entre políticas, planes, operadores y prácticas de los docentes. Finalmente, es necesario

preguntarse ¿Cómo se constituye la identidad docente (según el Modelo Clarke) de la profesora de M2 y M1 en el bachillerato tecnológico en la operacionalización de sus prácticas docentes? ¿Cómo le dan sentido las autoprácticas, las fuentes de autoridad, la sustancia y el telos a la identidad docente de la profesora de M 2 y M1 en el bachillerato tecnológico privado?

Finalmente, la presente investigación consta de 5 capítulos: El capítulo I: aborda el acercamiento a la investigación, las preguntas de investigación, proposiciones, objetivos y justificación de la misma. El capítulo II comprende el marco teórico: en donde se explica el entorno a la Educación y Neoliberalismo, la modelación de la identidad docente (Modelo de Clarke) en el bachillerato tecnológico. El capítulo III, explica paso a paso el desarrollo metodológico de la presente ICR, desde los constructos observados, los instrumentos y el acceso a la realidad: entrevistas, observación de clase y notas de campo). En el capítulo IV. muestra los análisis de resultados de la identidad docente inmersa en una organización educativa y finalmente en el capítulo V, se presentan las reflexiones finales.

## **1 Capítulo I. Acercamiento al Problema de Investigación**

Castillo (2002a), sostiene que la etapa más creadora en la educación en México fue la época misionera, correspondiente la reforma juarista al permitir la creación de Escuelas Normales Rurales Regionales, la inspección de zona y las misiones culturales viajeras. Es hasta el año de 1940, durante la presidencia de Ávila Camacho cuando se manifiesta la nueva época de México en vías de desarrollo tecnológico industrial. Al terminar la Segunda Guerra Mundial, la Escuela de México adquiere un enfoque integral que representa un proceso económico, dominado por los Estados Unidos más que un proceso educativo. Así, los jóvenes del pueblo partieron hacia las profesiones técnicas y del servicio industrial. La escuela secundaria es también una creación de la revolución, es una institución democrática que completa la enseñanza primaria, y principalmente es un lazo de unión entre el campo y la ciudad.

A partir de los años cincuenta del siglo XX, hay escuelas secundarias técnicas, pesqueras, forestales, agropecuarias e industriales. Estas impulsaron la creación de bachilleratos tecnológicos, que constituyeron uno de los primeros sistemas estructurados, que tendieron a promover el desarrollo regional industrial. Para Castillo (2002a), representan la obra social de mayores dimensiones emprendida por México. Sin embargo, la innovación social requerida en todas partes del mundo después de la Segunda Guerra Mundial, repercute en México, a través del programa nacional escuela-industria para relacionar a los centros educativos con las instalaciones fabriles. La reestructuración iniciada en 1970, a partir de la segunda reforma iniciada por el presidente Luis Echeverría, quedando establecidas cuatro subsecretarías: educación primaria y normal; educación media, técnica y superior; cultura popular y educación extraescolar, y de planeación y coordinación educativa. La política educativa del régimen (1971), continuó la experiencia iniciada de misiones magisteriales, pero ya no con un enfoque culturizante, sino urbanizador.

La presente ICR surge a partir de las interrogantes e inquietudes observadas acerca de la problemática actual en la educación media superior privada, la cual vive una profunda crisis (Aboites, 2003, Gil, 2018), como consecuencia de políticas neoliberales que llevaron al declive del sistema educativo (Pérez, 2014) y al

desconcierto del sentido del ejercicio de las prácticas pedagógicas (Coll, 2013; Cruz, 2019). Las políticas que se implementaron en México, son parte del programa de ajuste estructural, encauzado por las exigencias de los organismos internacionales, que propugnaban la recentralización del control laboral de los sistemas escolares por el estado (Olmeda, 2014), la transferencia al sector privado, el desfinanciamiento de la educación pública, la flexibilización de la contratación docente, el vaciamiento de contenidos y la consecuente pérdida de la función primordial de la escuela (Gil, 2018), poniendo en cuestionamiento la actividad misma del docente y su propia identidad (Reeves, 2018).

Por otro lado, durante el mandato del presidente Carlos Salinas de Gortari; se realizaron modificaciones con la pretensión de una enseñanza cada vez más técnica y enfocada a la formación de futura mano de obra (Carbonell, 1996, Popkewitz, 1994). En la actualidad, México un país con más de 120 millones de habitantes, presenta una población que en su mayoría son niños y jóvenes. El Estado mexicano establece la obligatoriedad de la impartición de la educación básica pública, constituido por: preescolar, primaria y secundaria (Robles y Pérez, 2018). El 9 de febrero de 2012, la Educación Media Superior (EMS) obtuvo su condición de obligatoria, mediante la reforma de los artículos 3° (Robles y Pérez, 2018), 31 y 73 (López, 2013) constitucionales, suceso que condujo al aumento de la carga fiscal y organizacional federal y pérdida de autoridad local y docente.

Es de consideración la gran demanda de matrícula en la EMS y la importancia que conlleva la labor docente en este nivel educativo, mayor que otros niveles educativos obligatorios del Sistema Educativo Nacional. Entre 2001-2017 la EMS tuvo un aumento de 64.3% de bachilleratos tecnológicos en México (Robles y Pérez, 2018). De forma paralela, la precarización de la educación mexicana no ha disminuido con ninguna reforma educativa y en los últimos años, de acuerdo a López (2013, p. 55), se ha iniciado una “reforma en contra [de] los maestros y el derecho a la educación”, especialmente la reforma estructural del sexenio de Enrique Peña Nieto, ha propiciado la inmersión del discurso profesionalizante de la

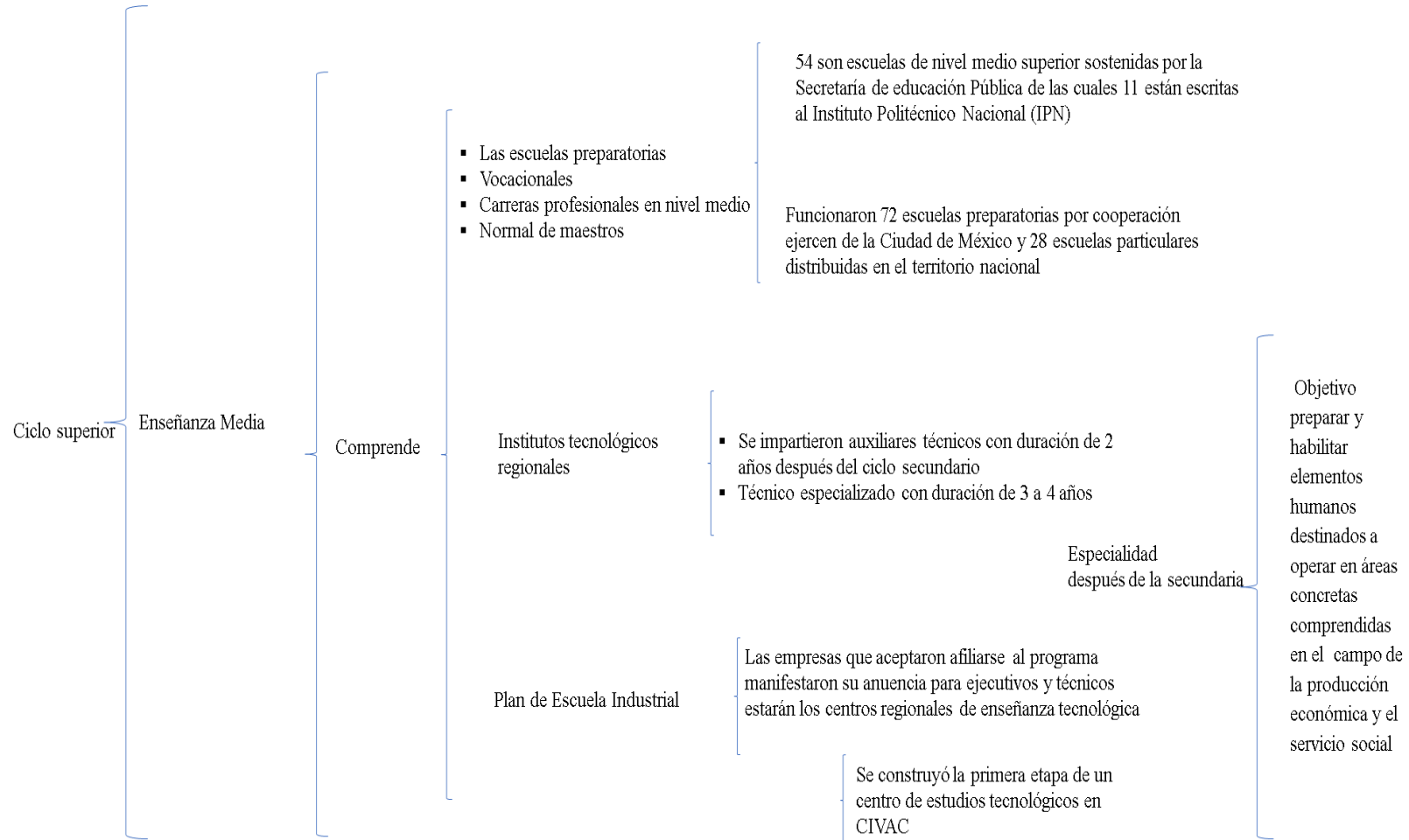


OCDE (Pérez, 2014), del Banco Mundial (BM) y de organizaciones como Mexicanos Primero en los artículos 3º y 73 de la constitución política (López, 2013).

Adicionalmente, la educación privada en México ha propiciado la proliferación de centros educativos sin calidad y sin aval educativo (Aboites, 2003). De acuerdo a Gil Antón (2005) “El Estado es el principal promotor de este circuito mercantil [...como] vía de escape a la presión que le ejercían los nuevos aspirantes a la educación superior”. Por lo tanto, la proliferación de las instituciones de enseñanza superior y media superior privada de baja calidad implica el uso utilitario de personal no calificado. Puesto que las instituciones pedagógicas creadas por la Revolución Mexicana, no consiguieron su plenitud y no lograron responder a los requerimientos del pueblo, la reforma educativa de los años 70’s ante Luis Echeverría (figura 1), fue en gran medida, una autocrítica del magisterio a través de la descentralización y consolidación de nuevos actores sindicales, que no logro consolidar, la función social, intelectual y moral del educador. La incapacidad civil de imponer la política de unión nacional, sobre las demandas globalizantes del capital, hace que las posteriores formas educativas, se dediquen a encauzar a las siguientes generaciones para el trabajo, para la explotación racional de los recursos naturales y mercado interno.

**Figura 1**

*Enseñanza media superior (periodo Luis Echeverría).*



*Nota.* Basado en Castillo (2002c).

Tales antecedentes permiten exponer a la educación mexicana actual, como un modo de organización político y social capitalista que satisface necesidades colectivas de educación, con el fin de promover la reproducción del capital. A este proceso Carnoy (1977), lo denomina proceso de imperialismo cultural. Los mecanismos disciplinares de forma conductista, que son asumidos por los docentes e internalizados en los educandos a través de la recompensa monetaria antes que el aliento afectivo (Ornelas, 1981), permiten un rango controlable de subordinación ciudadana. La desigualdad económica, que para Carnoy (1977), es proporcional a los tipos de desarrollo personal, por añadidura del propio docente, pues la meritocracia condiciona los diferentes cargos y acceso, dentro de la jerarquía ocupacional. La escuela en realidad, se ha erigido ante el modelo tradicional, que debería permitir el proceso de socialización, como servicio público y como factor de movilidad social, mantiene el control a través de la vigilancia y el castigo a partir de la sociedad disciplinar (Foucault, 1985). Es una institución que controla por medio de los libros de texto, las pruebas estandarizadas y el currículum rígido.

El objetivo del neoliberalismo es la mundialización de la deuda pública y la maximización de las ganancias privadas, sobre la satisfacción de las necesidades sociales. El discurso liberal es la retórica de la libertad de las empresas de decidir qué y cómo producir la privatización de los servicios públicos. El neoliberalismo en la educación es “la idea de que todo debe funcionar como un negocio, que las metáforas del mercado, las métricas y las prácticas deben penetrar en todos los campos de la vida humana” (Tarnoff, 2016, en Reeves, 2018, p. 98). Los estudios de la identidad de profesores con experiencia y frente a grupo, en modelos educativos de confesión neoliberal a nivel mundial han sido pocos, como Estados Unidos y algunos países de Europa (Reeves, 2018). Existe un vacío teórico a nivel mundial en la investigación de la identidad de profesores que imparten ciencias exactas (Avraamidou, 2016), aún menos en el nivel de bachillerato tecnológico privado.

Se desconoce cuáles son las expresiones del neoliberalismo en la educación, por citar algunas: centralización del contenido enseñado, la estructura de planes y programas de estudios nacionales, los efectos de establecer un sistema de

monitoreo y evaluación por competencias a docentes; e introducir sistemas de gestión del desempeño (Clarke en Reeves, 2018) que tienen enfoque economicista, eficientista o gerencialista (Guzmán, 2005), que predomina en las actuales políticas educativas dominadas por la nueva gerencia pública (Arellano, 2002). En consecuencia, la identidad del docente y sus prácticas educativas (prácticas autoreflexivas para Clarke, 2009) tienden a verse comprometidas; afectando la conducta de los profesores, orillándolos a una constante anomia, que quita el sentido tradicional de su labor. Por otro lado, se han incrementado, los planteles de índole privado de EMS, abriendo cada vez nuevos y diversos nichos de trabajo para el docente, que generalmente son por horas. Se calcula que en el ciclo 2016-2017 solo en la EMS eran 298335 profesores laborando para este subsistema en una o más de sus modalidades (Robles y Pérez, 2018). Con los nuevos cambios a la legislación, la EMS ha presentado en los últimos ciclos escolares un crecimiento significativo mayor que el de los demás niveles educativos obligatorios del SEN (Sistema Educativo Nacional), ya que entre (2001-2002) y (2016-2017) tuvo un aumento considerable de 64.3% a diferencia del registro de la secundaria que en el mismo periodo se incrementó 22.5%, mientras que en la escuela primaria se redujo a 4.8% (Robles y Pérez, 2018).

Actualmente la EMS se compone de tres modalidades de bachillerato: general, tecnológico y profesional técnico. En su mayoría las modalidades de los planteles de la EMS, en los diferentes tipos de sostenimiento: público y privado, mostraron un crecimiento en su matrícula, no así en proporción de estudiantes atendidos respecto a la totalidad en la EMS. Muestra de lo anterior son los bachilleratos de índole privado, que han registrado disminución en la matriculación: en el ciclo escolar (2001-2002) atendían un poco más de la cuarta parte de los alumnos en la EMS, ya para el ciclo escolar 2016-2017 se redujo a menos de la quinta parte (Robles y Pérez, 2018). Además, los bachilleratos de sostenimiento privado, se han mantenido como uno de los más versátiles en la EMS, debido a que están tanto en localidades pequeñas y grandes, además de brindar cualquiera de las tres modalidades antes mencionadas.

La EMS alberga una gran diversidad de organizaciones con una gran variedad de planes y programas de estudio, de pendiendo de las modalidades y la población objetivo, constituidos por tres componentes: formación general de asignaturas básicas (ciencias exactas, matemáticas y español), formación para trabajo y preparación de índole propedéutico para la licenciatura, las anteriores con financiamiento del sector público o privado, en tres modalidades escolarizada, mixta y no escolarizada; esta última incluye la educación: abierta, en línea y a distancia.

Para Santos (2008, p. 116) “la distancia entre la utopía propuesta en el modelo educativo y la realidad [... permite] el incumplimiento de la tarea institucional”. La precarización de la educación mexicana no ha disminuido con ninguna reforma educativa y en los últimos años, de acuerdo a López (2013), se ha iniciado una “reforma en contra [de] los maestros y el derecho a la educación” (p. 55), especialmente la reforma estructural del sexenio de Enrique Peña Nieto ha propiciado la inmersión del discurso de la OCDE, del Banco Mundial (BM) y de organizaciones como Mexicanos Primero en los artículos 3º y 73 de la constitución política (López, 2013).

Adicionalmente, la educación de índole privada en México ha favorecido al exceso de centros educativos sin calidad y sin aval educativo. Especialmente durante las reformas educativas en el sexenio de Vicente Fox (2001-2006) el incremento de “mercantilismo y nulo avance en educación”, (Aboites, 2003, párr. 2). Como ejemplo, de este periodo, ocurre la proliferación de cientos de centros de capacitación para educación media superior en la zona metropolitana para presentar el examen único para el ingreso de bachillerato que aplica la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS). Para Vassolo (et al., 2011) la razón del predominio de la informalidad laboral que propicia este tipo de escenarios se relaciona con el entorno institucional predominante en América Latina.

La gestión de la enseñanza sin la interferencia del gobierno como propuesta neoliberal, permite la proliferación de las instituciones de enseñanza superior y media superior, pero no puede obligar a las instituciones a adherirse a sus patrones (Gil, Antón, 2005). Recordemos que la acreditación no es obligatoria en las

instituciones de enseñanza media superior y superior en México, según lo estipulado por la Ley General de Educación (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.24). Para obtener un RVOE es requerida una infraestructura que solo un empresario puede permitirse y deja fuera a ciudadanos emprendedores o bien capacitados. “La legislación ha permitido la discrecionalidad en el otorgamiento de los RVOE. Tales factores vuelven, obsoleta y engorrosa” (Sánchez, 2016, p.37) la ley que regula las universidades privadas.

Centros de enseñanza como la Universidad ICEL, Universidad Insurgentes, Univer y Londres son universidades accesibles a una población de bajos recursos, desde sus filiales de nivel media superior, que incluso han atraído capital internacional al sector. “El Estado es el principal promotor de este circuito mercantil. Fue el estado el que le dio condiciones a ese mercado de educación barata al no hacerse cargo de atender la demanda. Con la existencia de ese tipo de escuelas el gobierno se ahorró muchísimo dinero y construyó una vía de escape a la presión que le ejercían los nuevos aspirantes a la educación superior”, expone Manuel Gil Antón (2013, citado en Igartúa, 2013, párr. 11).

Como consecuencia, las escuelas privadas destinan una mínima cantidad de recursos a la generación de habilidades cognitivas, que les permite diferenciarse por muy poco de las escuelas públicas (Gama, 2016). Esta diferencia en México es pequeña comparada con otros países (Gama, 2016) pero lo suficiente para que las familias decidan salirse del sistema de educación público, en cuanto alcanzan un ingreso que les permita sufragar los gastos de una privada. Las escuelas privadas destinan un menor porcentaje de sus ingresos a la generación de educación conforme son más costosas (Gama, 2016). De manera contraria, al aumentar el costo de colegiatura aumenta el porcentaje de recursos que se destina a generar otro tipo de servicios (transporte, comedor, gimnasio, entre otros). Por lo tanto, en realidad, los padres o tutores están pagando por todos estos servicios que no están relacionados con la educación (Gama, 2016).

## **1.1 Preguntas de investigación**

¿Cómo constituyen su identidad docente los profesores de asignaturas de ciencias duras en bachilleratos tecnológicos privados en la operacionalización de sus prácticas docentes?

¿Cómo dan sentido las autoprácticas, las fuentes de autoridad, la sustancia, el telos y la organización a la identidad docente de profesores de asignaturas de ciencias duras en bachilleratos tecnológicos privados?

## **1.2 Proposiciones**

i. Los cambios en planes y programas de estudio promovidos por políticas educativas aplicables a los bachilleratos tecnológicos privados tienen efecto en la relación organización y la identidad docente en general y las prácticas y autoprácticas de los docentes.

ii. El cambio en las fuentes de autoridad de la identidad docente, asumidas por los profesores tienen efecto en el *telos* de la identidad docente.

## **1.3 Objetivos**

### **1.3.1 General**

Conocer los efectos que tienen la sustancia y las fuentes de autoridad de la identidad docente y la organización en las autoprácticas de profesores de ciencias duras en bachilleratos tecnológicos privados de la Ciudad de México.

### **1.3.2 Particulares**

- a. Interpretar cuál es la dinámica de construcción de la identidad docente en relación con la organización en profesores de ciencias duras a partir del Modelo de Clarke.
- b. Entender como emergen prácticas y autoprácticas docentes en relación con la sustancia, las fuentes de autoridad y telos de la identidad docente en el contexto de una organización del tipo bachillerato tecnológico privado de la Ciudad de México.

#### 1.4 Justificación

Si bien, en países europeos, la fe en la Educación fue, de acuerdo con Gras (1985) concebida para formar un tipo de hombre con potencialidades intelectuales, físicas y afectivas; como ejemplo el Plan 2000 de la Fundación Europea de la Cultura (Gras, 1985) creado hace más de 30 años y que fue fundado dentro de los principios de la social democracia o Neocapitalismo. No parece tener resonancia mundial, con el ascenso de la extrema derecha, por ejemplo, Italia y el capitalismo corporativista por ejemplo en Francia; el destino de la Educación es incierto.

En las últimas décadas el desarrollo de la Educación ha estado sustentado en la industrialización de la era moderna y un enfoque economicista (Castillo, 2002), cuya primera preocupación de las políticas públicas, es la de medir la rentabilidad de la educación. La más reciente reforma educativa (2013-2018) fue caótica entre los docentes debido a la creación de leyes rígidas de permanencia y evaluación docente en el Sistema Educativo Nacional (SEN) y exigencias sobre el Servicio Nacional Docente y la creación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, ambos creados con el espejismo de elevar la calidad de la educación en México, que ha servido a los intereses de lo que Hardt y Negri (2002) denominan *Imperio (capitalista)*, quienes por intervención de la OCDE, continúan alentando, la ideología neoliberal y el predominio de la técnica sobre el desarrollo humano (por ejemplo, véase Rivera, 2018). Para Bolívar Echeverría (2005) el *mito del progreso capitalista* tiene efectos en la organización educativa, con pretensiones en el avance de su dimensión privatizadora, trabajo fragmentado y la cultura del individualismo.

Sin embargo, Mialaret (1981), nos recuerda que las condiciones de la relación educativa se refieren a las características personales del docente, y el modo particular con el que se conduce frente a cada grupo e individuos, las condiciones generales de la relación de la escuela y la institución que la lidera (Secretaría de Educación Pública), las condiciones locales de las situaciones educativas. Además, Esteve (1984, 1997) apunta que el malestar docente ante su cosificación tiene efectos determinantes en la formación de nuevos cuadros docentes. Ante tales condiciones se desconocen los mecanismos de los procesos organizativos que fragmentan la identidad del rol docente como sujeto histórico fundamental (Ball,



2003), para la transformación social; desvirtuando la del profesor en un instrumento utilitarista.

Desde las ideas centrales del institucionalismo sociológico moderno (ver DiMaggio y Powell, 1983; Scott, 2001; Jepperson, 1991; Hasse y Kruecken, 2005). Los actores están sustancialmente controlados por contextos institucionales, que trascienden las estructuras de trabajo docente. Estos contextos no son construcciones derivadas consistentemente por los propios docentes, sino que sus orígenes son históricos y exógenos. Las instituciones educativas, por lo tanto, son paquetes o programas de un tipo expandido. “Por lo tanto, uno puede referirse a un régimen neoliberal [educativo] en el mundo contemporáneo” (Meyer, 2008, p. 791), coherentes mezclas de material cultural y organizativo que determina la conducta e identidad docente.

Reeves (2018) argumenta que las reacciones y los efectos en la identidad profesional del docente, al trabajar en un entorno escolar de modelo educativo neoliberal suelen ser muy variados, desde los que adaptan su identidad a la sistematización y evaluación de este sistema, hasta los que transforman su identidad, para sobrevivir al neoliberalismo, pasando por los que sufren desarraigo en su identidad; apartándose contundentemente del rol tradicional (Arechavala y Solís, 1999), hasta sobrevivir en constante inhibición, temor y expectativas coercionadas que Reeves (2018, p.100) denomina “esquizofrenia de valores” que puede generar crisis de identidad docente (Ball, 2003).

Las investigaciones que se han realizado actualmente sobre la identidad docente, se plantean en su mayoría en torno a profesores en formación (docentes que fungen como alumno de otro maestro con experiencia y que están algunas horas frente a grupo) en países como Australia, Inglaterra y otros; (Schutz, 2018). Además, los estudios de la identidad de profesores con experiencia y frente a grupo, en otras partes del mundo Estados Unidos y algunos países de Europa y en modelos educativos de confesión neoliberal han sido pocos (Reeves, 2018). Otros estudios, realizados en México sobre la construcción de la identidad, son, por ejemplo, los de los profesores de español (Vidiella, 2005) y en profesores normalistas (formación inicial), ambos publicados por el COMIE. Por lo que es de considerarse que hay un

vacío a nivel mundial, en la investigación de la identidad de profesores frente a grupo, que imparten ciencias exactas (Avraamidou, 2016); y además a nivel bachillerato tecnológico privado.

Por otra parte, es interesante estudiar los bachilleratos tecnológicos en México, por dos causas: en localidades de menos de 100 habitantes registraron un total de 82 planteles, equivalentes a 23.4% del total de planteles de media superior en estas localidades (Medrano, 2018, p. 71); y en general, el bachillerato tecnológico ha tenido un crecimiento sustancial en todo el país que se ha sostenido desde el año 2000 a la fecha (Villa, 2007, p. 95). Díaz (1992) expresa que las políticas en materia educativa están asociadas a la planeación y como norma suprema a la Constitución del Estado, la cual es definida como los principios y normas fundamentales que delimitan las funciones legislativas, ejecutiva y jurisdiccional; constituyen la ontología de la sociedad estatal, la decisión de lo que hay que hacer y de cómo hacerlo en materia educativa ejecutada por un aparato burocrático en el que se integran los docentes. Dentro de la organización ocurre alineamiento de la conducta del desempeño del docente, repercutiendo en la identidad del profesor.

El comprender los efectos de las políticas educativas sobre la identidad docente permitirá comprender disonancias y aciertos en la alineación estratégica entre políticas, planes, gestión, y operadores; mediante la observación moderada y conocimiento de las prácticas (autoprácticas docentes) que se dan dentro del aula; lo anterior puede servir para iniciar futuras investigaciones del aprendizaje en este tipo de instituciones. Para este fin utilizaremos el concepto de identidad docente de Reeves (2018), a partir de esta base iremos construyendo en el camino nuestra propia concepción de identidad docente y observaremos cómo ocurre la configuración de las autoprácticas en profesores de química, para llegar a este objetivo, nos apoyaremos en el uso del modelo identitario de Clarke (vid infra, ver marco teórico).

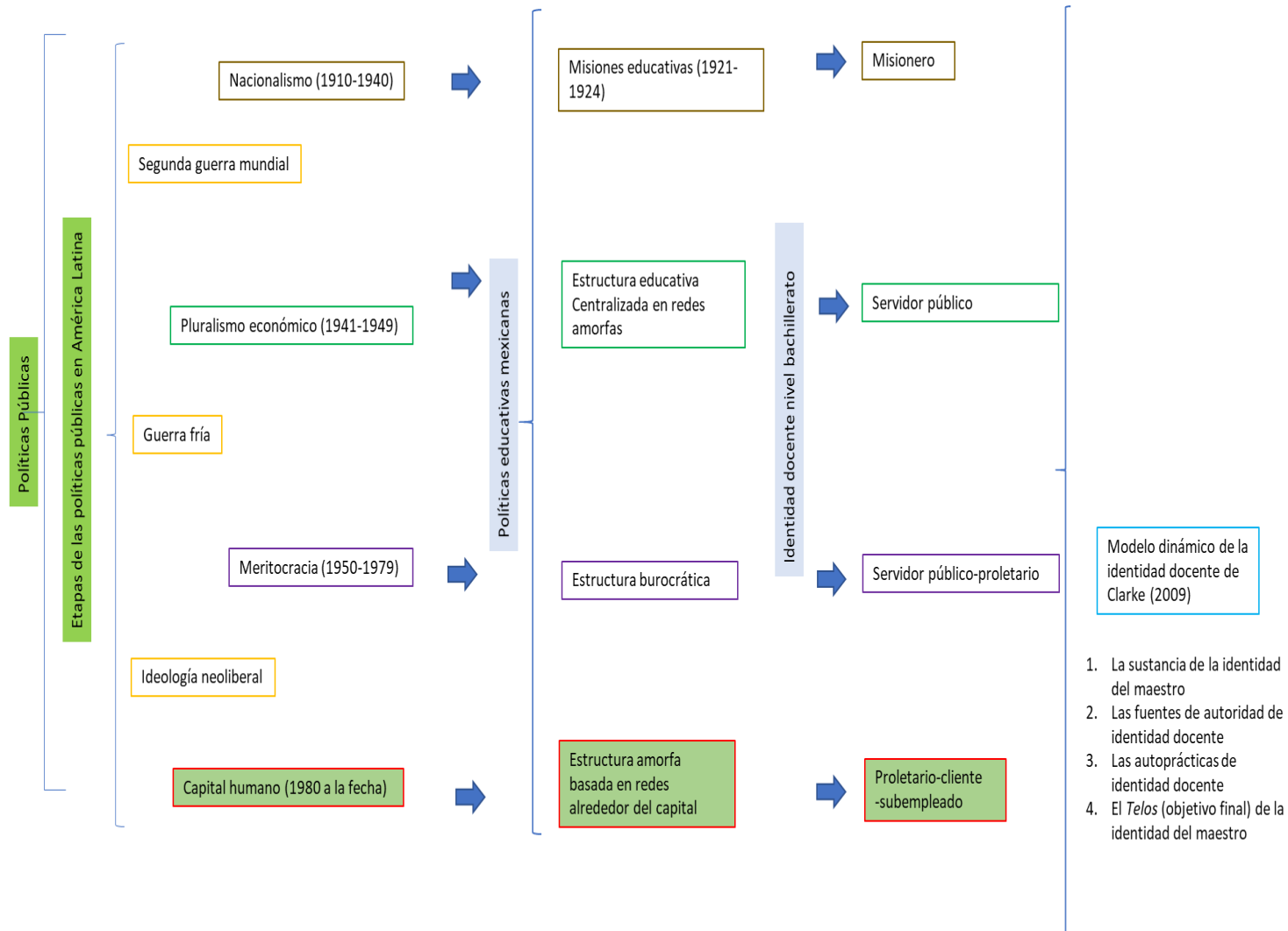
Los siguientes esquemas y mapas representan gráficamente los momentos de etapas de las políticas públicas en América Latina, así como los referentes teóricos y metodológicos de la investigación en la que se basa este ICR. Este trabajo se compone de cinco capítulos, en el primer capítulo denominado: 1. La influencia del

neoliberalismo en la construcción de la identidad dentro de las organizaciones educativas, este capítulo estructura el entorno a una visión de las distintas etapas históricas que pueden leerse en las retóricas que acompañan a las políticas públicas educativas en América Latina, en general y en México en particular (véase la figura 2.1); cada una de las etapas alude referentes sobre la identidad docente de profesores. A continuación, se presenta la construcción que cobija teóricamente esta investigación, esto es, la conjunción del Modelo de Clarke con sus dimensiones de sustancia, fuentes de autoridad, prácticas y autoprácticas y Telos para la identidad docente con la visión de Etzioni y Hall respecto a las organizaciones (véase figura 2.2).

Los capítulos referenciados son precedidos por la introducción. El Capítulo II corresponde al Marco Teórico y se ha denominado La influencia del Neoliberalismo en la Construcción de la Identidad Dentro de las Organizaciones Educativas, véase figura 2.1, 2.2 y 2.3. El capítulo III, corresponde al Desarrollo Metodológico: La Construcción de un Largo Camino contiene lo relativo a la construcción metodológica que se siguió en esta investigación (véase figura 2.4), se muestra el diseño metodológico y metodología para el estudio de la identidad docente en el bachillerato tecnológico estudiado. A continuación, se ubica el Capítulo IV, Análisis de resultados: Reconstrucción de Evidencias y Huellas Encontradas, en él se encuentra lo relativo a los análisis y resultados enmarcados en una investigación de tipo mixto en concordancia con las dimensiones y las categorías del Capítulo II, y hacia la parte final de ellos se consignan al Capítulo V. Reflexiones Finales y las referencias bibliográficas y los anexos respectivamente.

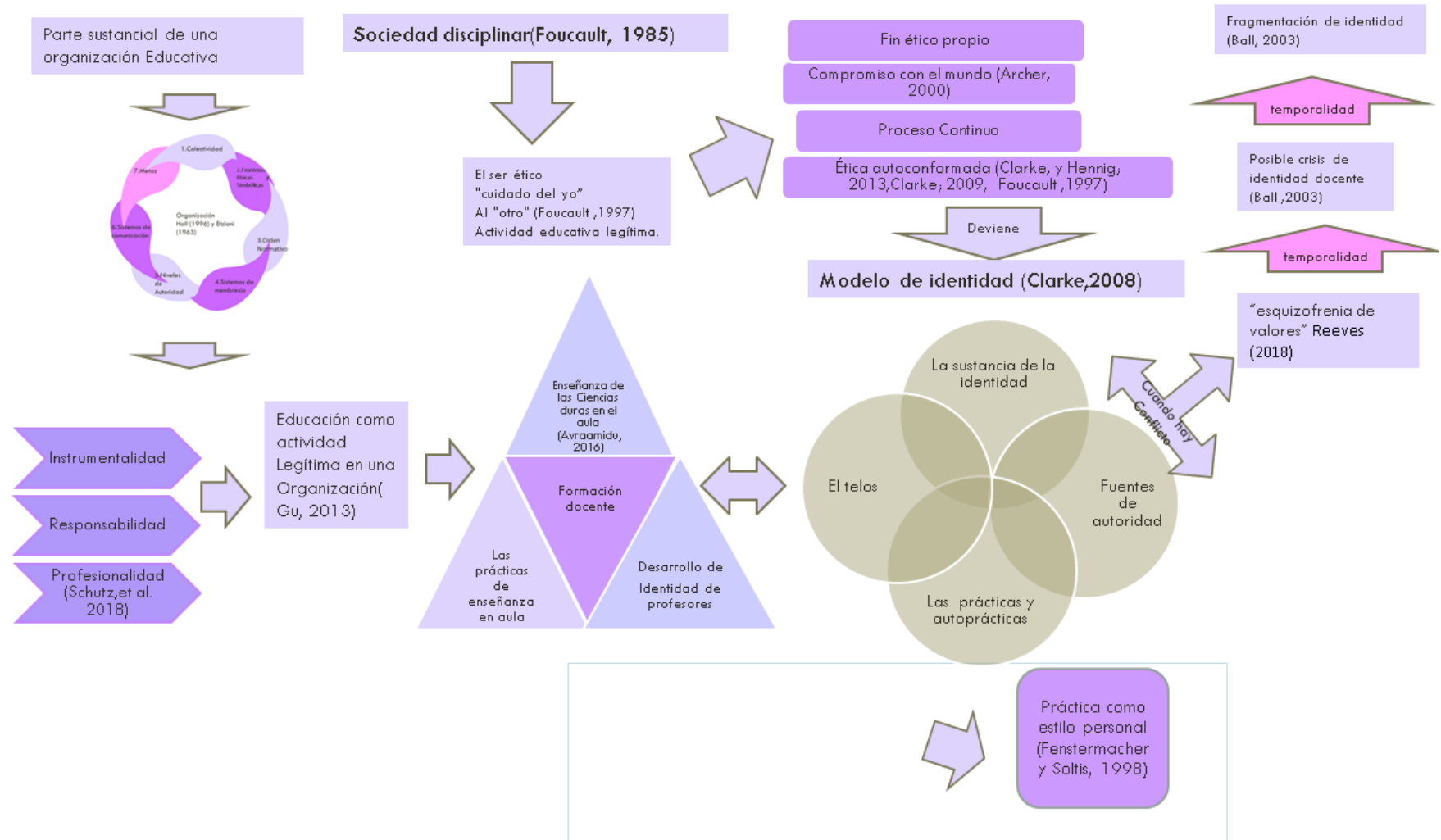
**Figura 2.1**

*Etapas de las políticas públicas en América Latina*



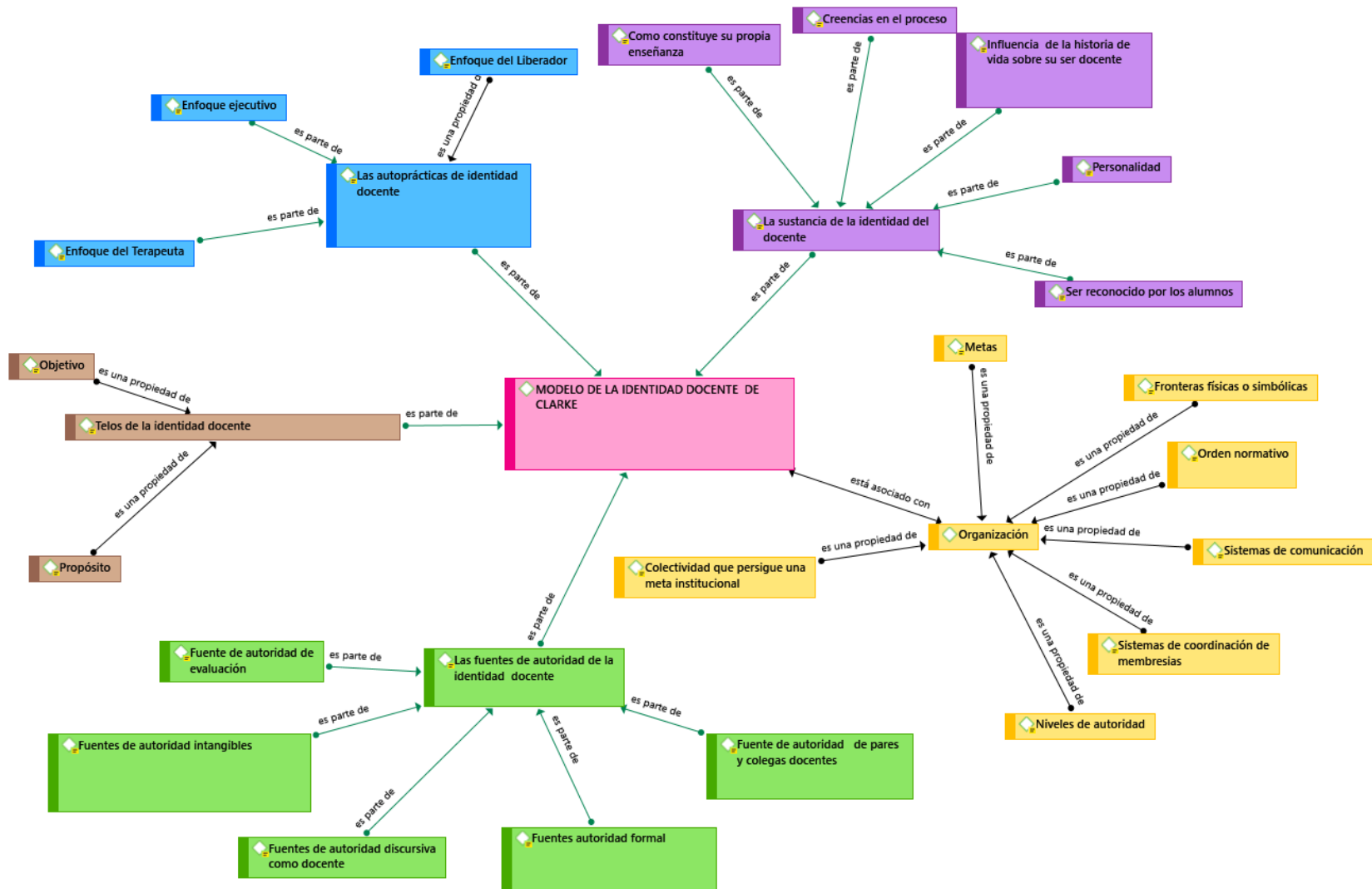
**Figura 2.2**

*Marco teórico de la investigación*



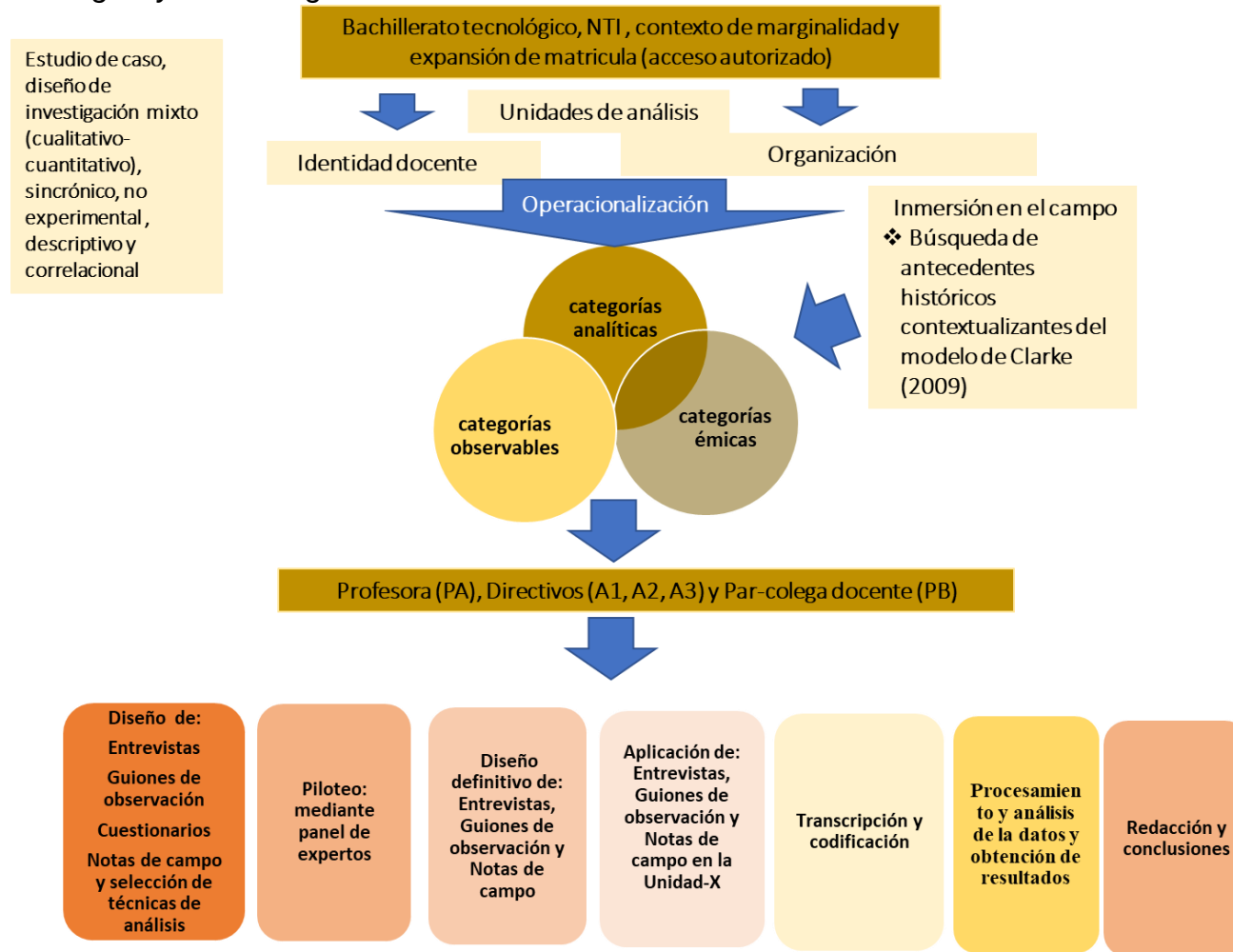
**Figura 2.3**

*Categorías de la identidad docente y categorías de la organización*



**Figura 2.4**

*Diseño metodológico y metodología*



*Nota.* Basado en Yin (2017).

## **2 Capítulo II. Marco Teórico: La influencia del Neoliberalismo en la Construcción de la Identidad Dentro de las Organizaciones Educativas**

### **2.1 Neoliberalismo y Globalización**

El proceso de globalización contribuye a expandir los objetivos del neoliberalismo, por ejemplo, mercantilizar la fuerza de trabajo y a su vez de implementar reformas educativas neoliberales en América Latina, restringiendo la función de la escuela en instrumento calificador de individuos, para el mercado laboral, en detrimento la misión tradicional de formación de ciudadanos y desarrollo del espíritu humano (Arechavala y Solís, 1999). Guerra (2003), hace énfasis en la globalización como proceso económico y de estrategia política; el cual implica un régimen de acumulación con la conformidad de la política de consumarlo, de esta manera conlleva a la desregulación, liberalización y privatización del mercado.

Con la globalización son impuestos cambios en las condiciones de trabajo, tales como: la disminución de la seguridad social, la ofensiva contra los sindicatos, la flexibilidad y precarización laboral, y el subempleo entre otros. Lo anterior recae directamente en la base económica de la sociedad y a su vez en las políticas educativas, específicamente mediante reformas educativas neoliberales, como lo menciona Arriaga (2011) la globalización es el contexto en el que se enmarcan la imposición de las reformas educativas en América Latina. Desde los años ochenta del siglo XX, la derivación del neoliberalismo en las políticas públicas, modificó drásticamente el papel de la educación, de ser un derecho social a una mercancía. El neoliberalismo está conformado por las políticas públicas creadas para la producción de la riqueza de una oligarquía (Stiglitz, 2010). Siendo el mercado la base o eje rector de la reproducción económica, social y política.

Se impone a los países latinoamericanos como la única *vía* posible de desarrollo, a través de la reorganización mundial de la acumulación capitalista, mediante el impulso al libre mercado, Guerra (2003) lo caracterizó como *la envoltura ideológica de la globalización*. Las propuestas económicas antikeynesianas (regulación estatal, subsidio social) de la Escuela de Chicago, comandados por Milton Friedman en los años cincuenta del siglo XX, ganan popularidad mundial en



los años setenta en los ámbitos académico y político, que pretenden combatir el alza inflacionaria mundial de 1973, que desató un déficit presupuestario insostenibles en la mayoría de países de primer mundo.

El aumento de la masa monetaria como instrumento para crear demanda agregada propuesta por Milton Friedman fue adoptada por Margaret Thatcher, Primera Ministra del Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos, quienes permiten el libre comercio en corporaciones, incentivan la desregulación y privatización de empresas públicas; y bajo la ideología del movimiento libre del capital y la teoría de *presupuestos equilibrados* (gastar todo lo que se recaude en impuesto) incrementan la deuda pública. De esta manera se da inicio a una política monetaria mundial que dura hasta nuestros días. Para Bunge (2009, p. 224), el neoliberalismo es el anarquismo de derechas, que combina el liberalismo político con el culto al mercado. El neoliberalismo o globalización corporativa, privilegia el mercado y la competencia libre como política pública que desregula las políticas económicas y las subordina a intereses internacionales.

La concepción del humano consecuente se subsume al mercado para convertirse en medio y fin del lucro. El comportamiento humano se percibe como racional, que busca su maximización egoísta. De esta manera, la vida de las personas, la organización social y la política de los gobiernos. Es un proyecto del capitalismo, un fundamentalismo de filosofía política instituida en el valor de lucrar con la vida de otros. El objetivo del neoliberalismo es la mundialización de la deuda pública y la maximización de las ganancias privadas, sobre la satisfacción de las necesidades sociales. El discurso liberal es la retórica de la libertad de las empresas de decidir qué y cómo producir, es la liberalización del comercio exterior, la privatización de los bancos, la privatización de los servicios públicos, privatización de las empresas estratégicas productivas que pertenecen al Estado, y la tendencia a eliminar aranceles a importaciones, que benefician a las mismas corporaciones transnacionales.

El neoliberalismo trae consigo efectos políticos, económicos, culturales y educativos. Los efectos políticos y económicos están estrechamente ligados entre sí. En el primero la función del Estado se reduce para la protección jurídica y

resguardo policial de los bienes y servicios proporcionado por el capital privado; teniendo como consecuencias en el aspecto el económico.

Los efectos sociales del neoliberalismo pueden resumirse en:

1. Económicos: Las privatizaciones y el fortalecimiento del capital privado, la desregulación de los mercados, destruyen las micro y mediana empresas locales.
2. Políticos: La función del Estado se reduce para protección jurídica y resguardo policial de los bienes y servicios proporcionado por capital privado.
3. Culturales: El incremento del consumismo, el énfasis en la productividad y la eficacia empresarial, así como dominio del pragmatismo laboral y el mercado se convierte en los máximos valores sociales. Dejando las dimensiones básicas del ser humano a un lado, así el ciudadano común es visto como un objeto de uso y desuso.
4. Religiosos: El materialismo práctico, colapsa el sentido metafísico de dioses y de la persona humana, orillando a los seres humanos a perder sentido comunal y volver el fanatismo hacia el dinero.
5. Educativo: La inversión en educación se percibe como un desperdicio del gasto público por lo que la inversión del capital humano se realiza ya no por construir ciudadanos acordes a una sociedad civilizada sino, que la educación es una mercancía que satisface a clientes esmerados por la motivación de lucro (Ratinoff, 1994).

Algunos de los efectos desastrosos de la globalización son:

1. La desregulación de los mercados de capital, por ejemplo, las transferencias monetarias internacionales, causan crisis económicas en países en desarrollo. Pues la fuga de capitales desestabiliza, las economías no reguladas, afectándose la moneda local. India y China no han sufrido las mismas consecuencias al regular inversiones extranjeras.
2. Las políticas neoliberales que permiten importaciones sin restricciones arruinan a los agricultores locales de países subdesarrollados. Por ejemplo,

en México el campesino no puede competir ni en calidad ni en precio, con la agroindustria de Estados Unidos (además es subsidiada).

3. La globalización induce al recorte en gastos públicos, es decir obliga a la austeridad económica que repercute en los beneficios de la seguridad social lo cual disminuye los estándares de vida. Poniendo en peligro la sociedad abierta democrática y progresista.
4. La *flexibilización laboral*, es decir la indiferencia sobre las necesidades básicas del empleado, que disminuyan el capital, por ejemplo, subcontratación, únicamente contratos temporales o pago por honorarios sin compromiso patrón - laboral. Se extiende con la exportación de industrias manufactureras a países del Tercer Mundo. Se debilita la acción colectiva sindical, se incrementa la intimidación al trabajador, se destruye la riqueza del país anfitrión y eliminan los puestos bien remunerados (véase, por ejemplo, Alderson y Nielsen, 2002).
5. Se incrementan Los problemas crónicos del Tercer Mundo: la deuda externa se vuelve impagable, los precios de los bienes de exportación de países anfitriones son desestabilizados hasta perderse las unidades económicas correspondientes, las élites políticas se vuelven sumisos a los intereses corporativos, y el ciudadano se vuelve cliente de los servicios públicos.
6. El crecimiento de las industrias exportadoras chinas e indias, y la desintegración de las economías del antiguo bloque soviético a partir de 1990, ha incrementado la desigualdad en un tercio de la población mundial. Incidiendo en la proliferación problemas políticos, migración y discordia mundial.

Para el epistemólogo Mario Bunge (2009) la globalización del neoliberalismo se presenta ortodoxamente como ciencia, pero es únicamente una ideología con una deficiente metodología. A nivel mundial la ideología neoliberal toma fuerza con la caída del bloque socialista, debido a la crisis económica, política y social en 1980 y posterior declive de socialismo en la ex URSS, Unión de Repúblicas Sociales Soviéticas (1990). Le siguió el desplome del estado de bienestar de la Unión Europea, dando pauta a la adopción de la política neoliberal primero en

Inglaterra y Estados Unidos y después de forma global. El neoliberalismo en América Latina tuvo un intento de implementarse teóricamente en la Universidad Católica de Chile, luego en la década de los cincuenta, como sistema económico, más adelante se fraguó en este país bajo la dictadura de Augusto Pinochet, a mediados de los años setenta del siglo XX, posteriormente se aplicó en toda la región del Cono Sur, aprobado por los gobiernos constitucionales que sucedieron a los gobiernos tiranos.

Esta continuidad consolidó los cambios estructurales implantados por el modelo derechista (Katz, 2014). Siendo primacía del neoliberalismo de la región, el destierro del nacionalismo radical de Cuba, alcanzado durante su revolución. En el contexto económico, el neoliberalismo latinoamericano transitó por dos fases diferenciadas. A partir del 1980, predominaron las *reformas de primera generación*, con primacías del ajuste antinflacionario, implantándose políticas para recortar el gasto público y elevar las tasas de interés. En la década siguiente, prevalece el *Consenso de Washington* con alternativas complementarias de flexibilización laboral, apertura comercial y privatización, es decir: el desmantelamiento de empresas estatales y la eliminación protecciones arancelarias (Katz, 2014).

Además de aperturarse masivamente las importaciones, y subastarse las propiedades del estado, destruyéndose así el mercado local de las naciones. El mismo mecanismo adoptado por los gobiernos, fue trasladado al campo social y educativo. En ese momento, se acentuó el *darwinismo social* que incrementó la desigualdad económica, y la diferencia entre clase trabajadora y élite empresarial y política. La limitación de la inversión en el sector social y en los subsidios del Estado abre las fronteras a empresas y capital extranjero, con la introducción del neoliberalismo, las corporaciones transnacionales se hacen cargo de las funciones del Estado a través de la venta de bienes y servicios a particulares, incrementándose las concesiones de la iniciativa privada traslacional, lo cual lleva a la generación de bloques económicos, es decir la unión de varios países que buscan incrementar las ganancias de las corporaciones respectivas ante una instancia reguladora internacional, la Organización Mundial del Comercio (OMC).

Los bloques económicos más conocidos son:

1. La Unión europea (1945) conformada por veintisiete países europeos.
2. El NAFTA es una extensión del tratado de libre comercio entre Estados Unidos, México y Canadá que se firmó en 1992, con objetivo de eliminar las barreras comerciales. Teniendo como consecuencia el aumento de la pobreza en México y el desempleo en los Estados Unidos, además de convertir al dólar como moneda de pago, este tratado fue remplazado en 2018 por el de T-MEC.
3. MERCOSUR o Mercado Común del Sur (1991) entre Argentina, Uruguay, Paraguay y Brasil. Estableció de libre comercio y aranceles en común, además de la integración social y cultural, incluyendo esta última la libre circulación de los ciudadanos del bloque.
4. México es participante en los siguientes bloques económicos a nivel mundial.
5. Cooperación económica Asia-Pacífico (APEC), creado desde 1989 cuya función es la del intercambio comercial, coordinación económica y cooperación entre sus integrantes.
6. Tratado de Libre Comercio de América del Norte 1994 (TLCAN).
7. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), México ingreso en 1994, desde entonces las reformas educativas en nuestro país han sido constantes.
8. Tratado de Libre Comercio (G-3) o grupo de los tres; Colombia, Venezuela y México, entró en vigor en 1995, en 2006 sale Venezuela durante el mandato de Hugo Chávez.
9. Tratado de Libre Comercio con la Unión Europea y México (TLCUEM) 2000. Tiene como objetivo la liberación gradual y bilateral de bienes industriales, agrícolas y servicios entre México y los Estados miembros de la comunidad europea.
10. Tratado de libre comercio entre Guatemala, Honduras y el Salvador tiene acuerdos comerciales firmados con México desde 2001, Estados Unidos y Colombia.

11. Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA), 1994. Cuyo fin son las transacciones comerciales que impulsan la especialización, la competitividad, y la desaparición de monopolios (Sosa, 2002)

La incorporación de México a los distintos bloques comerciales ha traído como consecuencia:

1. La pérdida de soberanía nacional, pues las concesiones transnacionales, y pactos internacionales implica la integración local y regional forzada a intereses además de económicos y políticos con la consecuente repercusión social.
2. El aumento de la dependencia socio-política a la economía extranjera, ya que el costo de bienes y servicios con mayor competitividad mundial hunden en la precariedad a pequeños empresarios.
3. La transculturización de los valores y formas de vida alejados de la tradición nacional impactan en los niveles de distancia social entre consumidores y no consumidores.
4. La totalidad de sectores industriales locales son desplazados por intereses privados.
5. La deuda de la mala praxis de corporaciones transnacionales, contaminación ambiental, deterioro del tejido local, la inapropiada infraestructura alrededor de las empresas transnacionales, incrementa la deuda nacional.
6. Las zonas de libre intercambio comercial, incrementan el flujo de capital extranjero en zonas de alto impacto geoestratégico por lo que pueden ser vinculadas a corrupción (Harvey, 2017).
7. El desplazamiento de nuevas formas de empleo incrementa el rezago laboral local. (fuente)

Al inicio del siglo XXI, el neoliberalismo entró en crisis en América Latina. Al quedar rebasada la capacidad del Estado en la toma de decisiones y el debilitamiento de la inversión, aumentó drásticamente la disparidad estructural de la economía, agrupándose las actividades más fructíferas en grupos de empresas privilegiadas (Vidal y Guillen, 2007). La consecuencia de varios años de flexibilidad laboral y privatización generaron en 2001, el colapso de economías como la

Argentina. Entre 1995-2005 el modelo neoliberal latinoamericano, afrontó su mayor desafío a partir del descontento masivo, y la movilización social, que fueron apareciendo en Ecuador, Argentina, Bolivia y Venezuela (Katz, 2014).

Durante las tres últimas décadas, en la mayoría de los países de América Latina se han adoptado reformas educativas que, en general, asumen las propuestas del discurso internacional neoliberal vigente, derivado de las iniciativas de los diversos organismos internacionales, que han dirigido y apoyado estos cambios como: el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), el Fondo Monetario Internacional (FMI), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). El neoliberalismo del siglo XXI, por ejemplo, en los países latinoamericanos Bolivia, Costa Rica, Ecuador, Uruguay y Venezuela carecen de cualquier apología a la globalización financierista.

Ya no transmite el ánimo triunfalista de *fin de la historia* que anunciaba Francis Fukuyama (1992), ya no existe jactancia por las *victorias de Occidente*. Por lo tanto, se reconoce la existencia de otros modos de crear economías, diferentes al ideal estadounidense o la conceptualización de la cultura occidental primordialmente eurocentrista. Permitiendo así la proliferación de valores de la periferia. Los países con mayor desarrollo económico y hegemónico, como es el caso de Estados Unidos plantean para América Latina, constantes reformas educativas como parte de estrategias que tienden al favorecimiento de la privatización de los servicios públicos; que permita el acaparamiento de capital en pocos empresarios, con el fin de usar la política educativa latinoamericana como una geoestrategia de política extranjera (Montoya, 2012).

Las iniciativas propuestas por el FMI, BM y OCDE, se pueden percibir en los cambios y orientaciones que han seguido a las reformas en distintos países latinoamericanos. Una de las recomendaciones incluye la disminución de presupuesto para la educación. Las políticas educativas neoliberales en América Latina, se generalizaron en la década de los noventa del siglo XX, y en México a

partir de 1982 en el sexenio de Miguel de la Madrid en medio de una crisis económica.

## **2.2 Entorno a la Educación y el Neoliberalismo en México**

En México el neoliberalismo surgió en la década de los ochenta, del siglo XX; en medio de la reducción de recursos financieros, lo anterior provocaría crisis económica y contracción del gasto social; modificando la gestión y formulación de las políticas públicas que reinaban en los años setenta, dedicadas al bienestar social y los subsidios, que proporcionaban la unidad social, política y económica. Cabe recordar que en la década de los setenta el pilar para sostener las políticas sociales eran el petróleo y el crédito externo. En México el modelo neoliberal se implanta en 1982, en el sexenio de Miguel de la Madrid, su gobierno se caracteriza desde un inicio por la producción de riqueza privada, individualización de las relaciones de producción y el darwinismo social, es decir la sobrevivencia financiera de los individuos más eficientes en el trabajo (Rodríguez, 1996).

La consecuencia de este darwinismo social es la jerarquización profunda de la división del trabajo, la desigualdad entre clases y el deterioro del tejido social. En el aspecto político, el neoliberalismo apuesta por un Estado mexicano cada vez más pasivo y por lo tanto, se crea la necesidad artificial, que obliga a hacerse cargo de los compromisos del Estado, ciudadanos o emprendedores y organizaciones lucrativas (empresas y corporaciones), de esta manera se desplaza la política social tradicional, se modifica la relación laboral y contractual de los trabajadores, pasando de un modelo centralizado en el líder sindical que defiende el contrato colectivo, hacia la participación individualista de la venta de fuerza de trabajo (Rodríguez, 1996). El modelo neoliberal mexicano relega el potencial productivo comunal, es decir confina a la informalidad y subempleo a los ciudadanos jóvenes (15-29 años) que no tienen oportunidad ni de estudiar, ni trabajar en puestos calificados.

En la actualidad, el neoliberalismo no ha activado la economía del país, ni se ha intentado implementar ningún mecanismo o modelo diferente desde 1982, aún se atiende a los intereses neoliberales. Aún más grave se han acentuado los dogmas neoliberales dictados por el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional, implantados y promovidos hacia México, particularmente desde su ingreso a la



OCDE (1994) y la adopción del tratado de libre comercio con América del Norte (TLCAN en 1994 y el T-MEC 2018) como la desregulación económica, la liberación de la economía, el descenso del Estado en las actividad económica, la reducción de la inversión pública entre otros, teniendo como efecto la agudización de la marginación y pobreza de la población.

La historia del sistema educativo en América Latina (AL), puede entenderse a partir de los discursos legitimadores que construyen el consentimiento público, por ejemplo, a través de una retórica idealismo y/o el utilitarismo y su organización desde la metáfora del mercado, les dan forma a las políticas públicas en educación en México. Ratinoff (1994) argumenta, que el idealismo educativo (universalismo democratizador), fue sustituido por un sistema mercantilista de oferta y demanda. Expone que el triunfo de los argumentos de las retóricas educativas en AL, transcurre de la tradición pedagógica del desarrollo personal, hacia una actividad sectorial con habilidad de extracción de valor económico, como se presenta a continuación:

1. Etapa del nacionalismo (1910 -1940) hasta antes de la Segunda Guerra Mundial. Se acentúan los deseos comunales, con tendencia ideológica socialista. En México el secretario José Vasconcelos pone de relieve al mexicanismo y la exaltación de la cultura prehispánica.
2. Etapa del pluralismo educativo que hasta pocos años anteriores a la Guerra Fría, acentuaba la importancia de la escuela en la formación de sociedades abiertas y democráticas; oferta de educación, su estructura centralizada en metas culturales, redes amorfas demanda y la oferta de educación.
3. Etapa de la meritocracia (1950-1979) que destacó el papel estratégico de la escuela en la formación de élites dirigentes en sociedades estratificadas; y consolidación de los estatus adquiridos.
4. Etapa de las retóricas del capital humano (1980 a la fecha) o programación de la productividad de los individuos, proporciona un marco racional para justificar la segregación educativa. A través de

sistemas, prescripciones universales y reformas estructurales que sometidas al cálculo o a procedimientos acordados por la institución.

Las políticas en materia educativa están asociadas a la planeación y como norma suprema, a la Constitución del Estado Moderno (Díaz, 1992). De esta última, dimanaban la división de poderes, se pueden exigir cuentas a gobernantes y gobernados; los principios y normas fundamentales que delimitan las funciones legislativas, ejecutiva y jurisdiccional; constituyen la ontología de la sociedad estatal, la decisión de lo que hay que hacer y de cómo ha de ser ejecutado, por el aparato burocrático. Sin embargo, tales normas son la negociación de poder entre distintos actores sociales, que pueden o no, propiciar su realización y convertir las políticas públicas en instrumento de dominación. Por ejemplo, la dependencia cultural en la Colonia, el individualismo y razón durante la primera etapa de la independencia; positivista, científicista y elitista en la época porfiriana. En nuestros días la seguridad nacional de derechos y libertades a través de certificados educativos determinan las ventajas económicas y legitiman la educación.

La política educativa realizada en México no fue improvisada, sino que surge con los ideales revolucionarios de 1910. Encontró su expresión nacional en el Congreso Constituyente de 1917 y se convirtió en todo un programa de prioridad nacional, al ser fundada la Secretaría de Educación Pública en 1921. Básicamente las políticas educativas pasaron por 4 etapas:

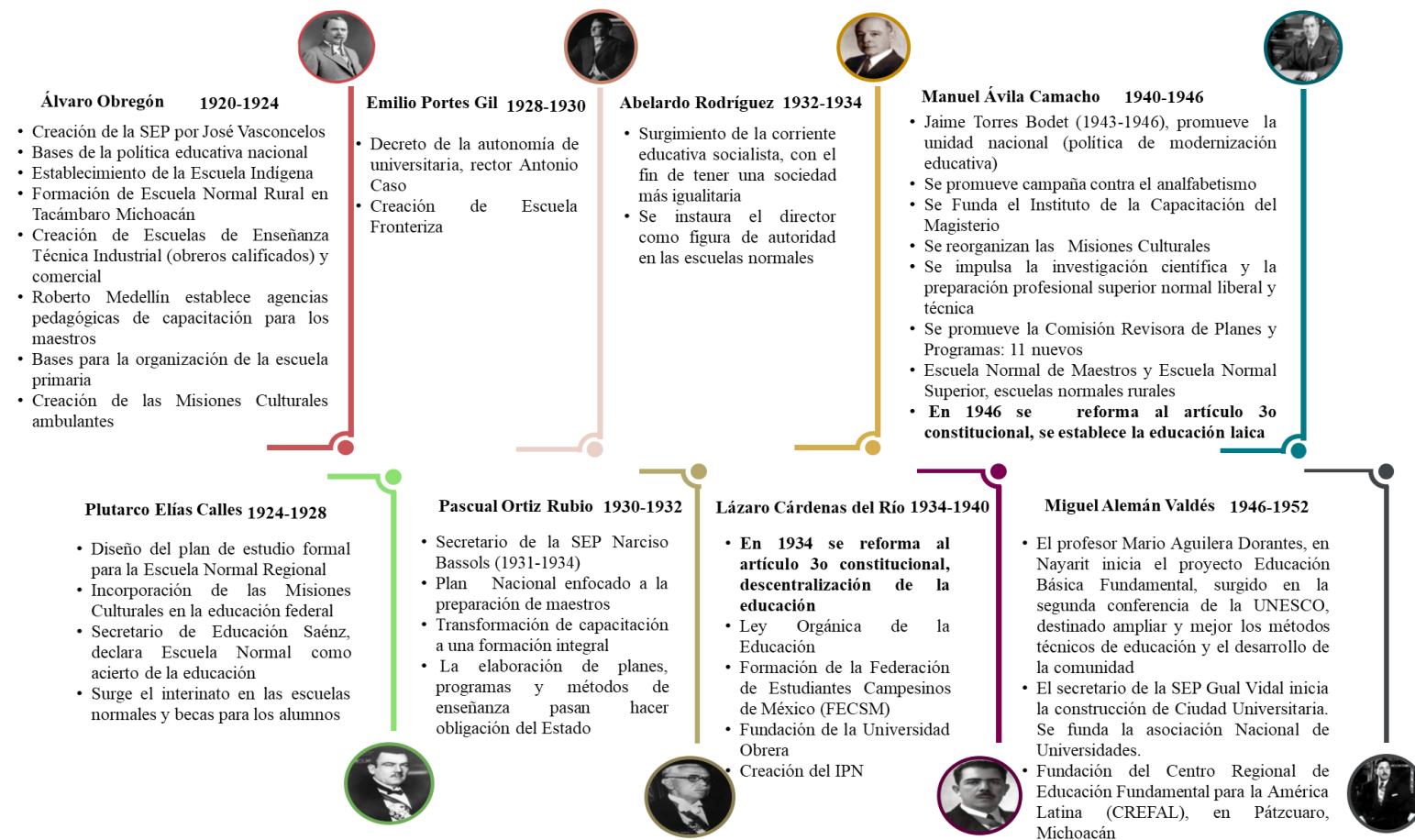
1. Nacionalismo (1910-1940). En el país nace la exaltación por la cultura prehispánica, lo mexicano y lo patriótico; enmarcado por la divulgación de la cultura y las artes. Hechos relevantes durante este periodo fueron la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las bases para la política educativa del país, la creación de las bases para la organización para las escuelas primarias, la formación de la Escuela Normal para indígenas con el propósito de erradicar el analfabetismo, sin olvidar la formación docente y la delimitación legal de la figura del escolar. Posteriormente se da forma a planes y programas de estudios con influencia europea como las doctrinas liberal y positivista.

2. Pluralismo educativo (1941-1949). En este periodo se pone de relevancia la escuela como formadora de sociedades abiertas, democráticas, amorfas y comunales. Surge un nuevo impulso a la campaña de alfabetización, se crean instituciones para la capacitación del magisterio, y para la revisión de planes y programas de estudios. En esta etapa se construye Ciudad Universitaria.
3. Meritocracia (1950-1979) en esta etapa se destaca el papel de la escuela en la formación de sociedades estratificadas y en la consolidación de los estatus adquiridos, similares a los impuestos en Estados Unidos; surge la capacitación para el trabajo, la introducción de la modernidad técnica y la introducción de la telesecundaria. Además, se erradicó la participación del clero de asuntos políticos-sociales. En esta reforma se logra la gratuidad de libros de texto. Entre (1959-1970) se elabora el primer plan de la educación en forma por Torres Bodet.
4. Capital humano (1980 a la fecha). Inicia la era de las políticas neoliberales, en donde se programa la productividad de los individuos y surge la segregación educativa, mediante reformas estructurales y evaluaciones. En medio de una crisis económica (1982) se realizan reformas estructurales en lo político, económico, social y educativo. En la década de los ochenta surgieron las Reformas de la Primera Generación en donde se descentraliza y se financia la educación, la de Segunda Generación hizo énfasis en la evaluación y en la calidad del sistema educativo, surgiendo la profesionalización del magisterio. Con la reforma realizada al artículo 3º constitucional en 1993, concernientes a el cambio radical de planes y programas de la educación básica, seguida con la imposición del Programa para el mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y el surgimiento de instituciones y medidas de evaluación docente como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Díaz, 1992).

A continuación, se presenta de manera gráfica la cronología de las políticas educativas y los hechos más relevantes en la educación en México, divididos en sexenios (1920-2018).

**Figura 3**

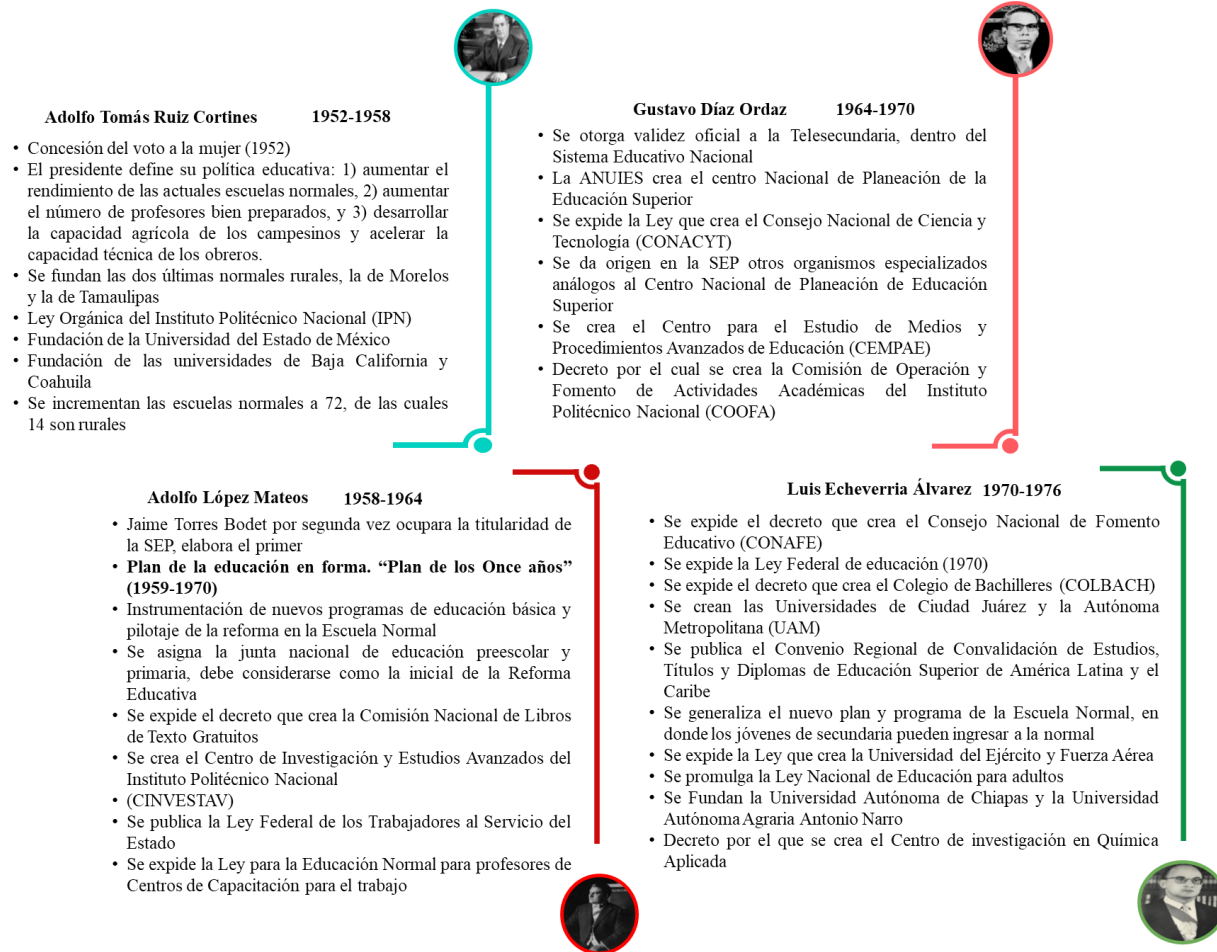
*Cronología de políticas públicas mexicanas, etapa nacionalista (1910-1940) y pluralista (1941-1949)*



*Nota.* Basado en Ratinoff (1994) y Castillo (2002a, 2002b).

**Figura 4**

*Cronología de políticas públicas mexicanas, etapa de la meritocracia (1950-1979)*



*Nota. Basado en Ratinoff (1994) y Castillo (2002a, 2002b).*

**Figura 5**

*Cronología de políticas públicas mexicanas, etapa del capital humano (1979- hoy)*



Nota. Basado en Ratinoff (1994) y Castillo (2002a, 2002b).

En la década de los ochenta, durante el mandato de Miguel de la Madrid el país enfrentó una de las peores crisis económicas. En materia de educación, surge la Reforma Educativa con el Plan de la Revolución Educativa y, con aplicación tanto en la educación básica como en la Normal, además de la Reforma de Primera Generación, en donde se descentraliza y se financia la educación; en la Reforma de Segunda de la Generación se resalta la evaluación docente y la calidad del sistema educativo y en la Reforma de la Tercera Generación, se transforma el espacio escolar. Otros hechos importantes en este sexenio, fueron el cambio radical en los planes y programas de estudio para las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria aplicado en todas las normales del país; sin tomar en cuenta las experiencias de las normales de Guanajuato, México, Nuevo León, Puebla y Veracruz, quienes tenían proyectos y tradición pedagógica propios (Castillo, 2002).

En la década de los noventa, Carlos Salinas instauro el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANBEM) y da aún mayor énfasis a la evaluación docente y calidad educativa retomando las Reformas de Primera y Segunda Generación. En 1992 y 1993 realiza reformas al artículo 3º constitucional; permitiendo la participación del clero en la educación en los niveles: básico, Escuela Normal, de campesinos y de obreros (1992) con repercusión a los planes y programas de estudio en 1993 (Castillo, 2002). En el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) el tema de evaluación toma dimensiones mayores, al incursionar por primera vez México en las evaluaciones de la prueba PISA, sin que se dieran a conocer los resultados de dicho examen (SEP, 2013).

En el periodo del 2006-2008 surgen con Vicente Fox las bases para el programa sectorial de educación, en donde se establecen a largo plazo (hasta el 2025) los mecanismos de evaluación y rendición de cuentas y se establecen subprogramas sectoriales que contemplan por separado la educación básica, media superior, superior, para la vida y el trabajo (Castillo, 2002). En el sexenio de Felipe Calderón el Programa Sectorial de Educación (2007-2012) pone énfasis en cuatro puntos: 1) incrementar la calidad de la educación, 2) reducir las desigualdades sociales, 3) fomentar la competencia y aprovechamiento de las tecnologías y 4) formar



individuos con gran sentido de responsabilidad social y valores. Al término de este periodo la Educación Media Superior se hace obligatoria (DOF, 2013).

Durante el sexenio de Enrique Peña Nieto implanta el Programa Sectorial de Educación (2013-2018), cuyo objetivo es de elevar la calidad de la educación, creando para este fin dos leyes generales: 1) sobre el Servicio Profesional Docente y 2) la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tomando como referencia las leyes generales de la igualdad entre hombres y mujeres. En ambas establece la retórica del acompañamiento académico, teniendo como fin, el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes.

A partir de la sociedad disciplinar construida en la modernidad, la escuela que se ha erigido como el modelo tradicional, mantiene el control a través de la vigilancia y el castigo (Foucault, 1985). La escuela es una institución que controla, por medio de los libros de texto, las pruebas estandarizadas y el currículum rígido. La escuela hegemónica, propuesta de la sociedad moderna, la escuela de Foucault es una más, para los distintos encarcelamientos: familia, fábrica, ejército, cárcel, especialmente de la escuela pública, olvidando que muchos de los elementos configuradores de la *escolaridad hegemónica*, para Pineau, Dussel y Caruso (2001) también se replican en lo privado, en donde son los mismos empleados-docentes y alumnos- clientes (Arechavala y Solís, 1999) quienes deciden voluntariamente organizarse entorno a ideales *ilustrados* de educación universal propuestos por la modernidad, que ha decantado en la devoción al *rendimiento educativo y la planificación estratégica neoliberal*.

Si bien, en países europeos, la fe en la educación, fue, de acuerdo con Gras (1985) concebida para formar un tipo de hombre con potencialidades intelectuales, físicas y afectivas; como ejemplo el Plan 2000 de la Fundación Europea de la Cultura, creado hace más de 30 años y que fue fundado dentro de los principios de la social-democracia; no parece tener resonancia mundial, con el ascenso de la extrema derecha (por ejemplo, en Brasil) y el capitalismo corporativista (por ejemplo, Francia o Estados Unidos), el destino de la Educación es incierto. El desarrollo en la educación, en México ha estado sustentado en la industrialización de la era Moderna y un enfoque economicista, cuya primera preocupación de las políticas

públicas es la de medir la rentabilidad de la educación. La actual reforma educativa ha sido un fracaso, que ha servido a los intereses e intervención de la OCDE, quienes continúan alentando, la ideología neoliberal y el predominio de la técnica sobre el desarrollo humano (Rivera, 2018).

El neoliberalismo es “la idea de que todo debe funcionar como un negocio, que las metáforas del mercado, las métricas y las prácticas deben penetrar en todos los campos de la vida humana” (Tarnoff, 2016, en Reeves, 2018, p. 100) incluida, especialmente la escolarización. Las manifestaciones del neoliberalismo en la educación incluyen el aumento del control central de lo que se enseña en forma de planes de estudios nacionales o estatales; la especificación detallada del trabajo de los docentes a través de las competencias y las competencias profesionales de los docentes, junto con la introducción de sistemas de gestión del desempeño y otros mecanismos de auditoría para monitorear y controlar a los docentes y la enseñanza; y la introducción de regímenes centralizados de pruebas de alto nivel para evaluar continuamente el resultado de la enseñanza, haciéndolo visible el paradigma del neoliberalismo, paradójicamente, aboga por un mayor poder de libre mercado y elección individual (por ejemplo, elección de escuela) y, al mismo tiempo, por una mayor supervisión centralizada y control de calidad (por ejemplo, regímenes de prueba).

El plan de estudios y la enseñanza con perspectiva neoliberal, reciben supervisión centralizada, y se espera que las escuelas y los profesores los sometan a las narraciones magistrales de la enseñanza buena y efectiva, medida principalmente por puntajes de exámenes estandarizados, con el fin de brindar a los consumidores (el público) información sobre la cual basar sus opciones de escolarización, calculable y comparable. (Reeves, 2018). Para Bolívar Echeverría (en García, 2013), *El mito del progreso capitalista*, tiene efectos en la organización educativa, con pretensiones en el avance de su dimensión privatizadora, trabajo fragmentado y la cultura del individualismo. Además, Esteve (1984, 1997) apunta que el malestar docente ante su cosificación, tiene efectos determinantes en la formación de nuevos cuadros docentes y por lo tanto del futuro mismo de la

Educación a nivel mundial. Por lo tanto, cabe destacar cuatro condiciones fundamentales al respecto:

1. Si se fragmenta la identidad del rol docente como sujeto histórico fundamental,
2. La transformación social va desvirtuando la del profesor en un instrumento utilitarista;
3. El ambiente educativo (y especialmente el espacio educativo local) se transforman en empresa (organización concentrada en el lucro y eficiencia sobre la cooperación humana); y
4. *La obsesión evaluadora* (Gilly, 2015), con sus pruebas “directivas internas” e institucionales.

En busca de lo que Gilly (2015) denomina *una nueva barbarie* que: somete a los profesionales a la única ley de la rentabilidad medida en cifras, incluso si para ello es preciso inventar sustitutos de ganancias en aquellos campos donde la noción de ganancia no tiene sentido alguno (salud, educación, justicia, política...). (párr. 16)

En este contexto, es importante entender que si el modelo originario de la escuela fue la fábrica; donde la del maestro es la del *instructor ilustrado* (Ponce, 1976). Hoy, el modelo es la empresa y así, la identidad docente predominante es la de *despachador de servicios*.

### **2.3 Un Modelo de aproximación Teórica a la Organización**

Para Etzioni (1963), las organizaciones en la sociedad moderna, son unidades sociales o agrupamientos contruidos y reconstruidos de forma deliberada, para alcanzar metas específicas que cubren necesidades y se mantiene o aumenta su eficiencia, al aumentar la racionalidad en la toma de decisiones. Se caracterizan por: 1) la división del trabajo, 2) la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y 3) la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.

Sin embargo, como apunta Max Weber (1946), una organización supone relaciones sociales entre sus miembros, es decir requiere una dinámica donde integra y se excluyen a otros. Esto implica que el elemento humano involucra el

desarrollo crucial de la organización misma. Como parte de la división de trabajo debe de atenderse la perspectiva administrativa en la que se implican las organizaciones, Jones refiere que: “el proceso por medio del cual los gerentes seleccionan y administran los aspectos de estructura y cultura para que una organización pueda controlar las actividades necesarias con las que logra sus metas” (2008, p. 9) es el diseño organizacional.

Desde esta perspectiva otorgar los incentivos mínimos requeridos a los empleados favorecerá el cumplimiento de los objetivos, así la sistematización de actividades es indispensable para lograr los objetivos empresariales. Este punto de vista funcionalista es vinculado a la primera corriente denominada administración científica postulada en Los Principios de la Administración Científica publicada por Frederick Winslow Taylor en 1911 (1997), de donde se desprende la necesidad organizativa de:

- 1) Control estricto de las actividades.
- 2) Los líderes de las organizaciones son los responsables de administrar adecuadamente las actividades diseñadas
- 3) Construir agrupaciones humanas tan racionales como sea posible y al mismo tiempo producir un mínimo de efectos indeseables y un máximo de satisfacción
- 4) Incrementar la eficiencia de la productividad a través de satisfacer al personal operativo
- 5) Construir las organizaciones como unidades sociales que persiguen objetivos específicos.
- 6) Brindan certidumbre a los empleados a partir del establecimiento de reglas y establecer consecuencias negativas a los no miembros.
- 7) El recurso monetario es el principal incentivo para generar mayor satisfacción del operario y por lo tanto de su productividad.

Por otro lado, autores como: Gouldner (1954), Merton (1957) y Selznick (1953) quienes pertenecen a la escuela estructural, indica que el individuo y sus motivaciones son irrelevantes para comprender la misma organización pues por

encima de ellas se coloca la estructura institucional. Desde esta perspectiva, trasladada a la organización educativa; es precisamente la organización la que impone una estructura para la interacción. Pero Weber (1946) afirma que las organizaciones trascienden a las personas. Así, que pretender la formalización de la conducta del individuo influye sobre cada miembro de la organización. Por lo tanto, en una institución educativa es indispensable considerar.

- 1) El interés sobre el individuo y sus predisposiciones, reacciones y personalidad dentro del medio organizacional.
- 2) La razón de ser de una organización educativa son sus objetivos o estado de acontecimientos, como políticas públicas deseadas, que se pretende alcanzar.
- 3) Diferencia entre fines reales y fines establecidos (aquellos que se declaran como tales). Sí los fines establecidos pasan a un segundo plano en caso de conflicto con los reales.
- 4) Observar en la organización, la efectividad, grado en que se cumplen los fines organizacionales.
- 5) Medir la eficiencia a partir de la cantidad de los recursos empleados para producir una unidad de producción.
- 6) La producción está ligada a los fines, pero no se identifica necesariamente con ellos.
- 7) Atender el desplazamiento de fines, puede sustituir la finalidad legítima de la organización por otra para la que no fue creada, o no se le asignan recursos.

Indefinidamente, los requerimientos anteriores redundan de un proceso burocrático. Ante este panorama, Robert Merton (1957) señala que la burocracia, produce efectos en la personalidad de cada miembro, obligándolo a ser codependiente a reglas y procedimientos rígidos por sí mismos. En lugar de hacer del procedimiento un medio para el fin de una organización social, convierten al sujeto en un fin en sí mismo. Así, la adhesión a la política de la organización se vuelve, la finalidad de la burocracia educativa. Las organizaciones sirven a varios fines a la vez, y cuando estos fines pueden ser atenderlos separadamente o en

conjunto, de una manera más efectiva que cuando se tiene un único fin. La escuela de las Relaciones Humanas iniciada por Elton Mayo en los años veinte, pone énfasis en otros fines además de la burocracia racional, atiende la organización informal, la satisfacción del personal y los elementos emocionales, además de las necesidades económicas.

Reconocer, por lo tanto, los dilemas de la organización implican comprender, las tensiones inevitables entre las necesidades de los empleados y las de la organización; entre racionalidad y no racionalidad; entre disciplina y autonomía; entre relaciones informales y formales; el conflicto entre jerarquías y tensión entre administración y personal. La diferencia con el enfoque clásico taylorista es que se estudia las formas reales (Enfoque Estructuralista) en la que se crean los valores de una organización. Ante tales dilemas una definición útil es la de Hall, quien define a la como: “una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicaciones y sistemas de coordinación de membresías; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan por lo general con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad” (1996 p. 33).

Adicionalmente Hall (1996) observa que, el conjunto de propiedades del ambiente laboral, percibidas directa o indirectamente por los empleados que se supone es una fuerza que influye en la conducta del trabajador. Puesto que el clima organizacional, no se puede ver ni tocar, se percibe en las actitudes de los trabajadores y se ve afectado por todo lo que sucede dentro de la organización y fuera de ella. Tal es el sistema político neoliberal globalizado. La mayoría de los gerentes y directores plantean estrategias que intentan forjar una identidad organizativa que pueda diferenciar la empresa-escuela privada de otras, esta generación de identidad en la organización educativa puede incluir:

- 1) El esfuerzo dirigido por un importante componente,
- 2) La identidad por la cual piensa que va a ser exitosa,
- 3) La sensación de compartir los objetivos personales con los de la organización,
- 4) Sentimiento de pertenencia a la organización, valor del grupo de trabajo,
- 5) Desarrollo de la profesionalidad y la identidad del empleado

y 6) El profesional debe estar consciente de la importancia que tiene en la identificación del rol que desempeña en el proceso constructivo de la sociedad.

Adicionalmente cuando la organización tiene mecanismos para atender adecuadamente las demandas de los trabajadores, también tienen la capacidad de relacionar estrechamente los objetivos personales de los trabajadores, con los objetivos generales de la organización. Es así, que, bajo estos mecanismos, se genera la fidelización del trabajador, y a su vez el sentido de posesión en la apariencia personal. El resto de los integrantes de la institución, al percibir que el trabajador beneficiado está compartiendo con todos los demás su satisfacción, también se verán involucrados, favoreciendo aún más la productividad. De esta manera, el trabajo institucional, consistiría en comprender el proceso y las prácticas que caracterizan la formación y desarrollo de la comunidad profesional de docentes; la reflexión sistemática sobre la práctica docente, la de sus colegas, el trabajo en equipo, la colaboración con sus pares y la participación de actividades de desarrollo profesional.

La situación laboral como motivador de la conducta docente, es una perspectiva funcionalista frecuente asociada las organizaciones al concepto de “unidades sociales deliberadamente construidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos” (Parsons, 1960, citado en: Etzioni, 1975, p. 4). Esta perspectiva se centra, en aspectos observables, explícitos y formales de las organizaciones que pueden ser parametrizados o cuantificados apelando a la toma de decisiones racionales del comportamiento humano. Por este motivo, Fernández (1994), sostiene que, en contraposición con la visión tradicional, unívoca y monótona de la institución educativa, fundamentada en perceptivas positivistas modernizantes, las posiciones actuales entienden la organización como un constructo multifacético en el que el rol docente. Así, la definición personalmente aceptada de lo que significa ser profesor difiere de un profesional a otro. Estas variaciones se hallan en relación con múltiples factores y pueden ser distintas a las de carácter laboral del profesor.

Si bien es una posición clásica predominante en la ideología neoliberal en los centros escolares privados, resulta insuficiente para explicar la diversidad de formaciones identitarias de los profesionales docentes y sus diversos

posicionamientos en las dinámicas organizativas. En este sentido, la conducta, actitud y aptitudes docentes, iniciativa y motivaciones profesionales y docentes carecerían de relación directa con su situación laboral. Cualquiera sea su grado de estructuración o el modo de transmisión de su contenido, toda institución se funda en los valores sociales predominantes en relación con ciertas formas de comportamiento. Dado que, en definitiva, para Fernández, toda institución es un “objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social” (1994, p. 17) y representa la posibilidad colectiva de regular y controlar el comportamiento individual.

Desde la perspectiva del análisis institucional, por el contrario, se subraya la operación de mecanismos no conscientes cuyo reconocimiento amplía potencialmente la comprensión de los fenómenos en los que participan los sujetos, tanto individual como colectivamente. De acuerdo con este punto de vista, las organizaciones sociales constituyen la forma material asumida por las instituciones sociales que regulan el comportamiento de los miembros de un grupo. Las regulaciones aludidas no siempre son explícitas ni están formalizadas, sino que se interiorizan a través de las vivencias, incorporándose a la forma en que cada sujeto comprende el mundo. Ante este escenario, Las organizaciones pueden definirse como “una forma de vida, organizándose y dándose forma indefinidamente a sí mismas a través de sus prácticas lingüísticas y orientadas hacia los objetos” (Taylor y Robichaud, 2004, p. 409).

Además, estas construcciones de sentido vigentes, en el campo social general, que hacen aparecer ciertas acciones y fenómenos como legítimos e inevitables, forman patrones de comportamiento observables en los docentes. Por su parte, las organizaciones educativas, en su condición de materialización de estas construcciones sociales: serían en términos de Czarniawska: “conjuntos de acciones colectivas desarrolladas en un intento de dar forma al mundo y a la vida humana” más que mera burocracia (2004, p. 407). Puesto que el obrero ya no se apropia del fruto de su trabajo, la industrialización funciona como dictadura sobre el proletariado (Ponce, 1976). Esta condición, determinó la aparición de nuevas fronteras para la educación. La necesidad educativa, radica en formar individuos



aptos para la competencia del mercado, monopolio de la enseñanza y la designación de maestros.

A partir de 1980, en varios sitios del mundo, las transformaciones económicas propuestas por las ideologías neoliberales surtieron efecto en el campo de la educación. Mientras que se espera que los docentes (que son los actores básicos del campo de la educación) participen en la creación de sentido y del contenido, de los cambios educativos, y mantengan el ritmo de este proceso de cambio como agentes activos de este proceso. Es necesario reconocer la cronología en el cambio social y político que ha permitido la *proletarización del docente*, ante el discurso de “profesionalización” imperante en la ideología tecnocrática (Buyruk, 2014), y aceptar que el docente ha sido *proletarizado*, arrastrado a una función instrumental desde que se impuso globalmente el modelo económico neoliberal.

Adicionalmente, si consideramos como hace Bourdieu (2003), que la creación, divulgación y aceptación de lo que es considerado como *conocimiento científico*, se encuentra en manos de grupos de interés y poder como empresarios capitalistas, editoriales, gobiernos y *think tanks* ideológicos que; debido al capital simbólico de la ciencia y, por lo tanto, los contenidos en el campo de la educación, deja relegada la participación de los docentes. Como consecuencia, la actividad, y así, la *identidad docente actual: neoliberal*, es reducida a un instrumento de maximización de beneficios, de alianzas y luchas por el crédito social. De acuerdo a Ponce (1976), pueden destacarse algunas pautas sobre la instrumentalidad de la educación consolidada, institucionalizada y legitimada en la función de la educación, desde la Ilustración hasta principios del siglo XX.

Ponce, sostiene que: “A la burguesía le conviene fomentar en los maestros la ilusión desechada de que son apóstoles o misioneros a quienes entrega sin condición la enseñanza de sus hijos” (1976, p. 116). Adicionalmente, “La educación es el camino mediante el cual las clases dominantes preparan la mentalidad y conducta de los niños, condiciones fundamentales de su propia existencia” (p. 109). En consecuencia, como sostienen Bourdieu y Passeron (1972), la estructura de las relaciones de clase tiende a reproducirse, reproduciendo los hábitos que la reproducen. Estos hábitos transforman al sujeto y le imprimen ciertos caracteres de

su personalidad, que se verá plasmada en la forma de aceptar la educación que tiene disponible. La organización de este tipo de *educación no institucionalizada* no tiene un sistema racional organizado centralmente en la autoridad, la propuesta es una matriz amorfa de cambio flexible, de estilos y prácticas que construyen la *identidad docente* consecuente.

#### **2.4 Modelando la Identidad Docente**

La expansión del conocimiento científico es prioritaria para el desarrollo social, a su vez, el papel que toman los docentes de ciencias exactas, en tal proyecto social y desarrollo económico acuerdo a Avraamidou (2016), es fundamental en el desarrollo de la Ciencia misma: 1. El desarrollo de la identidad de los maestros de ciencias, 2. La preparación de los maestros de ciencias y 3. Las prácticas de enseñanza de las ciencias.

No obstante, De Grande y Nascimento (2018), sostienen que, la identidad del docente para el profesorado científico, en su investigación sobre ingenieros, depende de la formación constante, la cual está anclada en un discurso profesionalizante, dentro del *sistema mundo* neoliberal contemporáneo. Para Reeves (2018), la autopercepción de un científico por un lado y las demandas disciplinares por otro, pueden conducir a luchas internas al espacio educativo, demandadas por la identidad docente (Reeves, 2018). Li y De Costa (2017), sostienen que el profesor de trata de negociar e impregnar su vida privada y creencias sobre su propia identidad docente, en su labor para subsanar las limitaciones impuestas en un espacio construido con ideología neoliberal.

Es indispensable, no solo realizar un buen desempeño por parte del docente, sino el dominio de habilidades sociales percibidas por sus estudiantes (Reyes, 2016). De esta manera, puesto que el enfoque neoliberal en la Educación compromete los principios éticos que la sustentan (Van der Walt, 2017), y la vida profesional de los docentes puede ser abordada a partir de distintos paradigmas, pues la construcción de la identidad docente en un entorno neoliberal es ambigua, pero sustantivo en que tiene efectos no deseados por las partes involucradas, es decir profesores, directivos, alumnos y políticas educativas.

Se necesitan como apuntan Schutz (et al., 2018), de distintas metodologías de investigación, pues lo que se conoce de la identidad docente, aún es limitada y los principios epistemológicos de los que se parten son multifactoriales y multienfoque dependiendo del interés del investigador y cabe aclarar, del grupo del cual es financiado, por lo que es necesario para el investigador (o grupo de investigadores), seleccionar distintas perspectivas, distintos campos científicos que sean compatibles con una posición constructivista (o construcción social) de la identidad docente.

La conceptualización política de la identidad docente apoya de manera convincente los análisis del poder en el proceso de formación de esta y extiende los argumentos críticos de los teóricos sobre poder como Foucault, de manera que los maestros se “disciplinan” para gobernarse a sí mismos y a los demás en nombre de ciertos regímenes de verdad, por ejemplo, Schutz (et al., 2018, p. 169) apunta a la “instrumentalidad, responsabilidad, profesionalidad; debates hechos por los maestros”. Por otro lado, los entornos educativos neoliberales, ejercen poderosas fuerzas externas en el currículo y la evaluación, pueden poner en conflicto las dualidades de las presiones externas y los valores y creencias de los docentes. Así, como afirmó Ball “el neoliberalismo cambia no solo lo que hacen los docentes sino también quiénes son”. (2003, en Reeves 2018, p. 99).

La identidad del profesor como el sentido de sí mismo, abarca las dimensiones personales, profesionales, sociopolíticas y culturales de cada uno (Watson, 2006). Por lo tanto, la identidad docente se considera un proceso dinámico, en constante cambio y activo a lo largo del tiempo, que se desarrolla a través de la interacción con diferentes entornos políticos, escolares, relacionales y dentro del aula (Schutz et al., 2018). La identidad del profesor está conformada por factores internos y externos (Schutz, et al., 2018). Los factores internos son la personalidad del docente: sus hábitos, su propia construcción como individuo. Los factores externos son las políticas institucionales, las relaciones de poder, los factores socioeconómicos locales. Adicionalmente, la identidad docente es multifacética, cambiante y dinámica que depende del tiempo y el contexto en donde está ubicado

el docente, los espacios alienantes y hostiles tendrán un impacto negativo en la identidad docente.

El profesor siempre buscará mantener estable su identidad, apoyándose en la generación de micropolíticas, como la búsqueda del entorno, espacio y condiciones para poder llevar a cabo su actividad docente. Las micropolíticas son independientes de las macropolíticas de la institución, en ocasiones ambas son contradictorias. El estudio de la identidad docente en países capitalistas se centra principalmente en factores como los programas educativos y la forma de enseñar, es ahí en donde reside el mayor conflicto si el profesor opta por usar sus propias estrategias de enseñanza y hacer adecuaciones a los programas.

En América Latina y Estados Unidos; la forma de enseñar y los programas tienen elementos neoliberalistas, como son: linealidad, estandarización y evaluación de resultados. Los cuales, en algunas de las veces chocan con sus valores e ideas de la buena enseñanza y sus valores que al momento de que utiliza programas y estrategias neoliberales surgen en él una lucha de fuerzas entre sus ideales y la práctica real; colocando al docente en una situación de conflicto.

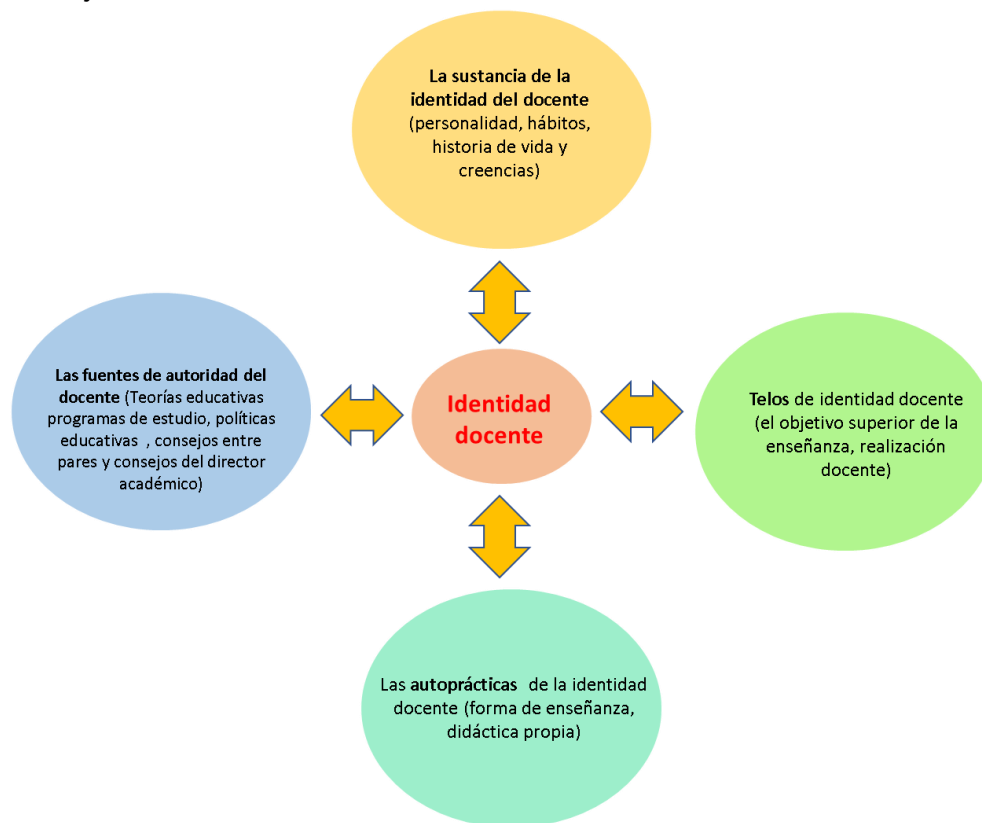
#### **2.4.1 El Modelo de Clarke**

De acuerdo a Reeves (2018), el modelo principal que se ha utilizado para el estudio de la identidad docente es el de Clarke (2009), que se sustenta en cuatro ejes de autoformación ética propuestos por Michel Foucault (1992,1997), (ver figura 6). De acuerdo a Clarke (2009), los cuatro ejes de la identidad docente coexisten como un bucle de identidad a modo de espiral autoconformante, 1. La sustancia de la identidad del maestro, se refiere a como el profesor se ve como parte del proceso de enseñanza, como influye su personalidad, hábitos, historia de vida y creencia en el proceso; y el cómo constituye su propia enseñanza; 2. Las fuentes de autoridad de identidad docente, las diferencias entre las fuentes de autoridad que un profesor valora y las fuentes de autoridad que otros en su valor de contexto pueden despertar la identidad del maestro negociación o incluso una crisis de identidad; 3. Las autoprácticas de identidad docente, se refiere a las actividades y acciones de los profesores, expresadas en la forma de enseñanza y la didáctica utilizada; y 4. El Telos u objetivo final de la identidad del profesor, se entiende como el mayor

propósito de su enseñanza identidad. Cada componente informa y es informado por los otros componentes de la identidad del docente.

## Figura 6

*Los cuatro ejes del modelo de la identidad docente de Clarke*



*Nota.* Adaptado de Clarke (2009)

En el modelo de Clarke (2009) se analizan la superación de las fuerzas internas y externas, para llegar a un equilibrio que conforma la identidad docente en un tiempo y condiciones dadas, en caso de que no pueda mantenerse ese equilibrio, de acuerdo a Ball (2003 en Reeves, 2018), surgirá una fragmentación de identidad. Los cuatro ejes de la identidad del profesor en este modelo no están estrechamente delimitados y, según Clarke (2009), coexisten en una especie de bucle de identidad, donde cada componente informa y es informado por los otros componentes de identidad del docente. Utilizando este modelo, la identidad del docente es continua y puede decirse que comprende conceptualizaciones de lo que un docente es (y no

es), lo que hace (y no hace), y quién es (y no está) en relación con yo y los demás. Por otro lado, Schutz, (et al., 2018) argumentan en consonancia con Clarke (2009), que la identidad del profesor es más útil y productivamente concebida como un proceso. Como tal, “la identidad del maestro sigue siendo un proyecto continuo y no finalizable, es un sitio de lucha y esfuerzo” (p. 209).

Trabajos cumbres de Michael Foucault (por ejemplo 1984, 1992) respecto a la genealogía de la ética o estudios sobre la identidad humana ante el placer; establecen vínculos sobre la construcción social y la ética, por ejemplo, la mayor expresión durante episodios de crisis y deber social de expresarse emocionalmente hacia los demás. De estos estudios es fácil derivar que debe reconocerse al docente como agente que pueden crear y cambiar su entorno ético continuamente, mientras desarrollan un sentido de sí mismos en su compromiso con el mundo (Archer, 2000; Clarke, 2009). Ya que la identidad docente se construye en la interacción entre el individuo y lo social, debe aceptarse que el docente participa activamente en las prácticas sociales y políticas de la enseñanza con un fin ético propio. La noción de política ética de la identidad docente puede utilizarse para abarcar varios significados de la enseñanza y contrarrestar la tendencia a reducir los aspectos involucrados en la enseñanza centrada en la psicología del alumno (Gu, 2011; Clarke, y Hennig, 2013).

El reconocimiento de las identidades docentes construidas, contingentes debe ser consideradas como una motivación ética autoconformada (Clarke, y Hennig, 2013) política (Clarke, 2009), Que teóricamente ofrece una justificación para considerar la identidad docente como un principio deconstructivo de identidad ético-política de su entorno, y ofrece una alternativa para definir la identidad docente como un concepto teórico. El trabajo teórico de Michel Foucault (1997), ha desempeñado un papel esencial en la problematización de la identidad humana y en la cuestión de la libertad humana. La teorización sobre *el ser ético* y su relación con la libertad y énfasis del “cuidado del yo” al que se refiere Foucault, da por hecho que la auto formación ética, es importante para una respuesta adecuada al “otro” y para el mantenimiento de espacios plurales y creativos. Con lo cual entender la

identidad docente como emergencia de la autoformación ética, implica su repercusión definitiva en cualquier actividad educativa legítima.

El Modelo de Clarke de la identidad docente, en sus cuatro ejes incluye las prácticas docentes -la idea y el concepto- (autoprácticas docente para Reeves, 2018). Las autoprácticas de identidad docente, se refiere a las actividades y acciones de los profesores, expresadas en la forma de enseñanza y la didáctica utilizada; “se refiere a las técnicas y prácticas que utilizamos para modelar y moldear nuestro ser de enseñanza” (Clarke, 2009, p. 191). Para Barbier, (1999) la práctica docente es un conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad. Este proceso integra dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas.

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999, citado en García 2006, p.3), “se concibe como la acción que el profesor desarrolla en el aula, fundamentalmente referida al proceso de enseñar, y se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente”. Para García, “La práctica docente se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (2006, p. 3). Doyle (1986, citado en García, 2006, p. 3) menciona que la práctica docente, es la enseñanza que ocurre en el aula, es multidimensional por los diversos acontecimientos simultáneos que en ella ocurren. Para esta investigación, es necesario identificar los niveles en los que participa el docente, como son resaltados y problematizados. La utilidad del concepto de práctica docente en distintos estilos de enseñanza. Fenstermacher y Soltis (1998), sostienen que hay tres maneras de concebir la enseñanza y esos tres estilos, tienen diferentes objetivos y propósitos dentro de la educación. Fenstermacher y Soltis describen:

1. Enfoque Ejecutivo, que enfatiza los aprendizajes particulares mediante técnicas y materiales curriculares;
2. Enfoque del Terapeuta que mediante un trato psicoterapéutico permite el crecimiento personal y

3. el Enfoque del Liberador, que apela a la naturaleza humana creando individuos íntegros, morales y libres.

Puesto que cuando las personas entran en contacto con las organizaciones, entran en contacto con las normas, reglas y procedimientos formales, e informales de códigos de conducta, como rituales, tareas, y sistemas de remuneración, jerga, y humor propio de la Identidad y cultura organizacional establecida; debe reconocerse que las organizaciones educativas pueden ser caracterizadas por múltiples identidades y que las reivindicaciones de identidad son a menudo actos políticos, que pueden ser ambiguos, complementarios, no relacionados y contradictorios en medio de una cultura neoliberal como se ha expuesto (ver Ball, 2003).

#### **2.4.2 Docentes, Roles y Posibles Comportamientos**

El comportamiento del docente se ve modificado por las macro condiciones en las que se ve inmerso, la perspectiva neoliberal en la política educativa redonda en el eficientísimo, la estabilidad, el orden, la regularidad y la disciplina, mientras que la *identidad docente*, contemplada como colectivo social; apela a la línea de base humanística que propone Allen (2016), quien subraya el proceso, la indeterminación, el cambio incesante, la naturaleza cambiante, el proceso continuo que pone atención en el lenguaje y representación simbólica de experiencias cotidianas. Tal como apuntará Mialaret (1981): las condiciones de la relación educativa se refieren a las características personales del docente, y el modo particular con el que se conduce frente a cada grupo e individuos, las condiciones generales de la relación de la escuela y la Institución que la lidera (Secretaría de Educación Pública), las condiciones locales de las situaciones educativas conforman los nombres, símbolos, conceptos y categorías que ayudan a objetivar las experiencias diarias en parte de su identidad como colectivo.



### 3 Capítulo III. Desarrollo Metodológico: La Construcción de un Largo Camino

La perspectiva metodológica inicia describiendo las categorías pertinentes a la identidad docente propuesta por Clarke y después se describen categorías de la organización retomada de Hall y Etzioni, donde se encuentra inmerso el docente. Se pretende mostrar en una secuencia de unidades de análisis de una manera **no** unidimensional, y desagregando la propuesta de Clarke en las cuatro dimensiones que él enuncia. Lo anterior permite tener la perspectiva general que se ha seguido en esta investigación, utilizando como base el estudio de caso, Yin (1994), menciona: “El estudio de caso suele considerarse como instancia de un fenómeno, como una parte de un amplio grupo de instancias paralelas (...) un dato que describe cualquier fase o el proceso de la vida entera de una entidad en sus diversas interrelaciones dentro de su escenario cultural –ya sea que esa unidad sea una persona, una familia, un grupo social, una institución social, una comunidad o nación...” (en Arzaluz 2005, p. 133).

Por otro lado, Yin (1994), precisa el estudio de caso como una estrategia de investigación designada a responder cuestiones que ponen su énfasis en el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Por qué? recalcando el propósito descriptivo y explicativo. En resumen, es: “...una estrategia de investigación que comprende todos los métodos con la lógica de la incorporación en el diseño de aproximaciones específicas para la recolección de datos y el análisis de éstos” (Yin en Arzaluz 2005, p. 133). Para Stake (1994), el estudio de caso no es una elección metodológica, sino la elección de un objeto para ser estudiado, es decir, lo que define al estudio de caso, no es el conjunto de métodos de carácter cuantitativo o cualitativo empleados, sino la especificidad del objeto a ser estudiado.

Por otro lado, en la recuperación de datos se utilizaron entrevistas. Se decantó por las del tipo semiestructurado, partiéndose de preguntas planteadas, que se fueron adaptando a los entrevistados. Para Flick (2007) “este tipo de entrevistas se asocia con la expectativa...de que los entrevistados expresen sus puntos de vista, de forma más abierta, que en una entrevista estandarizada” (pp. 89-91)

realizándose análisis de contenido con el programa de investigación cualitativa asistido por computadora: ATLAS. ti (versión 8) que permitió, a) asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, videos; b) Buscar patrones de códigos; y c) Clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).

También se tomaron notas de campo, según Sanjek (1990, 2019) estas pertenecen al campo porque hablan de él y no pertenecen al campo porque enuncian el trabajo final y revelan al investigador la familiaridad con la vida actual local. Las notas de campos se utilizaron en esta investigación para reforzar el análisis de las entrevistas. Finalmente se recogieron datos mediante la observación moderada, en esta se mantuvo una participación moderada, la investigadora tuvo un equilibrio entre los roles internos y externos. Ese equilibrio se basa en establecer una participación, pero con un desapego hacia las personas involucradas, es decir, un equilibrio entre la participación y el desapego.

### **3.1 Los Constructos Observados**

Para llevar a cabo la investigación, se partió de tomar dos unidades de conocimiento: identidad docente, un grupo de profesores que enseña ciencias duras y una profesora A en particular que enseña (PA); así como la organización. La primera unidad se compone de cuatro dimensiones: sustancia, fuentes de autoridad, prácticas-autoprácticas y telos; mientras que la segunda se desagrega para los propósitos de este trabajo en ocho categorías: unidad social construida deliberadamente, colectividad, fronteras físicas y simbólicas, orden normativo, sistemas de membresías, niveles de autoridad, sistemas de comunicación y metas.

Las unidades de análisis metodológicamente se han operacionalizado en categorías analíticas, categorías émicas (término tomado del Dr. Gregorio Hernández Zamora en una clase en el trimestre 19-P), y observables. Para analizar la identidad docente y la organización, se seleccionó, por una parte: a una profesora (PA), un par-colega docente (PB) y tres directivos (A1, A2, A3) y por la otra, documentos relevantes de la institución (planeaciones docentes, página institucional, lineamientos de evaluación docente y ruta de mejora, entre otros).

Los criterios utilizados para seleccionar el caso de estudio fueron:

1. Un plantel educativo de nivel medio superior tecnológico de régimen privado

con procesos de enseñanza-aprendizaje consolidados y que ofreciera servicios en el ciclo 2019-2020.

2. Plantel localizado en la Ciudad de México, preferentemente en alguna alcaldía donde haya zonas de marginalidad o de pobreza, además de que haya una infraestructura educativa insuficiente y con colegiaturas medias (1500 a 2500 pesos).
3. La institución educativa en general y su cuerpo directivo en particular debe de estar promoviendo, además de procesos de enseñanza-aprendizaje, procesos o prácticas tales como: verbenas, noches coloniales y festividades tradicionales entre otros, esto es eventos que persiguen la obtención de beneficios económicos y que no necesariamente forman parte de los planes y los programas de estudio.
4. Presenta infraestructura suficiente para la incorporación de las NTI (nuevas tecnologías de la información) en sus actividades docentes y administrativas, que tuviera reconocimiento de validez oficial o con reconocimiento por otra institución del mismo nivel.
5. Una institución que posibilite una negociación académica para el acceso a la institución y diálogos con autoridades, profesores, alumnos y personal administrativo.

Realizada la exploración tanto en documentos como en localidades se logró consolidar el acceso a la institución denominada como **Unidad- X**. Como se puede inferir el seleccionar la **Unidad- X** haciendo **una** inmersión en el campo, se pretendió investigar un caso representativo de los bachilleratos tecnológicos de régimen privado y con colegiaturas medias como se podrá apreciar cuando se presenten los resultados, se ha logrado en una primera aproximación constatar en la realidad lo que en algunas investigaciones se dicen que son problemas de desarrollo regional. A su vez, al consultar documentos con información estadística o resultados de otras investigaciones se observó que planteles semejantes al seleccionado existen en otras entidades.

### **3.2 Instrumentos y Acceso a la Realidad**

Los instrumentos diseñados por primera ocasión se pilotearon, tomando en consideración las sugerencias de algunos académicos reconocidos como expertos en este campo, de tal manera que se realizaron las modificaciones pertinentes para su utilización (véase las guías de entrevistas definitivas en el anexo I). En la institución de referencia en el periodo comprendido entre el 18 de febrero y el 23 de marzo del año en curso, esta consideración temporal fue en base a los procesos que en las instituciones educativas se llevaron a efecto a causa de la pandemia del COVID-19. Tal decisión implicó por una parte hacer un conjunto de negociaciones para reprogramar la agenda de actividades que contemplaba este proceso del 18 de febrero al 29 de mayo y por la otra, recalendarizar las actividades de la investigación, en tanto ahora se tuvieron dos meses menos para la recuperación de la información pertinente. Para el diseño de los instrumentos primeramente una vez que se consolidó la relación entre la investigadora y las unidades de análisis (unidades de observación) se realizó una exploración específica en la Unidad-X para examinar las modificaciones de las actividades de docencia, de administración y gestión. Además, fue posible realizar visualizaciones de los espacios físicos relativos a diferentes actividades tales como: las clases, las juntas de profesores o los lugares de descanso y recreación, también se iniciaron los primeros contactos con algunas autoridades, profesores y alumnos con la pretensión de crear un clima cordial en vías de lograr entrevistas y observaciones viables. Para las observaciones se optó por guías de observación mixtas en donde se conjugan observaciones puntuales y observaciones que establecen jerarquías u ordenes de preferencia (véase Anexo I).

Cabe aclarar que este tipo de trabajo obligó a tener presente como instrumento adicional las notas de campo o registros, las cuales según Sanjek, (1990, 2019) pertenecen al campo porque hablan de él y no pertenecen al campo porque enuncian el trabajo final y revelan al investigador la familiaridad con la vida actual local. Las notas de campo encierran un carácter desafiante y a veces contradictorio Sanjek, (1990), dice que: pertenecen y no pertenecen al campo, hablan del trabajo de campo, pero se apartan de él, anuncian, pero no son todavía el trabajo final y

revelan la familiaridad progresiva del investigador con la vida local, pero también su perplejidad ante lo que paulatinamente va conociendo. Este proceso es común a todas las ciencias empíricas, pero en antropología cobra una dimensión diferente.

Para todo el periodo de tiempo para recuperar la información pertinente al problema de investigación se tuvo en consideración el establecer una calendarización que permitió fijar compromisos en relación a las entrevistas y las otras actividades de la investigadora, pero sin olvidar un plan de contingencia que en la medida de lo posible permitiera lograr las metas señaladas, eso es, acordar dos o más sesiones para una entrevista o más de una entrevista al mismo informante, se decantó por la elección de las entrevistas semiestructuradas, ya que partió de preguntas planteadas, que se adaptaron a los entrevistados, teniendo como ventaja la fácil adaptación de estos con expectativas de motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos, además este tipo de entrevistas son flexibles, al mismo tiempo que mantienen cierta uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los objetivos de la investigación. Para Flick, (2004) “este tipo de entrevistas se asocia con la expectativa de que los entrevistados expresen sus puntos de vista, de forma más abierta, que en una entrevista estandarizada”. (pp. 89-91)

Si bien todos sabemos que en los procesos de investigación se conjugan esfuerzos para ir realizando diversas actividades en paralelo a continuación lo relativo a la obtención de información en la institución de referencia se narra en un orden que alude al trabajo llevado a efecto para operacionalizar cada uno de los instrumentos descritos anteriormente. Cabe observar que se ha intentado conservar la perspectiva holística, de los ejes dinámicos del Modelo de Clarke para poner en evidencia los resultados empíricos. Por lo tanto, no existe la intención de establecer una generalización estadística del término identidad docente, la generalización será analítica (Arzaluz, 2005). El proceso efectuado es el siguiente:

Tomando en consideración las partes sustanciales del constructo teórico se tomó la decisión de construir una matriz que posibilitará guiar las dimensiones y las construcciones teóricas intermedias para identificar los campos que posibilitarán

construir preguntas o actividades de observación, mismas que podrían considerarse para el diseño de diálogos a través de entrevistas y cuestionarios, así como de actuaciones en el aula a través de guías de observación. En relación a la primera unidad de análisis: **identidad** se consideran cuatro dimensiones: *sustancia, fuentes de autoridad, prácticas-autoprácticas y telos, conforme el modelo de Clarke*. Para cada una de ellas se construyeron categorías: analíticas y émicas (o sociales) las cuales posibilitaron la identificación de los fragmentos de los discursos de los entrevistados (palabra, frase, oración o párrafo), como se muestra parcialmente a continuación (una parte del desarrollo de este procedimiento se muestra en el Anexo II):

**Tabla 1**

*Dimensión sustancia de la identidad docente*

Dimensión	Definición de la dimensión	Categorías analíticas	Explicación de categorías analíticas	Categorías émicas
La sustancia de la identidad docente	“Es ser reconocido como profesor por los alumnos... qué parte de mí pertenece a la enseñanza y qué formas de subjetividad constituyen: ¿o qué formas utilizo para constituir mi auto enseñanza?” (Clarke, 2009, p. 190 y 192), se refiere a como el profesor se ve como parte del proceso de enseñanza, como influye su personalidad, hábitos, historia de vida y creencia en el proceso; y el cómo constituye su propia enseñanza.	Influencia de la historia de vida sobre su ser docente	La influencia del proceso de vida académica y vida laboral que le llevaron a ser y a constituirse como docente. Experiencia como alumno y profesor en el transcurso de su vida.	Fragmentos del discurso de los entrevistados (palabra, frase, oración o párrafo) que aluden a la categoría analítica y al referente teórico.

En relación a la segunda unidad de análisis: Organización, se parte de la propuesta Hall (1996) y Etzioni (1975) quien consideran las siguientes categorías: *colectividad, fronteras (físicas o simbólicas), orden normativo, niveles de autoridad, sistemas de comunicación, sistemas de coordinación de membresías y metas*. Para cada una de ellas se construyeron categorías: analíticas y émicas (o sociales) las cuales posibilitaron la identificación de los fragmentos de los discursos de los entrevistados (palabra, frase, oración o párrafo), como se muestra parcialmente a continuación (una parte del desarrollo de este procedimiento se muestra en el Anexo I):

**Tabla 2**

*Unidad de Análisis, la Organización*

Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
Organización	Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4) Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los	Colectividad que persigue una meta institucional	Son los miembros que están inmersos y que interactúan en la organización (bachillerato).	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.

---

fines y la  
sustitución de  
personal, en  
caso de que no  
sea adecuado  
en las tareas  
que realiza.

Hall (1996, p.  
33): “Una  
organización es  
una colectividad  
con una frontera  
relativamente  
identificable, un  
orden normativo,  
niveles de  
autoridad,  
sistema de  
comunicaciones  
y sistema de  
coordinación de  
membresía; esta  
colectividad  
existe de  
manera continua  
en un ambiente  
y se involucra en  
actividades que  
se relacionan  
con un conjunto  
de metas; las  
actividades  
tienen  
resultados para  
los miembros de  
la organización,  
la organización  
misma y la  
sociedad”.

---



### **3.2.1 Entrevistas**

**Diálogos con Profesores y Pares.** El proceso de diálogo establecido en el primer encuentro y la modificación de los tiempos de trabajo debidos a la pandemia, permitió negociar y lograr acuerdos para que se tuvieran cuatro sesiones de entrevista en diferentes momentos de marzo del 2020 (los días: 10, 19 en la mañana, 19 en la tarde y 20) con una duración aproximada de 45 minutos cada una, en espacios físicos diferentes, tales como: la prefectura, el laboratorio de ciencias y un salón de clases. Cabe aclarar que las dos primeras entrevistas se suscitaron en momentos propicios que no necesariamente se habían agendado y permitieron explorar las primeras respuestas en torno a su manera de aludir a la organización y a lo propio a la identidad docente en general y la individual en particular.

Lo anterior permitió agregar tópicos que no estaban contemplados originalmente en la entrevista y/o profundizar en otros. Cabe señalar, que en más de una ocasión alguna de las entrevistas se interrumpió debido al conjunto de diferentes actividades que realiza la profesora, lo cual obligó a tener estrategias para proseguir la entrevista pactada. Tiempo después se procedió a transcribir cada una de las entrevistas (véase Anexo III) y de las notas de campo realizadas (véase Anexo III), con el propósito de tener archivos digitales para ser procesados mediante el ATLAS. ti, en vistas de utilizar alguno de los enfoques del análisis de contenido. Lo anterior permite conjugar narrativas con esquemas y mapas para describir y explicar el sentido del discurso de lo expresado por la profesora.

En el caso del profesor (PB) de este proceso fue posible conversar previamente a la entrevista en dos ocasiones, en tales ocasiones se habló sobre el planteamiento de esta investigación, así mismo se tuvo información sobre él a partir de entrevistas realizadas a la autoridad A3, lo cual permitió contemplar tópicos o preguntas adicionales al guion de entrevista diseñado. Las dos primeras conversaciones se llevaron a efecto después de clase, cuando estaba descansando en la sala de profesores. Tiempo después, al igual que lo realizado por la profesora, se hizo la transcripción y posteriormente se realizó el análisis de contenido utilizando el ATLAS. ti versión 8.

**Diálogos con Autoridades Educativas.** Se realizaron dos entrevistas a la autoridad A3, la primera el 3 de marzo fue de carácter exploratorio y casual, como se dio una gran disposición del entrevistado se acordó realizar una segunda entrevista del 23 de marzo. Por su parte, se entrevistó en una ocasión a la autoridad A2 y de igual forma se realizó una sola entrevista a la autoridad A1 ambas entrevistas se realizaron el 23 de marzo. Recordemos que en todas las entrevistas realizadas se complementó información utilizando el recurso de las notas de campo.

Es digno de mencionarse lo ocurrido el día 23 de marzo, en tanto que la pandemia declarada en el país trastocó fuertemente las actividades de las instituciones educativas en general y de la institución objeto de nuestra investigación en particular. Esto se puso de manifiesto particularmente, en la entrevista a la A1, ya que, dicho por el mismo la toma de decisiones y la coordinación de diferentes actividades permitió se estableciera un diálogo durante 10 o 15 minutos lo cual obligó a hacer una síntesis y tomar en consideración solamente los tópicos más relevantes durante la entrevista, en los otros dos casos se puso de manifiesto que en el transcurso de las entrevistas se dieran varias interrupciones si bien se logró tener las entrevistas completas.

Al hablar de eventos inesperados que obligaban a interrumpir durante breves instantes los diálogos de las entrevistas no se puede olvidar que en ese día en general, se estableció un ambiente cordial, en tanto que se departió un poco de café y de galletas y en diferentes momentos se aludió a que tuviéramos paciencia ya que en la medida de lo posible la entrevistadora mantuviera el buen humor y optimismo necesarios para lograr la meta establecida, así mismo se consiguió información complementaria en términos de la relación familiar entre la autoridad A1 y la autoridad A2, así como, de que algunos familiares trabajan en diferentes estancias de la institución.

En este caso previamente a la entrevista; en más de una ocasión se establecieron diálogos para que A1 dispusiera su tiempo y experiencia a la luz de una entrevista, el señaló que se tuviera en consideración el advertir que el evento un día antes que se diera efecto. Llegado el día el entrevistado se mostró un poco desconcertado (se desconoce el motivo) pero acepto que se grabará la entrevista,

si bien preguntó cuánto tiempo duraría. Durante el diálogo el A1 mostró hermetismo en diferentes tópicos tratados. Cabe observar que a pesar del poco tiempo de la entrevista en varias ocasiones sonó en diferentes momentos su teléfono, y aunque no se interrumpió el diálogo sí hubo posibilidad de que el hilo del discurso tuviera que ser retomado. Al igual que en las entrevistas mencionadas anteriormente se procedió a transcribir y a utilizar los mismos softwares para su análisis.

Al iniciar el diálogo hubo necesidad de tomar acuerdos para tener un espacio físico apropiado al proceso de establecer a partir de preguntas base, un diálogo que explorara y profundizara dese el referente de la A2 lo relativo a la organización y la identidad que ella adjudica a los profesores en general y a la PA en particular. Por ello, nos ubicamos en la oficina de A2, cabe aclarar que por motivo laborales la entrevistada solicitó dejar abierta y que se respetaran tiempos por las llamadas telefónicas laborales. Ya que se estableció el clima necesario para el entrevistado mencionó datos generales sobre sus actividades profesionales en espacios diferentes a los de la organización educativa y como una muestra de confianza accedió a que se grabara esta, solicitando además que, en indicación de ella, se interrumpiera un momento la entrevista para que pudiese tomar decisiones y emitir comunicados relativos al colegio tecnológico.

El diálogo trascurrió sin mayores contratiempos contemplando los referentes de la guía de entrevista, en un ambiente relajado y donde la entrevistada mostró una actitud de sinceridad. Al igual que en las entrevistas mencionadas anteriormente se procedió a transcribir y a utilizar los mismos softwares para su análisis. La primera entrevista se realizó en dos momentos diferentes (3 y 23 de marzo del 2020), el primer encuentro inició con un diálogo en torno a las funciones de la autoridad A3, así como de las prácticas de los docentes de bachillerato, en esta ocasión se presentaron tres interrupciones sin entorpecer el hilo conductor de los diálogos y A3 accedió a que se grabará el diálogo y se pudo agendar un segundo momento para continuar la entrevista.

Cabe recordar que se obtuvo información adicional tal como que es egresado de la Escuela Normal Superior con especialidad de ciencias naturales, así como, que además de la coordinación es profesor de Ciencias III (Química) en la división

secundaria del colegio. En el segundo diálogo se recuperó lo propio a la entrevista y fue posible llevarla a cabo en la oficina A3, en ese lugar se logró un espacio de mayor confianza ya que se pudo cerrar la puerta, lo anterior permitió terminar cordialmente la entrevista, mediante la cual se obtuvo información del A3 particularmente en relación a los profesores (PA Y PB). Así mismo, con la autorización de la A1, se pidió al A3 el documento de los **14 puntos de evaluación**, cabe aclarar que dicho documento y otros con información relevante para la investigación no ha sido posible acceder a estos a pesar de las solicitudes posteriores realizadas por teléfono y por correo electrónico, ante diferentes instancias del colegio.

### **3.3 Una Ventana a los Espacios de Enseñanza**

La observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula privilegió lo relativo a la práctica docente, ello se realizó tanto en salones de clases como en laboratorios para los dos grupos del bachillerato (ocho clases, de las cuales se analizaron 5). Es necesario recordar que en este proceso ha sido posible percibir las actividades cotidianas que la profesora realiza tanto en aula como en laboratorio y al menos en una ocasión se nos autorizó a presenciar el proceso que se sigue para la aplicación de evaluaciones utilizando la plataforma *office 365*, además de lo anterior, en diferentes momentos las actividades de docencia de la profesora fueron interrumpidas brevemente para que tratará asuntos relacionados con las otras funciones institucionales que realiza (véase un ejemplo de una guía de observación Anexo III).

### **3.4 Evidencias, Datos y su Análisis**

#### **3.4.1 Las entrevistas y el análisis de contenido**

1. Se utiliza el programa de investigación cualitativa asistido por computadora: Atlas.ti que permite: a) Asociar códigos o etiquetas con fragmentos de texto, sonidos, imágenes, dibujos y videos; b) Buscar patrones de códigos; y c) Clasificarlos (Lewis, 2004; Hwang, 2008).
2. Creación de unidades semánticas asociadas a la identidad docente conforme al Modelo de Clarke a través de entrevistas semiestructuradas en las que se recuperan narrativas y documentos asociados organizados conforme a las

dimensiones y categorías teóricas y así estar en posibilidad de interpretar resultados que propicien la adecuada comprensión/interpretación del fenómeno en estudio.

3. Transcribir cada entrevista.
4. La información se codificó y categorizó, identificando uno o más pasajes de texto correspondiente a las categorías analíticas del modelo de Clarke y la perspectiva organizacional que son relacionados con un código. La lectura sucesiva y la recodificación de documentos primarios permitió obtener citas, códigos y memos por razonamiento inductivo,
5. Organizada la información, se procesa siguiendo el análisis de códigos, la estrategia de codificación abierta, axial y selectiva (Strauss & Corbin, 1990). El análisis de contenido es transversal, en nuestro caso, a través de la información recuperada en las entrevistas semiestructuradas.
6. Se realizan conexiones entre las diferentes partes de toda la información. Las categorías y códigos, apoyados en citas, emergen de los datos a través de un examen cuidadoso que vinculan hasta el momento las categorías analíticas de la identidad docente, las categorías analíticas de la organización y la vinculación entre ambos grupos de categorías analíticas, así como todas ellas modifican (repercuten o impactan) en las autoprácticas docentes que contribuyen en su caso a reconfiguran la identidad de la docente.
7. Se identificaron numerosas referencias cruzadas entre los temas que van surgiendo y toda la información, permitiendo vincular varios conceptos, categorías y opiniones de los cuatro participantes y compararlos con los datos que han sido guardados en diferentes situaciones, en diferentes momentos durante la investigación.
8. A través de redes de relaciones o diagramas de flujo, se representan gráficamente estructuras (sistemas de relaciones entre las categorías y/o códigos y/o entrevista)
9. Caracterizar la identidad docente en base al análisis de contenido respectivo, así como construir la percepción de organización y explorar el sentido de la relación para la PA entre identidad docente y organización.

10. Caracterizar para la profesora las relaciones entre la identidad docente, la organización y las autoprácticas docentes.

### **3.5 Las Notas de Campo y las Ideas Principales**

Una vez que se progresó en el análisis de contenido se organizaron las notas de campo en relación a las categorías analíticas en primer término y a las dimensiones para el caso de lo relativo a la identidad, la organización de las notas se realizó conforme a las categorías analíticas, posteriormente se privilegiaron las ideas principales que contribuían como fortalezas o debilidades resultado del análisis de contenido.

### **3.6 Las guías de observación y sus números**

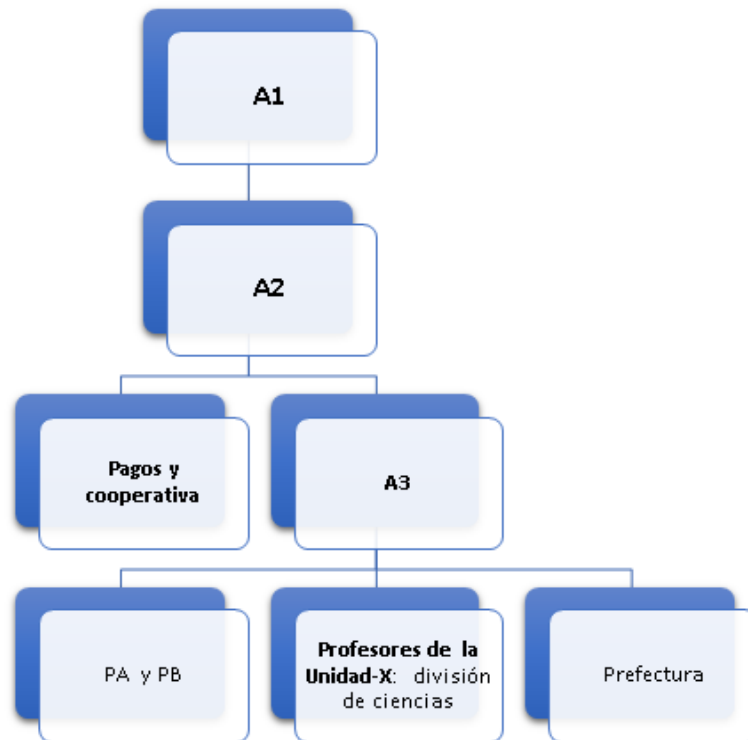
En primer término, se procedió a construir un directorio de variables, el cual por una parte permitió relacionar las listas de cotejo con las manifestaciones observadas para lo cual fue necesario poner el ítem del cuestionario, nombre de una variable, manifestaciones de una variable y tipo de variable. Por otra parte, este directorio posibilitó la codificación y el procesamiento de datos utilizando el paquete estadístico para las ciencias sociales (SPSS versión 25) y Excel, esto posibilitó la obtención de estadísticos descriptivos tales como: porcentajes. Echo lo anterior se realizó la interpretación de datos, cuadros y gráficas para una reestructuración utilizando Excel. Es necesario tener presente que lo descrito en este apartado se realizó para los ítems de las guías de observación que complementaban afirmando o contradiciendo lo obtenido por el análisis de contenido de las entrevistas y las ideas principales de las notas de campo.



América y se erige como el lugar dónde se originó el dulce de amaranto o alegría, aquí es donde se tiene el registro más antiguo de la elaboración de nieve comestible. A continuación, se presenta un esquema que sintetiza el organigrama de la institución-X, en el referente del bachillerato tecnológico:

**Figura 8**

*Organigrama*



#### **4.2 Diálogos con la Autoridad Entorno a la Identidad**

La autoridad formal A1 y A2 aparecen como dos centros de poder, en el referente asociado a las fuentes de autoridad formal dentro de la organización investigada, si bien dicen emplear diferentes métodos de trabajo ambos persiguen el logro de las mismas metas: que los alumnos aprendan, se sientan a gusto y debelen actitudes indispensables para cursar la educación superior. Mientras la autoridad A1 utiliza recursos académicos-administrativos tales como los denominados puntos y las invitaciones discrecionales a eventos sociales entre otros, la A2 en cambio procede a través de las actividades necesarias para la definición de sistemas de coordinación de membresías-, en la asignación docente,



y aún incluso en la construcción de la planeación de las asignaturas. Ambos conjuntos de acciones influyen directamente en las prácticas docentes e indirectamente en las autoprácticas, esto es que las fuentes de autoridad formal legitiman acciones académicas-administrativas de los profesores aludiendo a la normatividad, destacando la fuerte presencia por su peso e importancia de la evaluación.

La autoridad A3 está en constante comunicación con las fuentes de autoridad formal para informarles sobre el desempeño administrativo y académico de los docentes, por los diferentes canales de comunicación; es quien operacionaliza las intervenciones tanto en lo administrativo como en lo académico respecto a los profesores, si bien manifiesta que en algunos casos de docentes específicos necesita pedir apoyo a su fuente de autoridad inmediata A2 debido que *“hay resistencia a entregar las planeaciones”* en tiempo y forma, lo anterior debido a ciertas prácticas paternalistas por parte de A1. La A2 aparece como fuente de autoridad administrativa-académico, mientras que la autoridad A3 académico-administrativo, mientras que A1 es el que une estas dos fuentes de autoridad formal.

#### **4.2.1 Curriculum y planeaciones hablando**

En su discurso la autoridad A3 asegura que el bachillerato estudiado se está incorporando recientemente a la “Universidad Virtual del Estado de Guanajuato” y aún no les han entregado el plan y los programas de estudios oficiales. Además, señala que *“todos los profesores saben que hacer”*, pero teniendo en consideración que *“el eje rector del proceso enseñanza-aprendizaje es la planeación docente”*, los profesores todavía no hacen suya una forma institucional de planeación, la autoridad A2 una vez que ha revisado el estado relativo a nuevas tecnologías, material didáctico y libros entre otros y recuperando la información del diagnóstico de necesidades de aprendizaje de los grupos por una parte elabora el formato único para la planeación docente, utilizado en cada una de las asignaturas, en la institución se *“maneja un currículo que va a beneficiar al colegio para una mejora”*, esto es, generar el andamiaje para que sus alumnos ingresen a la propia universidad.

La PA dice elaborar sus propias planeaciones de las asignaturas, empleando el formato proporcionado por la fuente de autoridad: *“la planeación docente de la asignatura de M2 fue entregada después de la fecha establecida para tal fin: “que esto no significaba que iba improvisar, ya que siempre le gusta preparar sus clases”*. Por otra parte, para la asignatura de M2 se constata en las notas de campo que la planeación docente: *“ ya la había entregado un par de días atrás, al A3 y la mando a que la corrigiera, una vez que hizo las correcciones pertinentes la subiría a la plataforma”*. A su vez PB se basa en los temarios de los programas de la UNAM y del colegio de bachilleres y de algunos que le proporciona la organización para la construcción de sus planeaciones.

Las fuentes de autoridad discursivas (currículum y planeaciones) utilizadas por la A2, generalmente son operacionalizadas por el A3 académico, en un proceso dinámico que permite a los docentes ciertas libertades pedagógicas tales como el orden de los subtemas, las estrategias de enseñanza, el uso de fuentes de información y formas de evaluación, siempre y cuando ellos contemplen las herramientas preestablecidas en la plataforma office 365, tales como bloc de notas, chats, presentaciones en *power point, Excel, Outlook, Publisher, Access*, así como respetar que cualquier evidencia de trabajo escolar se registre en tiempo y forma en la plataforma.

#### **4.2.2 La evaluación y su palabra**

Es un poder cuyas manifestaciones institucionales más claras son el control y el castigo (descontar las horas o hasta no renovar el contrato para el siguiente semestre a los docentes) más allá de que proporciona un juicio o un indicador o índice de logro. Institucionalmente la evaluación destacable tiene que ver con un formato de 14 puntos: asistencia en tiempo y forma del docente a sus clases, entrega de exámenes en tiempo y forma, entrega de planeaciones (semanal, mensual y semestral) de las asignaturas que imparte en tiempo y forma, uso de plataforma en clases y para la asignación de tareas, trabajos, prácticas: exigir a los alumnos que suban toda la evidencia de su trabajo en la carpeta estipulada para la asignatura; revisar y retroalimentar cada una de las tareas de los alumnos en la plataforma, pasar lista diariamente y subir el reporte ya sea semanal o

quincenalmente, preparar diapositivas, o material de la clase diariamente, dar seguimiento académico a cada uno de los alumnos; participar en ceremonias cívicas, guardias de entrada, receso y salida de clases; participar en festivales escolares, o ferias, mantener la disciplina y el control de grupo (subir los reportes), proporcionar por el canal destinado a docentes y directivos la información solicitada, atender a los padres de familia cuando se le solicite para esclarecer dudas e inquietudes sobre el desempeño académico y conducta del alumno.

PA dice emplear “*horas extras para mantener las asignaturas actualizadas con lo que se le pide*”; con respecto a los grupos en la clase solo firma el apunte o actividad y ya que suben en la plataforma los alumnos su apunte escaneado revisa, retroalimenta y asigna una calificación por cada actividad. La evaluación es una herramienta de trabajo académico-administrativo que es aplicada por las tres fuentes de autoridad, las cuales hacen énfasis diferentes. La A3 dice que lo relevante de la evaluación docente se ubica en dos momentos, el primero el diseño y disposición de la plataforma para la planeación de las asignaturas y el segundo es el efectuar en tiempo y forma la evaluación de los productos o entregables de los alumnos, así como el poner en la plataforma los resultados (evaluaciones de los alumnos). A2 por su parte alude a la evaluación como un proceso académico-administrativo cuyos resultados positivos o negativos impactan fuertemente al contrato laboral, por supuesto previo dialogo con las autoridades A1 y A3, esto permite visualizar que la evaluación es una expresión de control-castigo, legitimado por la normatividad de la organización.

#### **4.2.3 Lo que dicen los colegas**

Tanto PA y como PB ven a la autoridad A3 tanto como fuente de autoridad formal como fuente de autoridad par (colega); la PA en cuestión señala que recurre a él para intercambiar comentarios e información de índole pedagógica y administrativa, en el primer campo generalmente los diálogos son sobre que estrategias de enseñanza emplear en la asignatura M1 , elaboración de reportes de prácticas de la asignatura M2, como usar el método de resolución de problemas de M1, en cómo se diseña un examen utilizando la plataforma digital, que herramientas digitales de la plataforma le pueden servir para dar sus clases, entre otros y en el

segundo campo los intercambios discursivos son en términos qué hacer para que un alumno no me grite, cómo le llamo la atención a un alumno para no ofenderlo, en qué momento tomamos un descanso.

Lo anterior es confirmado por A3 al decir que: *“no es lo mismo M3, que resolución de problemas de la asignatura M1; eso es la parte de ella le tocó”*.

La orienta, a respecto al temario. *“la idea de la A2 es que puedan resolver cualquier problema para el examen de admisión a la superior, la idea que yo le doy es que está bien lo que dice la A2, pero primero hay que darles aspectos técnicos”*. La idea A3 es que la profesora de *“conceptos, procedimientos y actitudes”*, con algo totalmente procedimental, es decir, *“la profesora está construyendo”*. En voz de PA, cuando llegó la Unidad-X recurrió a otros docentes (pares y colegas) para conformar su propia enseñanza y llevarla a nivel de modelación de prácticas y autoprácticas docentes: *“permanecer de pie en el transcurso de toda la clase”*, lo cual puede implicar la necesidad de mantener la disciplina y el control de grupo. A su vez declara, pasar entre filas para monitorear el aprendizaje de los alumnos, así como también narra que *“hay que dar todo en una clase, aunque termine cansada, lo anterior es señal de haber logrado el objetivo de la clase”*.

La PA señala que hay prácticas que realizan sus compañeros que no son de su agrado y lo toma como una reflexión de lo que no quiere y no debe hacer, por ejemplo, las evaluaciones exhaustivas que se fundamentan en una cantidad enorme de trabajos: *“Les deja muchísima tarea, yo no sé si ellos estén subiendo trabajos a la plataforma, pero yo veo que ellos le talachean mucho”*, así como tampoco *“ser tan autoritaria”*.

#### **4.2.4 Las TIC hablando**

Las principales fuentes de autoridad intangibles en la institución son las plataformas: *office 365; Khan Academy y Montenegro*, estas emanan de las fuentes de autoridad formal en este caso de la A2, son vigiladas y operacionalizadas por el A3. La plataforma digital *office 365* es usada como depósito de evidencias, es un panóptico para pasar lista del trabajo diario del docente y del alumno; una vigilancia disimulada para el docente, en tanto que la PA y el PB no exteriorizan aparentemente resistencia en su uso; mientras que sus alumnos de los últimos

semestres si evidencian *“resistencia”*, esto en palabras de ambos docentes. A3 reconoce e identifica las deficiencias puntuales técnicas y pedagógicas que tienen algunos de los docentes en el uso de ella en su práctica docente, entre las cuales están *“la falta de registro de las herramientas de la plataforma en la planeación de las clases”*, es decir; que los docentes *“hagan presente las aplicaciones que están utilizando en clase”*, en este caso se encuentran PA y el PB y el *“desconocimiento de algunas de las aplicaciones de la plataforma”* es el caso PA.

En el discurso de la docente se encuentran aspectos de aprobación de la fuente de autoridad intangible y también aspectos de desaprobación; entre los primeros están: *“el fácil manejo y conocimiento de la plataforma para la elaboración, diseño y evaluación de los exámenes y la elaboración de material en el bloc de notas”*; entre los aspectos de desaprobación manifestados por PA es la creencia o sensación en que su proceso de enseñanza se vuelva *“tedioso”*, que el uso de la plataforma y de las fuentes de autoridad intangibles se limitan a *“usar la pantalla”*, hacer presentaciones en *PowerPoint* y por otro lado reconoce que le falta conocimiento de algunas funciones que tiene la plataforma y le gustaría: *“recibir capacitación en este aspecto del área de sistemas”*.

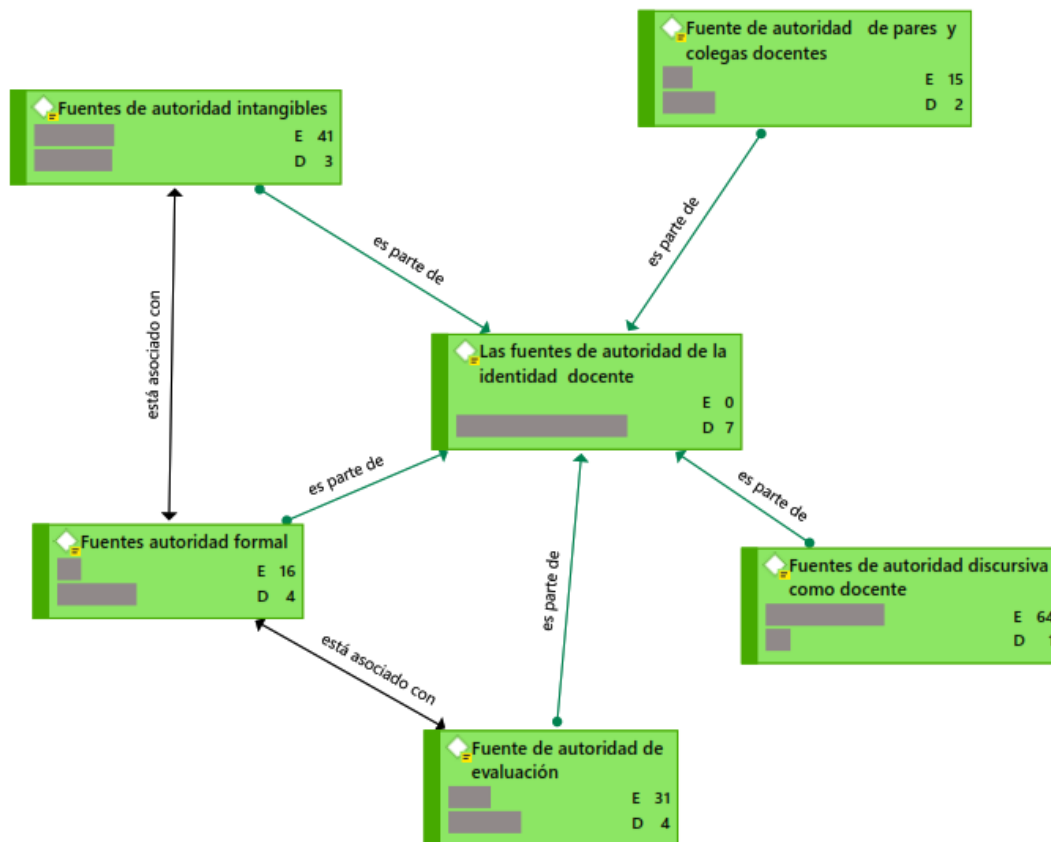
A2 complementa las plataformas con otras fuentes de evaluación, que permiten *“mantener la disciplina, el control de los grupos y bullying [ generados de los alumnos]”*, señala otros usos de las plataformas ya que con ellas se da la posibilidad de que *“los alumnos se capaciten”*, además, que les sirven para entregar tareas y más actividades con lo cual tiene la idea *“que se les facilita el trabajo escolar”*. Lo que perciben tanto PA y PB es contrario a lo que señalo A2; ya que ellos dicen que los alumnos exponen que *“esas actividades son tediosas y aburridas”*, tales como: escanear, subir los apuntes o subir en tiempo y forma las actividades realizadas durante las secciones de clase, aunque ello implique quedarse sin evaluación u obtener evaluaciones bajas. A su vez, los docentes no ven oportuno utilizar la plataforma office 365 en su práctica docente, por ejemplo, cuando están trabajando resolución de problemas que implican un proceso de explicación paso a paso en el pizarrón tradicional.

PA en diferentes segmentos de su narrativa reconoce sea por su experiencia como alumna o por su anterior empleo que tiene rasgos maternos, lo cual conjuntamente con una relación laboral donde transitó de impartir docencia en días establecidos y prefectura en el resto de la semana a tener tiempo completo que comprendía una parte para las actividades de docencia y la otra para para actividades de prefectura y de ayudantía académico-administrativa a A2.

La articulación de lo maternal con los dos momentos llevados a efecto en lo laboral, permiten establecer que por una parte concuerda con la mayoría de los puntos estipulados en las fuentes de autoridad de evaluación, lo cual conlleva a decir que sigue las metas de la organización y por la otra, le está ocasionando que sienta o piense en ciertos momento en ciertas diferencias con algunas de la fuentes de autoridad formal, si bien, parecen no ser significativas ya que declara que reconoce la legitimidad de tales autoridades.

**Figura 9**

*Fuentes de autoridad de la identidad docente*



*Nota.* Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

### **4.3 Diálogos con la sustancia entorno a la identidad**

#### **4.3.1 La Historia de vida dice algo**

La PA recuerda cómo se van entretejiendo las experiencias vividas como estudiante de la licenciatura X con su recorrido profesional en cuatro años como docente en diferentes instituciones educativas y como lo anterior pareciera permear sus creencias de los procesos de enseñanza, sus autoprácticas o prácticas propias y sus prácticas docentes, lo anterior permite señalar en una primera aproximación que aún no ha consolidado sus autoprácticas docentes.

La PA al profundizar sobre sus recuerdos, dice haber obtenido su formación docente con base a lo que le impactó cuando asistía a las clases del bachillerato y en específico en la universidad. Al igual que otros docentes, ella declara que algunos profesores le dejaron una huella positiva en la universidad, así como otros la marcaron negativamente, confiar más en ella y *“tener más confianza como Bióloga”*, han sido experiencias positivas. PA comenta que tuvo un profesor que la desmotivó diciéndole incluso que *“no servía para el estudio”*, esta desafortunada experiencia negativa la ha obligado a dar un giro en su vida, de tal forma que en su práctica docente cuida *“la autoestima de los alumnos”* en particular evita hacer señalamientos negativos a la autoestima de ellos.

La PA evoca que en el pasado le agradaba mucho tratar con sus alumnos adultos, ya que ellos *“tenían metas y objetivos claros en el estudio”*, mientras que actualmente percibe (siente) lo contrario con los alumnos de bachillerato, esto es que los jóvenes dicentes que concurren a la institución en cuestión parecen no tener *“metas y objetivos claros respecto a sus estudios”*, lo anterior permite rastrear la posibilidad de que esté construyendo una creencia que pudiera estar limitando su práctica docente. Dadas las condiciones de trabajo PA que dice haber tenido ella se ha acostumbrado a impartir diferentes asignaturas, incluso aquellas que no son de su perfil profesiográfico: *“cada vez, que me asignan una materia de sociales, pues ni modo, es lo que me asignaron y tengo que cumplir... tengo que darla”*, sin embargo; eso no le impide expresar que se siente más cómoda dando asignaturas de ciencias duras.

### **4.3.2 La personalidad hablando**

Los rasgos de la personalidad maternal y el curriculum laboral de la profesora facilitan que cumpla con las múltiples tareas y funciones que le fueron asignadas:

- a) como docente: *“que esté detrás de los alumnos en la entrega oportuna de tareas, trabajos y prácticas y conservando en todo momento el control del grupo”*;
- b) como prefecta: vigilar la entrada y salida de los alumnos de secundaria y bachillerato, pasar listas en ambas divisiones, elaborar reportes de conducta y puntualidad de los alumnos, cubrir la clase frente a grupo de los profesores que llegan tarde o faltan, atender las dudas y quejas de los padres de familia sobre las evaluaciones de las asignaturas y disciplina de sus hijos, entre otras;
- c) en la ayudantía de coordinación académica: ser la responsable de solicitar a los profesores sus exámenes de secundaria y bachillerato, y también habilitar los links para que estos suban sus exámenes y a su vez habilitar los links de acceso para que los alumnos dispongan de sus exámenes en tiempo y forma y
- d) apoyar a A2 en cuestiones de la conducta de los grupos (observación, monitoreo y toma de decisiones) y aprovechamiento académico (dar regularización y asesorías para los alumnos).
- e) En el contexto de las actividades y espacios de trabajo requeridos en las diferentes funciones de PA se ha generado ocasionalmente que aparezcan actitudes de *“confusión”* entre algunos de los alumnos de la institución, ya que ellos desde la óptica de PA no tienen claro cómo tratarla lo cual conlleva que en ciertos momentos las exceptivas y los procesos se presenten como distorsionados entre la interesada y las fuentes de autoridad formal, esto genera en la docente cierto malestar o confusión.

PA señala que *“jugar varios roles en el colegio no es adecuado, ya que los alumnos tienden a confundir el papel que juega como docente y el papel que juega como prefecta”*, restándole autoridad y liderazgo dentro del aula, esta situación es *“conveniente”* a la organización como lo indica A3, dando la impresión de que la



institución supone que un docente de tiempo completo es poco probable que renuncie y que tiene un compromiso moral con la escuela, como lo señala la PA en su discurso. Por otra parte, nos recuerda PA que sienta que no cumple correctamente con ninguna de las labores que tiene asignadas *“pues hago muchas cosas a la vez, y a veces siento, que no cumplo, ni en una, ni en otra, ni en la otra”*, su práctica docente se ve afectada por alguna de sus múltiples funciones, no sabe o no puede poner límites a las partes involucradas:

- a) en el caso de la ayudantía, que alguna fuente de autoridad le llame por teléfono sin importar que esté en clase,
- b) en tiempo de exámenes, porque tiene que *“andar tras”* sus compañeros, lo cual le obliga a revisar que los exámenes no incluyan respuestas,
- c) con algunos profesores, que la llaman en cualquier momento para tratar situaciones de disciplina con los alumnos.

Finalmente, la PA en sus propias palabras manifiesta sentirse en algunos momentos *“bloqueada, cansada, desgastada, es lo peor y estrés total”*.

#### **4.3.3 La influencia de las creencias**

En el discurso de la PA se encuentran evidencias de creencias respecto al proceso de enseñanza, ellas las he clasificado en: a) creencias limitantes, que se entienden como aquellas que restringen la constitución de la enseñanza del profesor y que tienen una repercusión en la forma de construir sus prácticas docentes dentro de la institución; b) creencias potencializadoras entendidas como aquellas que propician la reflexión profunda del docente sobre su práctica docente, provocando frecuentemente la construcción de autoprácticas emergentes. Se debe de tener presente que ambos tipos de creencias están relacionadas con el ser docente, sus objetivos, motivaciones e inspiración de sus procesos de enseñanza, particularmente en el aula y la planeación docente.

#### **4.3.4 Las creencias y sus limitaciones**

En relación a la creación de creencias limitantes, el análisis del discurso de los entrevistados posibilita agruparlos en siete rubros, los cuales se mencionan a continuación:

1. La PA señala que sus actuales alumnos no tienen claro sus objetivos y metas por el hecho de ser jóvenes.
2. La PA dice que los alumnos son como los niños de hoy, ya que generalmente están sumergidos o *“preocupados más por las redes sociales como Facebook y YouTube que por las clases”*. A su vez no se visualiza en el discurso sobre su práctica que haya podido articular el uso que hacen los alumnos de las redes sociales, a su práctica docente, y al igual que otros profesores, da muestra del *“desconocimiento del alcance didáctico de las TIC”*.
3. La PA al decir que: *“los alumnos que tienen la tecnología a la mano dentro del aula [parase ser] contra productiva”*, dado que, al tener los audífonos en los oídos, se propician por una parte situaciones de falta de control de grupo y por la otra son distractores, ya que percibe que los alumnos en lugar de utilizar tales artefactos para trabajar correctamente en la plataforma. También manifiesta que no es fácil interactuar pedagógicamente con los alumnos de hoy, en virtud de que ellos, a diferencia de los adultos con los que ha trabajado van a la escuela porque su familia *“los manda”*.
4. Ella señala, que le falta *“estructurar los temas”*, que cree *“que los alumnos tienen la capacidad de hilar [los temas]”*, esto último apunta a una idealización de ellos, por lo tanto, está posibilitando que su enseñanza sea deficiente, en tanto que en su discurso aparece una contradicción didáctica.
5. PA en su discurso habla de que facilita casi todo lo que se requiere en el aula: apuntes elaborados por ella, series de ejercicios fotocopiados e insumos para las actividades dentro del aula y cree que con ello se logrará que los alumnos. Además, en su narrativa no muestra evidencias de procesos y actividades que contribuyan a que los alumnos vayan construyendo un pensamiento crítico y analítico.

6. PA cree que actualmente ha cambiado su relación de enseñanza- aprendizaje, específicamente en la Unidad-X, en sus palabras, esto se percibe por la utilización (parcial) de las TIC dentro del aula, en los procesos de organización y administración de la institución, sin embargo, al hablar de fotocopias, utilización privilegiada del pizarrón, la forma de no estructurar los temas, evidencia prácticas docentes de corte tradicional o frontal.
7. PA manifiesta que *“profesores más estrictos y con mayor empatía en la institución son los que logran tener mejores resultados en los aprendizajes de los alumnos”*; debido a lo cual algunos de sus alumnos no cumplen en tiempo y forma sus actividades, esto es, porque algunos profesores en ocasiones *“saturan a los alumnos con actividades”*. Si bien, PA menciona que intenta modificar la actitud de sus alumnos dándoles la oportunidad: de entregar las tareas fuera de tiempo, comer dentro de la clase y salir varias veces al baño, no percibe A3 *“abuso de algunos alumnos hacia la nobleza de la profesora”*.

#### **4.3.5 Las creencias y sus fortalezas**

En relación a la creación de creencias potencializadoras, el análisis del discurso de los entrevistados posibilita agruparlos en seis rubros, los cuales se mencionan a continuación:

1. PA está explorando la plataforma y las autoridades y los profesores no descartan que en el futuro ella se capacite en lo relativo a softwares educativos.
2. PA reconoce la importancia de la planeación dentro de su práctica de acuerdo a las necesidades institucionales, ya que dice: *“aquí... sí tenemos que tener una planificación de lo que tenemos que hacer, el día a día que tenemos que hacer... todo el tiempo”*. Si bien A3 recuerda que ella: *“no ha logrado tener consciencia de la relevancia de diseñar y llevar a la práctica la planeación de clase”*.
3. PA al analizar y reflexionar sobre la evaluación del proceso de enseñanza, muestra una reflexión crítica, en tanto que conoce que en algunas situaciones, los alumnos al realizar una actividad tan solo repiten y copian, pero no obstante ello, acuden a verla *“por la firma”*, no tanto por el aprendizaje; en otras ocasiones los alumnos solicitan puntos aludiendo a que otros docentes se los

“regalan”, si bien comprende que existen compromisos organizacionales (ceremonias y reuniones) en se solicitan materiales o acciones por parte de los alumnos, lo cual obliga a algunos miembros de la institución a corresponder con puntos. Ella enfatiza no obstante lo señalado anteriormente que mantiene su objetividad y ética de trabajo.

4. Ella cree que es relevante la exploración, la lectura y observación constante de los grupos, en ocasiones siente *“muchísima resistencia por parte de los chicos... se paran, gritan o no prestan atención”*, que *“se distraen, se aburren o les da flojera”*, es como si necesitaran *“tener un respiro”*, cree que *“no todo es aprender, memorizar y memorizar”*, lo anterior ha hecho que vea la necesidad de conocer el lenguaje corporal de los alumnos, de tal manera que logren ella y los alumnos una administración adecuada del espacio y el tiempo en aula, lo que le ha obligado a buscar otro tipo de actividades y materiales pedagógicos, así como pequeños espacios para despejar *“un poco la mente”*.
5. PA al hablar sobre su rol docente, cree que tiene que ver con la enseñanza y el liderazgo frente a los alumnos, recuerda haber aceptado impartir asignaturas que no corresponden a su perfil profesiográfico, para tener *“mayor confianza”* y experiencia. Recuerda que, al cambiar de institución, en los primeros momentos se presentan dificultades en la práctica docente, por ejemplo, *“cumplir con lo que se les promete a los alumnos... sí no lo cumples, ellos te van tomando la medida... sino pierdes autoridad entre ellos...hay que tratar de cumplir lo que dices desde el primer día de clases”*.
6. PA ha mencionado que es necesario, que la institución imparta o gestione algún tipo de cursos de capacitación o de actualización, particularmente en temas pedagógicos para modificar en lo sucesivo sus prácticas docentes.

*En este momento es prudente visualizar cómo la PA dice constituir su propia enseñanza, al respecto, PA habla de alumnos que no tienen las bases suficientes en la asignatura M3, ella señala: “que el semestre pasado impartió la asignatura M4”, esto indica que habla con conocimiento de causa, “no saben los elementos de la tabla periódica y faltan con frecuencia a clases”, recuerda que algunos alumnos*

son de nuevo ingreso, otros se han ido integrando en el transcurso de los semestres anteriores y pocos han estado desde el primer semestre en la institución; la A2 al señalar que *“los profesores pueden proponer de programas aunque no estén contemplado en la plataforma de la SEP”*, siempre y cuando académicamente los sigan de cerca, de tal forma que se puedan sufragar las carencias académicas que hay en los grupos de alumnos, hay que resaltar que la profesora dice que trabaja bajo esta dinámica.

PA constituye su enseñanza dando dos asignaturas, deja ver que la enseñanza de M2 se le facilita y en la asignatura M1 expone que se le complica lo relativo a estructurar los temas y explicar a los alumnos, considera que: *“a veces siente que no comprenden lo que les está tratando de explicar”*, a decir de A3 esto es motivado por la *“falta de formación técnico pedagógica”* y en que *“está en proceso de consolidarse como docente”*, A3 también señala que tiene algunas habilidades como son *“sistematizar y tiene una apertura de clase, pero no un cierre”*, sin menoscabo de su confianza. PA menciona que su práctica docente fue aceptada por los alumnos en las asignaturas de M2 durante las primeras semanas *“iba bien en sus clases de M2...y mostraban interés en la materia”*, lo anterior fue trastocado cuando aceptó la asignación a otra (problemas de Química), ya que se vio obligada a redistribuir el tiempo dedicado a M2 (pasando de 4 a 3 horas) y construyendo la planeación de la nueva asignatura contemplando 1 hora a la semana. Lo anterior significó la disminución de prácticas de laboratorio en M2 y en construir técnicas de enseñanza y metodologías propias a la resolución de problemas de Química.

Nos pide no olvidar *“que a los alumnos no les gustó del todo la asignatura de problemas de Química... ya que pensaban que iban a subir al laboratorio más tiempo y que iban hacer más prácticas”*. PA señala que cuando en la programación docente se efectúan cambios una vez que ha iniciado el ciclo escolar, en general se presentan problemas en los procesos de enseñanza aprendizaje, por ejemplo, tal como a ella le ha ocurrido en el pasado los alumnos demuestran de diversas maneras inconformidad sea porque hay un cambio de contenidos o de horarios o de días; mientras que, los profesores tienen un conjunto de eventos adversos en tanto que la planeación docente que direcciona su práctica se trastoca sea porque

sustituyen a un profesor que inicio la impartición de una materia o porque el cambio de espacios físicos implica limitaciones en los dispositivos empleados o por reacomodo de horarios. Es posible debelar en la narrativa de PA, que cuando alude al seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la plataforma, que por lo menos en algún semestre se puede una debilidad en su propia práctica, en tanto que: *“dice que no le habían entregado para su evaluación (subido a plataforma desde un inicio): tareas, ni actividades asignadas en clases”*, una buena parte de los alumnos.

La docente hace mención que en M2, se apoya en apuntes de la universidad en la que estudió la licenciatura, así como las formas en que le enseñaron algunas asignaturas y retoma otro tipo de experiencias del aula. Recuerda que, como exalumna de una institución de educación superior, se apoya en los temas que más le agradaron, así como, en las buenas prácticas de sus docentes. Para otras asignaturas recupera planeaciones docentes, recomendaciones de otros profesores, buenas prácticas de sus pares y colegas, además de apoyarse en A3 específicamente para estructurar contenidos de la asignatura. En cuanto a la construcción de la práctica docente, la profesora deja ver, un matiz de adaptación específica a las diferentes fuentes de autoridad, tales como: evaluación, discursivas e intangibles.

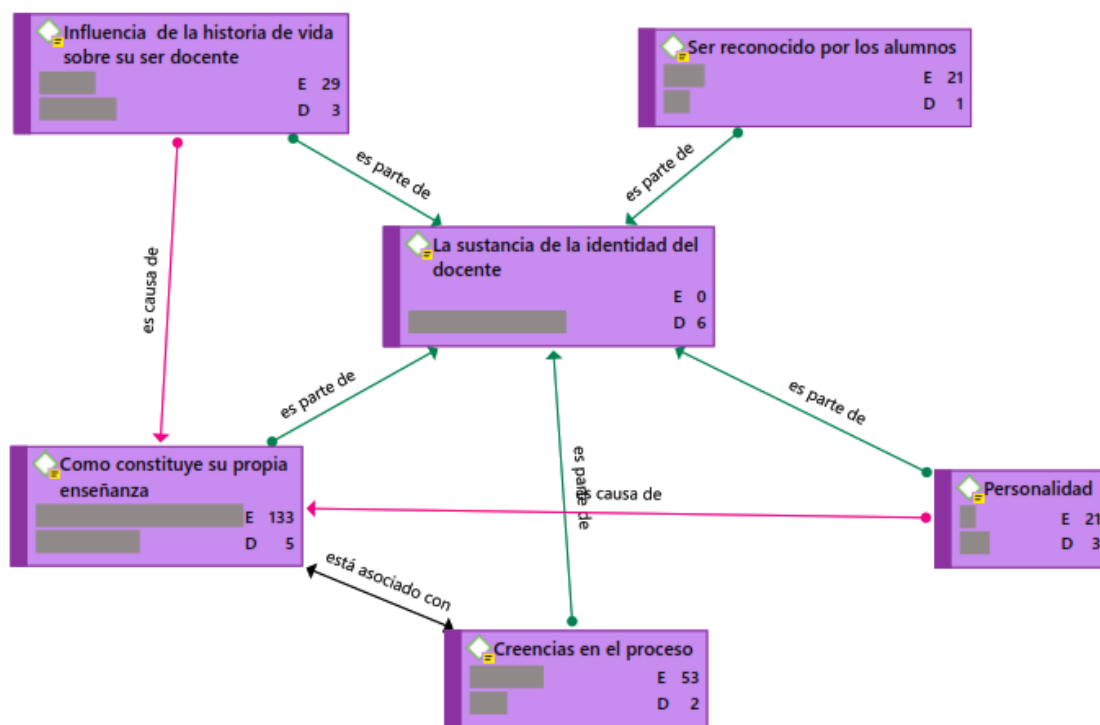
Hace énfasis que a pesar de sus limitaciones y a que el uso de la plataforma involucra más trabajo, le agrada utilizar algunas aplicaciones tales como videos y los protocolos de trabajo que permiten establecer más orden, así como estructurar mejor las clases. Además, señala que ha tenido que aprender nuevas estrategias, así como también ha consultado al A3 como a sus pares, ya que recuerda que en todas las escuelas que ha trabajado, le piden que tenga *“control de grupo”*.

Al respecto de cómo es entendido por algunas de las fuentes de autoridad formal de la organización, el control de grupo, PA procede de la siguiente manera: *“... por indicaciones del A1... no debe de haber alumnos en el pasillo, fuera de su salón, para evitar el desorden”*, es decir, los alumnos que ya terminaron el examen, deben de permanecer sentados en su lugar y sin hacer ruido.

Parte de la sustancia de la identidad docente es que el profesor sienta o crea que es reconocido por los alumnos, al respecto PA recuerda que una “**buena docente**”, es reconocido porque en la relación de enseñanza-aprendizaje existen gestos de comprensión, empatía , apoyo hacia los alumnos, que se mantenga el orden y disciplina dentro del aula, es decir; que los alumnos se mantengan sentados, trabajando en sus lugares, participando con preguntas y pasando al pizarrón, que los alumnos entiendan lo que se les está explicando, que “*al menos uno se lleve algo bueno de sus clases*”. Además, tal reconocimiento puede verse en el futuro, en tanto que sus alumnos se acuerdan de sus clases y que señalen que les agradaban mucho, finalmente cuando el profesor cree y trabaja con el fin de preparar a sus alumnos para la vida.

**Figura 10**

*La sustancia de la identidad docente*



*Nota.* Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

#### **4.4 Diálogos con las Prácticas y Autoprácticas entorno a la Identidad**

La organización al regirse por fuentes de autoridad de evaluación, entre otras, tiende a llevar a prácticas docentes liberadoras, si bien ellas enmascaran prácticas de corte ejecutivo, a ellas se refiere PA en su narrativa, que asumen tres posibles formas en las autoprácticas docentes, la primera se refiere a su trabajo anterior (Bachillerato Y), la segunda alude a su docencia en la asignatura M2, particularmente a lo que ha hecho en el ciclo escolar lectivo que terminó recientemente y la tercera un cuasiexperimento desde la percepción de la investigadora, en la asignatura M1, a continuación se caracterizará cada una de ellas:

##### **4.4.1 La tutoría en línea como primera sociabilización de las prácticas y autoprácticas docentes**

La docente señala que hace algunos años comenzó con la docencia y su primera experiencia fue en la institución Y tanto con el programa de PL, donde trabajó con gente adulta así como con adolescentes, que no habían terminado la secundaria; dando clases y asesorías. Señala que los alumnos que llegaban a la institución Y, lo hacían por que habían tenido problemas en las anteriores escuelas, por ejemplo, hiperactividad y embarazos prematuros. Recuerda que jugó “*varios roles como asesora en la institución Y*”, de ahí que le fue necesario escuchar a los alumnos adultos, en tanto que ella creía que así los reconfortaba, señalando que en ocasiones a los alumnos adultos más que a aprender, iban a desahogarse con ella: “*quieren compañía, quieren sentirse escuchados, queridos y valorados*”, considera que la “*comprensión y la empatía*” hacia los alumnos, fue lo que aprendió dando clases en la institución Y.

En lo referente a como constituía su enseñanza en la institución Y, menciona que trabajó con material de apoyo “*con los libros de texto que estaban en el portal, y con base en eso, nosotros ya desarrollábamos los temas*”, recuerda que **no le pidieron** las planeaciones docentes de sus asignaturas. Esta etapa la considera creativa, además de que le agrado mucho “*me gustaba hacer muchas dinámicas... usaba muchos rotafolios, cuadros, imágenes, ósea sí se los hacía de una manera muy visual*”. Por lo anterior enfatiza que siente que puede ir a dar clases



tradicionales o convencionales. En la institución Y estuvo dando clases de lectura y redacción, por ejemplo “*yo hacia mi rotafolio y pegaba, así tal cual, el título, ponía las características del texto y lo iba ilustrando con imágenes, además les ponía las características*”, esto les facilito a los alumnos entender y comprender lo trabajado en las sesiones.

Cabe señalar que en la PL **no** tuvo capacitación, solo le asignaron materias para impartir, la primera fue “*Lectura y Redacción*”, donde dice que le fue “*bastante bien*”, sus prácticas consistieron en darle seguimiento a los alumnos y procurar acreditarlos los módulos, de tal forma que no hubiera objeción para recibir su salario, además señala que institucionalmente “*sí no pasan los módulos (los alumnos) tu no generas...*”. Más adelante cayó en cuenta de que la institución Y tenía una oferta cuasipermanente de cursos de capacitación en diferentes asignaturas, así como cursos para atender alumnos con capacidades diferentes. Ella llegó a valorar que dicha institución “*constantemente está capacitando a sus asesores*”.

La PA señala que en la institución Y había “*un poco de abuso*”, debido a que si le caías mal al A3Y “*olvídate que te pasaran más alumnos*”, además señala que a veces no llegaba su pago a tiempo.

#### **4.4.2 La docencia en la asignatura M2 y las prácticas y autoprácticas docentes**

Ella dice tener una forma típica de trabajar y menciona adicionalmente que puede tener dos modalidades en tanto contemple o no PLM2: a) “*cuando llega a la institución registra su ingreso mediante su HD*” (recuperado en nc) , revisa el registro de actividades del día y procede a ejecutar diversas actividades. Frecuentemente llega al salón con su material de trabajo para la clase (tablet, en su caso fotocopias, plumones y borrador, entre otros), saluda a los alumnos e inicia la clase poniendo a trabajar con diferentes estrategias de enseñanza, las cuales le permiten utilizar videos, *power points* y el propio pizarrón; en función de los contenidos que se trabajen ; contabiliza cierto número de tareas cortas (previo acuerdo con los alumnos), en ciertas ocasiones contempla tiempos, que ella considera suficientes para que los alumnos puedan copiar las diapositivas o los apuntes del pizarrón.

Durante la sesión generalmente utiliza la plataforma donde preregistra actividades y lo trabajado por los alumnos, así mismo pasa por las filas, está al pendiente de las dudas y va asignando ejercicios de reforzamiento; b) En las PLM2 sigue la dinámica de trabajo expuesta al inicio del inciso (a) luego de local, a la hora establecida va por los alumnos al aula que ocupan para conducirlos al espacio físico respectivo.

Al trabajar en un laboratorio conjuga la mayor parte de las veces materiales y actividades de alumnos y profesora, excepcionalmente PA lleva todos los materiales, si bien los alumnos no necesariamente terminan la elaboración del reporte de la práctica. Cabe aclarar que en este espacio no se evidencian dispositivos para la utilización de las plataformas. Sea clase o laboratorio después de la sesión, revisa la plataforma y califica las evidencias de los alumnos que en sesión ella registro mediante una firma.

#### **4.4.3 La docencia en la asignatura M1 y las prácticas y autoprácticas docentes**

Normalmente esta asignatura la imparte en los tiempos cercanos al receso matutino, por ello toma su material de trabajo (tablet, en su caso fotocopias, plumones y borrador, entre otros) previo a ir al salón. Saluda e inicia la clase utilizando diferentes estrategias propias a la resolución de problemas típicos de las ciencias naturales, las cuales requieren utilización de videos, apuntes, series de problemas fotocopiados y el propio pizarrón. Generalmente trabaja paso a paso en el pizarrón para resolver uno o dos problemas, asigna una tarea y en ocasiones contempla tiempos para que los alumnos puedan copiar los apuntes del pizarrón.

PA recuerda “ *los alumnos independientemente de la asignatura que tomen entre otras cosas deben utilizar un cuaderno inteligente el cual requiere de un bolígrafo especial, el cual ellos dicen que se termina la tinta rápidamente cuando se emplea...[ella piensa] que eso y el costo aparentemente elevado ha hecho posible... que [uno de los grupos] solo un alumno trae y usa en clase el cuaderno inteligente **Rocketbook**, mismo que facilita subir a la plataforma sus actividades escritas... los demás alumnos decidieron usar un cuaderno de papel para todas las asignaturas”*

(nc), lo cual significa una limitante para utilizar las plataformas en la práctica docente.

#### **4.4.4 Reconstruyendo las prácticas y las autoprácticas docentes**

La docente narra que generalmente en las asignaturas que imparte le falta tiempo o en otros términos que no hace un *“cierre adecuado de cada clase”*, por otro lado, en cualquier otro momento revisa la plataforma y califica las evidencias de los alumnos que ella registro mediante una firma en clase. Por otra parte, afirma que en la Unidad-X no ha tenido *“experiencias desagradables”*, si bien contempla que *“si me gustaría (titubea) que hubiera un proceso ... o que se regularan ciertas sentido que a veces, tienden a quitarnos autoridad por algunas prácticas que se llevan a cabo en la institución”*. PA en las conversaciones no previstas que se han registrado en las notas de campo y en las entrevistas señala que cuando se aplican exámenes a los alumnos, se dan circunstancias particulares, por ejemplo: ella aplica los exámenes de todas las asignaturas a cada uno de los grupos del ciclo escolar (recurdesé la función complementaria como colaborada de la coordinación académica), para ello se pueden cambiar horarios y se utilizan los salones de computo con las bondades de la plataforma office 365, en sus propias palabras ella señala que:

*“ La dinamica de clase durante el periodo y aplicación de exámenes difiere un poco, ya que se comienza desde las 7 de la mañana. La profesora... les recoge el celular [ a los alumnos] y les comenta que pueden sacar formularios u otros materiales de apoyo”*.

Las prácticas docentes enunciadas por la PA son avaladas y legitimadas por: la autoridad A3, A2 y A1, por ejemplo, en el discurso del A3 se califica el desempeño de la PA como: *“adecuado, formal, conceptual, comprometida, amistosa con los alumnos y que esto provoca que los alumnos se metan en la tarea”*, además, considera que la PA sigue los parametros señalados por la organización, si bien comenta que PA *“lleva el formato de clase institucional al 60%, y que el otro 40% presenta deficiencias debido a la posible falta de la formación técnico pedagogica”*, aunado a lo anterior observa que aunque *“si sistematiza, no quiere decir que su clase tenga una apertura, un desarrollo y un cierre idoneo”*, por lo que él considera que la

docente se encuentra en una etapa de crecimiento y desarrollo, sugiriendo la necesidad de que se realicen estudios parciales propios de la carrera docente.

Respecto al aspecto actitudinal A3 le asigna un valor de “95% sobre 100 (*buena disposición, comprometida y cumple con lo que se le pide*) y en puntualidad un 100%”, pareciera ser que las prácticas de la PA son consideradas como idóneas, ya que dice que “*es buena su actitud y disposición al trabajo*”, así como aprecia que en la “*resolución de problemas [ de disciplina o de conocimientos ] encuentran soluciones, basados en su experiencia, en donde la ocurrencia es en ocasiones la solución*”, a su vez recuerda que la profesora “*es obediente a la autoridad y respetuosa*” En cuanto a la práctica y la autopráctica de PA, A2 privilegia en su análisis, el compromiso de la profesora con los seres humanos, lo anterior no le impide reconocer las deficiencias que presentan respecto a la organización y el equilibrio entre teoría y práctica, además señala, que PA “*puede no saber tanto*”, pero valora la empatía y el buen trato que tiene hacia los alumnos, a esto suma un valor agregado dado por el diseño de la planeación docente.

Considerando la información recuperada en las notas de campo, se puede decir que durante el periodo de tiempo en que se tuvo acceso a la Unidad-X, se observó que: “*las puertas de las aulas que ocupa PA con los dos grupos, se abren con el viento...su ubicación permite el intercambio de información con otros alumnos y profesores que transitan o realizan actividades en el patio*”, además, se anotó que en las narrativas de los entrevistados o en las notas de campo, no hay presencia de metodologías, técnicas o estrategias pedagógicas que pudieran ser aplicadas para que, en la medida de lo posible los procesos de enseñanza -aprendizaje se lleven en concordancia con las TIC que se utilizan en las aulas.

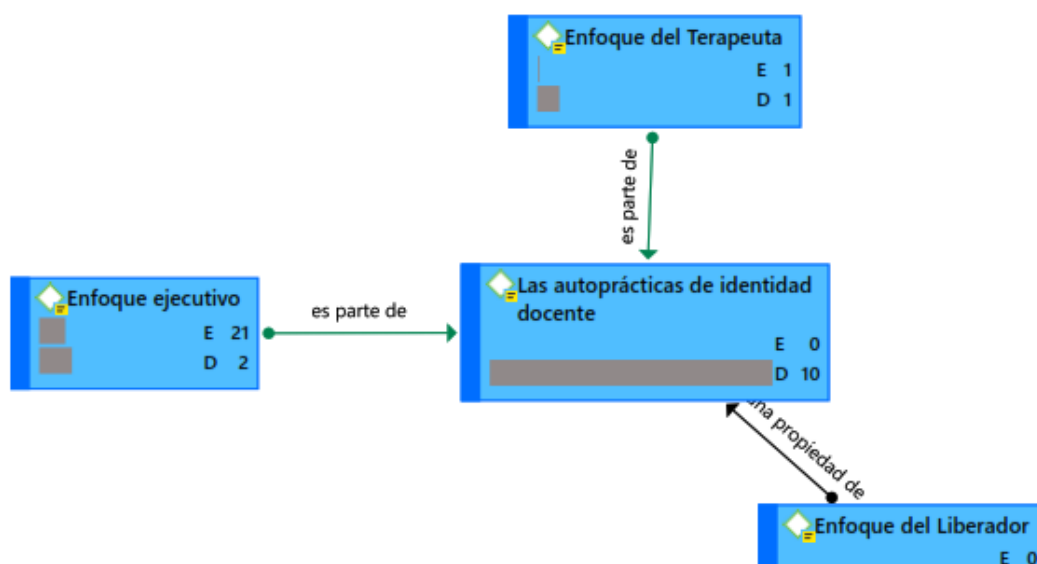
A2 recuerda que a la docente “*le falta ser irreverente con los planes [ de estudio ] y hacer sus propias ideas*” y juzga que “*se apega muchísimo en la planeación de la SEP*”. En general el discurso de A1 deja entrever que lo que le interesa es que los profesores en su práctica docente tengan presente la importancia de registrar las evidencias, en otros términos, “*todos se tienen que aplicar, ósea no puedo, decir que tengo maestros de segunda*”, lo cual entre otras cosas permite que los alumnos y padres se sientan contentos.

Las autoridades formales en general han manifestado: que la organización “*da libertad*” para que cada docente tenga su propia estructura en sus clases, siempre y cuando la planeación docente contemple las herramientas tecnológicas de la plataforma (office 365), “*organizar y llevar el registro de los apuntes, prácticas y actividades en función de esta*”. Sin embargo, se presentan debilidades en la construcción sea de la planeación e implementación; que dejan ver una creatividad pedagógica en vías de consolidarse.

Desde la perspectiva de A2 “*las prácticas docentes de PA son organizadas*”, además, reconoce que en su trabajo docente sigue lo señalado en los 14 puntos, pero recomienda que en los próximos semestres “*deberá incorporar más experimentos y prácticas de laboratorio*”, la profesora en algún momento ha dicho que: “*no hay material e insumos suficientes para hacer los experimentos en el área de ciencias*”, mientras que la A2 menciona que: “*se pueden hacer prácticas de laboratorio utilizando la plataforma, es decir hacer prácticas virtuales*”, lo cual permite hablar de ruido en la comunicación entre las partes o de visiones diferentes de las del aula y las de gestión.

**Figura 11**

*Las autoprácticas de la identidad docente*



*Nota.* Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

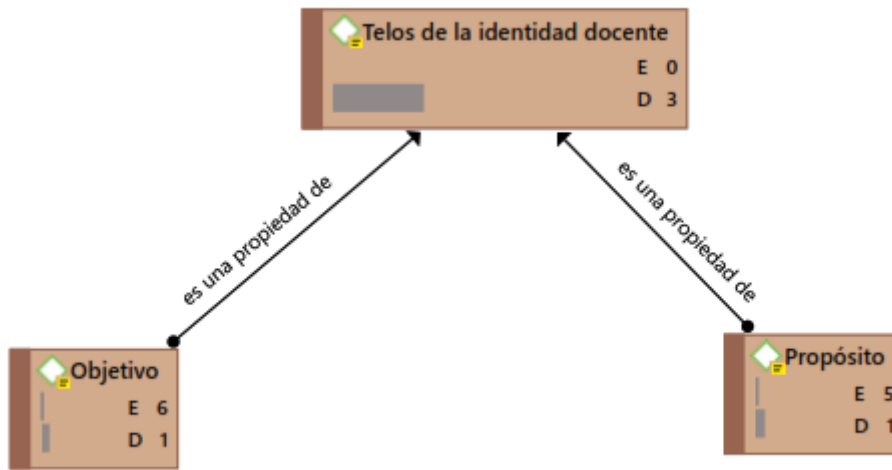
#### 4.5 Diálogos con el Telos entorno a la Identidad

El cuarto eje de la identidad docente conforme el modelo de Clarke, es poco visible en el discurso de PA, al igual que ocurre con una buena parte de profesores de bachillerato entrevistados por otros investigadores. Considerando que las prácticas propias docentes están en proceso de construcción para la docente, en principio parece referirse o enfocarse principalmente a la enseñanza de las ciencias denominadas como naturales (Biología, Química y Matemáticas, entre otras); a pesar de que ella ha impartido otras asignaturas en secundaria o de bachillerato, lo anterior se puede observar cuando dice: *“está enfocada en ser reconocida por sus alumnos... que entiendan lo que les esta explicando, que al menos un alumno aprenda en su asignatura, que les agrade”*. A lo anterior, añanade que ella espera *“que los alumnos la recuerden por los contenidos en su clase..., tal como ella sentia por sus profesores mas respetables, el aprender mucho, como ser humano, que les apasione su clase”*, además dice que trabaja para *“preparar a los alumnos para la vida, esa es mi ilusión más que enseñarles o trasmitirles conocimientos, es hacerlos reflexionar, ósea reflexivos, críticos, porque al final no van a aplicar muchas cosas de las que aprenden aquí”*.

Ella añora lo que hacía hace algunos años, en tanto que *“siento que el conocimiento era más basto, más rico tenía mejor calidad, podemos decir así. Ahorita, siento que los temas son muy simples y muy sencillos, que no los desafían a querer aprender más, eh, los temas a mayor profundidad”*. La PA muestra compromiso y vocación docente con la organización y en ocasiones reflexiona en torno a las prácticas docentes de sus pares y colegas, las cuales le pueden servir para nutrir sus propias prácticas docentes.

**Figura 12**

*Telos de la identidad docente*



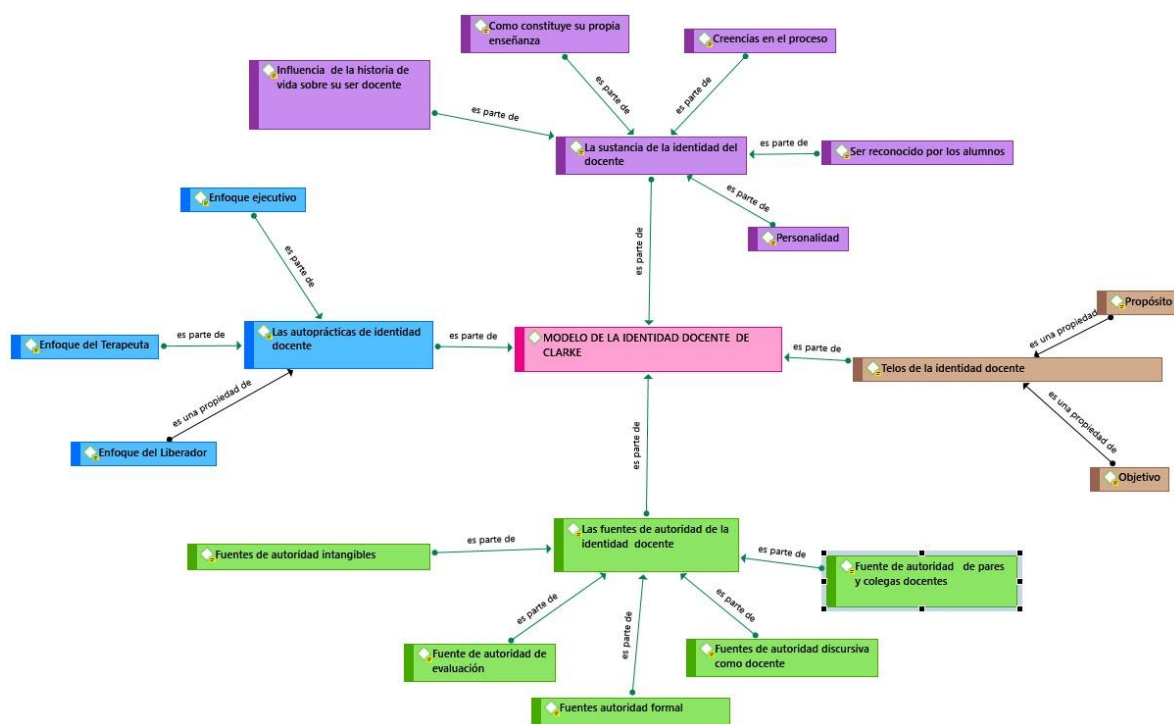
*Nota.* Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

#### **4.6 Una Visión Gráfica de la Identidad Docente**

Teniendo en cuenta el modelo de Clarke de la identidad, al conjugar las 4 dimensiones en lo que se dice a través de los discursos de PA y de los otros entrevistados, se puede construir en un referente que integre y que permita visualizar en este horizonte de cognoscibilidad la identidad docente objeto de la investigación, se tiene el siguiente esquema:

Figura 13

Visión gráfica de la identidad docente



Nota. Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

#### 4.7 Conversando con la Colectividad alrededor de la Organización

PA señala que lleva una relación agradable, amena y trabaja bien con sus pares, colegas autoridades, alumnos y personal administrativo, por lo que considera que existe un buen ambiente de trabajo. Lo anterior no impide que reconozca que les hace falta algo como colectivo de docentes, por ejemplo, “*dirección [en trabajos específicos o eventos]*” tales como: ferias científicas, festivales y, escuela para padres, entre otras; también reconoce “*que no siempre hay compromiso de todos los docentes*”. Aludiendo a colectividades de la institución, A2 señala que “*la academia de ciencia es la más movida, la más participativa*” y PB dice: “*siento que hay un compromiso, por parte de los compañeros y de mi parte también, en tratar de mejorar esa cuestión y utilizar al 100% ese tipo de recursos y plantearles situaciones a los chicos, distintas ósea que vayan más apegadas a un poquito más a la realidad o donde ellos lo puedan aplicar de forma sino diaria*”, ratificado por A2.



Algunos profesores hablan de que no hay condiciones formales para que los profesores se reúnan para trabajar colectivamente en academias; si bien, por una parte, se reúnen de manera espontánea y por la otra nos recuerda que hay reuniones mensuales como lo menciona A3 ellas son estructuradas por A1, y en ellas tratan asuntos inminentemente administrativos (cuestiones de pago, aspectos no pedagógicos de la plataforma y cuestiones generales), lo cual fue ratificado PB.

#### **4.8 Conversando con las Fronteras Físicas y Simbólicas alrededor de la Organización**

Las fronteras simbólicas dentro de la organización se han difuminado en tanto que parece existir confusión entre algunas fuentes de autoridad, en el ámbito de las actividades que desempeña PA en sus relaciones con otros miembros de la organización. Por ejemplo, PA recuerda que le han delegado la revisión en tiempo y forma, de los exámenes de las asignaturas de todo el bachillerato, colocados en la plataforma, esto es, dispone de los links respectivos y entra a la plataforma para observar los exámenes, al respecto ella dice *“yo pido... los links [para ver los exámenes]... y en ocasiones, me doy cuenta de que [aparentemente] los maestros no se fijan [en el instrumento de evaluación que suben] y comparten los links de edición con sus alumnos, incluyendo ... las respuestas”* lo cual la obliga a *“quitar las respuestas y dejar solamente el examen”*, para ello ocupa tiempo y le impide en ocasiones desarrollar su práctica docente, lo cual indica un posible quebrantamiento de una frontera física y simbólica entre el deber ser y el hacer de algunos profesores.

Algunos profesores creen *“que A3, ha hecho un buen trabajo, con lo poco que le han dejado hacer, recuérdese que la programación docente de cada ciclo escolar como en algunas instituciones tiene tres posibles caminos para concretarse:*

- a) Sintéticamente puede darse la construcción de acuerdos entre A2 y la mayor parte de los profesores, para comunicarlo después de A3
- b) Puede darse un acuerdo entre A2 , A3 y los profesores
- c) Ocasionalmente puede darse un acuerdo entre los profesores y A2, para que posteriormente los profesores lo comuniquen A3. Lo cual puede ocasionar

que algún profesor puede ser asignado a una materia ya empezado el ciclo escolar o incluso se le contemple para dos unidades de enseñanza-aprendizaje con un mismo grupo, si bien, al inicio del ciclo escolar solo tenían la asignación de una.

Lo anterior origina problemas en la docencia, generalmente A3 lograr conciliar intereses y necesidades de la docencia, sin que aparezcan conflictos en la organización de la Unidad-X . Por otro lado, PA ha señalado que al desempeñar los roles asignados de docente y prefecta: *“los alumnos tienden a confundir, el papel... docente y el papel que juega como prefecta”*, ella dice que ha ido perdiendo autoridad y liderazgo en el aula, lo cual evidencia una frontera simbólica porosa, es decir, no está delimitada con claridad la relación entre PA y los alumnos, en el proceso de enseñanza y la relación prefecta y alumnos (ya que la misma persona tienen asignados ambos roles).

Las fronteras físicas en general, están correctamente señalizadas, por ejemplo, las que corresponden a los procesos administrativos o los destinados a las autoridades formales, así como, las dedicadas a diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje (aulas y laboratorios, entre otros). Sin embargo, para otras actividades, tales como las de los prefectos, las fronteras físicas no están suficientemente delimitadas, en tanto que, se hacen del dominio público mediante una silla y un escritorio, lo cual posibilita que en ocasiones se utilicen para dialogar cuestiones no escolares o se estacionen en ellas. No es posible olvidar, que las actividades para concurrir a los espacios físicos de las autoridades formales en los tiempos presentes si bien están claramente delimitadas, en general son heterogéneas, debido a las formas de actuación de los titulares.

#### **4.9 Conversando con el Orden Normativo alrededor de la Organización**

El orden normativo interno y externo es estipulado por A2 y A1, como fuentes de autoridad formal, con la finalidad de tener control sobre el desempeño laboral, por una parte y, procurar el bien social por la otra. Dicho orden se estructura en base a los lineamientos del documento conocido como: **los 14 Puntos**. Como se aprecia en casi cualquier institución educativa, las fuentes de autoridad: formal,

intangibles y discursivas; están vinculadas fuertemente con el orden normativo y se conjugan para que la organización cumpla sus metas, coloquialmente en las palabras de A1: *“que los papás estén contentos y que los alumnos aprendan”*. Las reglas, normas y acuerdos reconocibles como orden normativo en la organización, están diseñadas para que el trabajo académico y el administrativo se realicen bajo procedimientos ordenados, tanto en los protocolos como en las actividades, lo que comúnmente para otros, se tomaría como reglas del juego.

Se aprecia en los diferentes discursos de los entrevistados, que emerge con poca frecuencia el nombre propio de cada uno de ellos, se mencionan de manera indirecta, por ello, no fue posible tener evidencias tangibles, aunque se emplearon diferentes canales de comunicación para lograrlo. Si bien, algunos de los mencionados se pudieron visualizar y escuchar, pero desafortunadamente no se logró obtener copia de ellos. En este orden de ideas los diferentes integrantes de la organización siguen por voluntad propia o por motivos laborales la normatividad, lo cual no implica, que otros individuos de la organización, sean alumnos o profesores (en las áreas), también establezcan un conjunto de reglas para las actividades en el aula, así como para eventos especiales que, si bien no están necesariamente avaladas por las fuentes de autoridad formal, rigen en espacios y tiempos restringidos, cuando es necesario.

No hay que olvidar que la Unidad-X de referencia *“es una institución educativa cuyo principal objetivo es brindar a sus alumnos un excelente nivel de aprendizaje con el apoyo de todo un equipo de personal altamente capacitado en el uso de las tecnologías en el ámbito educativo”*, lo cual hace referencia implícita a que el bien social persigue es: que la sus egresados ingresen a la educación superior -mucho mejor si lo hacen a las licenciaturas que se imparten en el segmento educativo final de la Unidad- X, y que, ellos estén bien formados.

La Unidad-X da a conocer que su modelo educativo, se basa en: a) *“Fomentar la adquisición y construcción del conocimiento propio... b) Desarrollar habilidades clave en los estudiantes para los requerimientos tecnológicos actuales...”*, mientras que en el discurso de algunos profesores y de autoridades formales de la Unidad-X, aparecen evidencias que demuestran posibles obstáculos a las bases del modelo

educativo, por ejemplo: *“todo el tiempo tenemos que usar la plataforma ... nos piden que usemos la pantalla en todas las clases...[también hablan de malestares] si me gustaría [titubea] que hubiera un proceso en ciertas cosas, o que se regularan ciertas cosas en la institución... [otras autoridades formales] tienden a quitarnos autoridad por algunas prácticas que se llevan a cabo en la institución; que consideramos... que no son las mejores ni las más adecuadas para lograr que los alumnos aprendan... [en algún momento no realizar exámenes extraordinarios] y mejor hacer recursamiento, en donde un profesor estaría trabajando con ellos...mmm”*.

En algunos comunicados oficiales de la Unidad-X, aparece un conjunto de ideas que aluden a objetivos, educativos tales como:

- 1) Empoderando a los estudiantes de hoy para crear el mundo del mañana.
- 2) El Modelo se basa en el uso de herramientas actuales como Office 365 con las cuales podemos apoyar las clases remotas o presenciales, creando aulas modernas y colaborativas.
- 3) Preferimos grupos con un número limitado de estudiantes, brindando así una atención y seguimiento personalizado; apoyados de un equipo docente...con sólidas habilidades en el desarrollo de clases virtuales.

Lo mencionado anteriormente perfila una visión de futuro en concordancia con los eventos que ocurren en torno al COVID-19, el cual ha obligado a que la mayor parte de instituciones educativas utilicen redes sociales, plataformas y softwares, para que la enseñanza- aprendizaje se lleve a efecto, sin embargo, a pesar de las fortalezas del orden normativo y la operacionalización que las autoridades formales realizan, en las narrativas de los entrevistados y las notas de campo respectivas se han encontrado evidencias que permiten hablar de que lo señalado por la institución no se ha materializado del todo.

Tal como se percibe en los siguientes ejemplos: *“me gustaría que se viera reflejado, que salieran mejor en sus exámenes, en que sean puntuales [los alumnos] en subir las notas... [en lo académico-administrativo] cambio de horarios e incluso cambios de asignaturas... profesores que saturan a los alumnos de actividades... falta de colaboración de algunos miembros de la comunidad en eventos*

*especiales... maestros que no entregan su planeación docente en tiempo y forma... esta posible resistencia puede deberse a que [algunos profesores ya se dieron cuenta, de que en el momento que los despidan nos quedamos con todo su material] ... si bien otra autoridad formal la solicita por circular utilizando la plataforma office 365... lo anterior puede perjudicar la práctica docente”.*

Finalmente, el discurso de los entrevistados habla de un orden normativo que explicita e implícitamente, induce a un orden organizacional en el referente académico-administrativo, que aparentemente se diluye tenuemente, en tanto que señalan que no hay algunas condiciones necesarias para que los profesores se reúnan como colectivo en academias de trabajo y se puedan constituir en comunidades, en tanto que *“si bien hay reuniones mensuales... estas son captadas por la A1... [en general] se tratan otros asuntos administrativos como: cuestiones de pago de la plataforma de [los alumnos] y cuestiones generales”*. Esto deja ver que parte de lo enunciado formal y simbólicamente en el orden normativo, aún no encarna en varios miembros de la organización, es decir, que todas ellas influyen parcialmente en la constitución de la enseñanza, aprendizaje, prácticas docentes y en la reflexión de sus autoprácticas.

#### **4.10 Conversando con los Niveles de Autoridad alrededor de la Organización**

Las fuentes de autoridad formal, las fronteras físicas y simbólicas y los sistemas de comunicación que están íntimamente ligados a los niveles de autoridad, sin olvidar que también existen relaciones con el sistema de coordinación de membresías, la unidad social construida deliberadamente, así como con la colectividad que persigue una meta institucional, esto es, que hay presencia de una organización la cual tiene las posibilidades de relacionarse con lo que significa como identidad de profesores y la identidad individual, los cuales a su vez también se relacionan al construir la organización. En la organización se aprecian diferentes centros de poder unipersonales y colectivos (profesores en áreas, grupos de alumnos y autoridades), PA y otros entrevistados señalan a A1 como el centro de poder académico-administrativo, en cuanto es el de mayor jerarquía, en un segundo orden jerárquico sitúan a A2, con una aparente mayor jerarquía de lo académico respecto a lo administrativo; y, en tercer término dentro de la jerarquías, por el tipo

de actividades se menciona a A3 como un centro de *poder administrativo-académico*, lo cual se manifiesta en tanto que operacionaliza y comunica las instrucciones de las autoridades formales a los docentes y a los alumnos.

Sin embargo, pareciera que otros individuos de la organización visualizan otros centros de poder difuso, ya que realizan actividades que en la actualidad no han sido legitimadas. En el discurso de los entrevistados aparece que la división de trabajo en la organización no concuerda en sentido estricto con los sistemas de coordinación de membresías, lo anterior es mencionado desde alguna de dos posibilidades: a) cuando alguna autoridad delega actividades o funciones a miembros de la organización que no presentan en su curriculum vitae experiencias o conocimientos profesionales al respecto; y, b) cuando algún miembro de la organización asume procesos y actividades que van más allá de lo señalado en su contrato.

#### **4.11 Conversando con el Sistema de Coordinación de Membresías alrededor de la Organización**

El sistema de coordinación de membresías es coordinado por A1 y A2, respecto al personal académico y administrativo y a alumnos. Por su parte, a decir de los entrevistados en general es A3 el que generalmente da seguimiento a las diversas instrucciones de corte académico tanto de alumnos como de profesores, por supuesto que tales instrucciones emanan tanto del A1 como de A2, por ejemplo, los entrevistados comentan con respecto a posibles problemas u obstáculos en el sistema de coordinación de membresías, lo que deja ver el discurso de A3 *“el mayor problema es la resistencia [de algunos profesores de bachillerato], en cuestiones técnicas, sobre todo en áreas de formación docente, por ejemplo, no entienden el porqué de una planeación”*.

También señala que existe un problema, por parte de los profesores ya que no creen en la necesidad de formalizar una parte técnica de la práctica docente, en tanto que: *“Lo técnico, es la planificación”*, además agrega, *“el día de hoy tengo 2 o 3 compañeros que no creen en ella”*. En relación al uso de la plataforma recuerda que *“profundizando, en cuestiones técnico pedagógicas del aula están en un porcentaje más bajo, entiéndase: planificación, en sus procesos, en los exámenes,*

*en el trabajo de la plataforma*". Por otro lado, el discurso del A3 permite leer, que le da un enorme énfasis a la planeación (recuérdese que es autoridad formal y profesor en ejercicio) y menciona lo siguiente, en nuestra escuela *"se queda en un 75 u o 80% de la planificación, que la entrega tarde y todo eso"*. Finalmente considera que existen algunos inconvenientes entre las actividades y procesos formalmente asignados a los miembros de la organización, en tanto que: *"Aquí hay una moral y una ética. En la ética aquí es una cuestión que se aprende y dice yo me comprometo y en lo moral quien me dice que hacer y lo contemplo"*.

El A3 reconoce la jerarquía y la autoridad de A1 y A2 en relación a las tareas de los diferentes individuos de la organización, por ejemplo, menciona que cuando él hace una solicitud a los profesores abalado por la A2 *"Entonces, vamos... todos formaditos, todos formaditos"*. Si A1 y A2 dan instrucciones o solicitan algo, el entrevistado narra que, en algunos compañeros de trabajo, existe falta de compromiso con la organización, en tanto que la planeación docente *"no se entrega en tiempo y forma, o se entrega incompleta por algunos"*, lo anterior permite suponer que al no haber conocimiento público de sanciones o llamadas de atención, algunos miembros de la organización lo interpretan como que existen preferencias implícitas.

A3 comenta que para que el sistema de coordinación de membresías pueda ser reconocido y legitimado por la colectividad es necesario *"trabajar la parte relativa a la entrega en tiempo y forma de la planeación docente, así como en la construcción pedagógica de la misma"*, por esta y otras razones, en sus palabras, manifiesta la necesidad de que A1, le otorgue más facultades *"yo espero que el maestro, si me las da... elaboraría recomendaciones para mejorar [la organización], sin presionar procurando evitar conflicto con los profesores, ya que todos somos profesionales"*. A decir de los profesores entrevistados, las autoridades formales no han caído en cuenta, que ciertas actividades académicas no son llevadas a efecto correctamente por los individuos de la organización, como aparece lo relativo a algunos eventos especiales, aunque, reconocen que ellas corresponden a características de los perfiles profesiográficos o de los curriculum de los alumnos (sistema de coordinación de membresías formalmente correctas).

Sin duda, no hay que olvidar que algunas de las actividades, adjetivas de los procesos de enseñanza-aprendizaje han sido encomendadas a personal cuyo perfil profesiográfico no es adecuado. Por otra parte, en las aulas cada uno de los profesores generalmente asignan actividades a los alumnos en concordancia con los contenidos de la asignatura y del grado escolar en las cuales se encuentran, si bien, como se ya se ha dicho en páginas atrás, se evidencia la presencia de algún docente que parece exceder el número de tareas que deja a sus alumnos contemplando entonces, posibles conflictos entre las actividades solicitadas y las posibilidades de los discentes en tanto que, algunos docentes no contemplan que en el ciclo escolar se presentan actividades de enseñanza aprendizaje para las otras asignaturas.

#### **4.12 Conversando los Sistemas de Comunicación alrededor de la Organización**

Algunos miembros de la comunidad tienen comunicación directa con A2, por ejemplo, de algunos docentes se les dicen que en general para un conjunto de actividades académicas, A2 propone una idea y quiere o supone que los otros miembros de la organización involucrados realicen los procesos y actividades sin que necesariamente se establezcan protocolos de actuación o las explicaciones necesarias; esto puede ser debido a que algunos procesos se realizan periódicamente y si no se contempla la rotación de profesores, ello conduce a confusiones o a que se presente ruido en la comunicación tanto descendente (A2 y PA) y en la horizontal (entre los profesores incluida PA).

Además, se señala que *“en ocasiones, no se le da seguimiento [algún proceso] y [quien da la instrucción] piensa que nosotros, tenemos que entender lo que debe hacerse ... [esto es] se pone la idea y vamos a hacer esto; pero va de por medio que tu entiendas, que tienes que hacer ciertas funciones y a veces esa parte no te queda clara, porque a veces ella no te lo hace saber; entonces, en algún momento se pierde la comunicación”*. En la narrativa aparece con frecuencia lo relativo a diferencias entre las solicitudes de corte académico que realizan las diversas autoridades formales y las actividades llevadas a efecto por los involucrados para terminar las tareas respectivas, sin embargo, A2 reflexiona al respecto, en término



de “ *Creo que su participación [de los profesores] se limita a lo que les pedimos, pero creo que tengo que promover eso con dinámicas, que no sea algo que yo simplemente este diciendo, que sea un monólogo*”, lo anterior, es visualizado desde la óptica de PA en términos de que algunos profesores pueden caer en “*el riesgo en hacer lo minimo en su clase*”.

Es decir, que lo dicho anteriormente por la PA invoca la idea general de que se trabaja en el aula para que las cosas salgan mas o menos, en otros terminos, se puede parafrasear que la distorciones o ruidos en la comunicación pueden estar propiciando en algunos momentos un proceso de simulación de enseñanza-aprendizaje, como parece mencionar la docente, en referencia algún colega: “*Es como, yo hago mi clase y hago lo mínimo, por que las cosas salgan más o menos, sí salen que bueno, y si no ni modo. Sí siento que, en algunos, no en todos*”. Entonces, puede visualizarse que en ocasiones se presenta una deficit en la dirección y acompañamiento en algunas de las actividades, que solicitan las autoridades formales.

A su vez, aparecen procesos de comunicación explícitos que conllevan procesos de comunicación latentes, por ejemplo, se menciona “*eso sí, en esa parte lo veo que en las mañanas, se da sus vueltas en los pasillos, para ver que estemos trabajando, que estemos utilizando las pantallas, y el no interfiere dentro de la clase, que digamos, que entre y que diga:-¡ah, esto!-, eso yo veo que el checa como sus puntos, y en la junta de consejo, dice:- maestros yo veo como que, esto y esto, ... y necesito, pero cámbielo, quítelo, póngale-*”. Lo anterior, permite inferir que en la organización hay canales de comunicación visibles, que desde la óptica de algunos miembros de la organización encubren formas de vigilancia y control.

Los docentes reconocen que hay procesos de comunicación informales, en tanto que: “*Con ellos [A1 y A2] obviamente si nos vemos en la mañana, nos vemos a la salida o a veces cuando ellos tienen una duda, o necesitamos plantearles alguna situación ya es lo que platicamos o en la junta de consejo, es cuando vemos todos los problemas a detalle y ellos nos dicen*”. A su vez, la plataforma office 365 formaliza procesos de comunicación entre las tres fuentes de autoridad a través de canales, en los cuales la información es visible a toda la comunidad, y otros donde

se privilegia la información confidencial entre A3 y A2, entre la autoridad A3 y los profesores o entre la A2 y los profesores, en esos canales se pueden tratar asuntos sobre el desempeño del docente (los 14 puntos), problemas de conducta o indisciplina grave de los alumnos, entre otros.

Los sistemas de comunicación entre docentes con frecuencia se dan frontalmente, esto es, frente a frente, particularmente en la sala de profesores y en los pasillos de la división de bachillerato, como lo menciona PB: *“siempre estamos en una rotación, entre salones y salones y son con los que tenemos mayor contacto”*, además comenta que algunas veces los profesores intercambian información durante las Juntas de Consejo Técnico Escolar, que periódicamente se lleva a efecto y ocasionalmente vía la plataforma. En la organización se realizan proyectos académicos, en donde se procura que participen todos los miembros como una estrategia para llegar a la meta institucional, en tanto que, se pretende que los alumnos y sus familiares se sientan a gusto así como, que se interesen en permanecer en la organización (pareciera en el argot cotidiano que hay que procurar que estén cautivos al menos durante el tiempo que duran sus estudios). Sin embargo, se observa que el sistema de comunicación entre las fuentes de autoridad formal y PA al igual que con otros docentes no es suficientemente claro.

Por ejemplo, PA dice: *“que en en la elaboracion del proyecto de la feria de la ciencia, aparentemente no se tenían objetivos claros, así que cada docente incluyendose ella, dio instrucciones diferentes y al final los alumnos no tenían claro lo que se tenía que hacer”*, y además, eso dejó ver que algunos *“proyectos no están bien definidos ni para los alumnos ni para los docentes”*. También, dice que en el caso señalado: *“no se dio seguimiento al proyecto y los alumnos y docentes perdieron el objetivo del proyecto”*. De lo anterior, A3 resalta en general lo relacionado con las bondades de este tipo de eventos, sin dar a conocer los problemas de comunicación y posiblemente de organización, por ejemplo, menciona que: *“En bachillerato lo que hemos hecho juntos, es la obra de teatro donde trabajaron el guion los profesores de español y la iluminación [por parte de los de Física], quienes además de iluminar, incorporaron luces con pólvora, controlado todo, con bióxido de carbono... todo, todo”*

Si bien, en el discurso aparece que se está estableciendo una forma de trabajo entre el A3 y los profesores, con las debilidades que sean explicitado en las diferentes categorías émicas que se han analizado hasta este momento, también se presentan algunas evidencias de actividades docentes que han dejado ver un trabajo colaborativo, organizado correctamente y asumido por parte de profesores y alumnos, en este sentido se ha dicho que: *“Los dos maestros de Matemáticas que tengo aquí se juntaron para preparar a 16 niños y de esos 16 elegimos 3. Hicieron su mejor esfuerzo con estos 20 países, logrando el tercer lugar una niña de aquí. Entonces, si hay trabajo, [también se recuerda que] la academia de Español hace lecturas, (en este sentido) yo llevo un libro que se llama Cazadores de Microbios, el cual leemos en algunas sesiones de la asignatura de Ciencias III”*.

La comunicación que demuestra tener A1 con los docentes y con los alumnos, es diferente, con base a las relaciones de poder construidas en tanto que es fuente de autoridad formal, de tal forma, que con los maestros ejerce su autoridad sin llegar al autoritarismo, como dice PA: *“hasta eso no hay un maltrato, no, o al menos yo no lo he recibido, de mis directivos ni tampoco de la coordinación ... siempre te piden las cosas de manera amable... obviamente a veces, te van a llamar la atención, pero siempre que he recibido un llamado de atención es de una manera [ un minuto de silencio] amable, tampoco, llegan a ofender ... luego me llaman la atención por mis compañeros [recuérdese sus otras funciones]... por ejemplo, cuando un profesor tarda en llegar a clase”*.

Por otra parte, A1 ejerce su autoridad formal con los alumnos de forma cotidiana, sin embargo, cuando se consideran los mensajes a través de los sistemas de comunicación, su autoridad parece diluirse, dado el discurso complaciente con los alumnos, esto permite ver su continua preocupación por lograr las metas de la organización (que se sientan a gusto y permanezcan en la institución), para ello, otorgando permisos especiales y organizando lo relacionado con los exámenes extraordinarios, en este sentido PA a dicho: *“Es muy permisivo, tiende a pasar por alto muchas cosas que pasan en el colegio, y no hay sanciones para con los alumnos”*, o en ocasiones al utilizar discrecionalmente los puntos.

#### 4.13 Conversando con las Metas alrededor de la Organización

Las autoridades A1 y A2 (apoyadas por gente cercana a ellas todos dueños e inversionistas de la organización), encabezan el discurso público entorno a los fines académicos y de bienestar social que proclama la Unidad-X, dejando en la trastienda los asuntos administrativos y financieros, ya que ambos dicen tener como fin: *“más que nada que los papás estén contentos y que los alumnos aprendan”*, lo cual pareciera dejar ver una posible manera de operacionalizar el primer objetivo institucional, el cual al pie de la letra dice: *“Empoderando a los estudiantes de hoy para crear el mundo del mañana”*. Por otra parte, para cumplir los fines y metas de la organización hablan de que los profesores posean las siguientes cualidades o que cumplan los siguientes requisitos: *“más que nada el desempeño, saberse comunicar, que la comunicación pueda ser expresada con los alumnos, que no los confunda, que tenga experiencia”*, no obstante, se sabe que en lo cotidiano se presentan eventos, tales como: rotación de profesores en general y en particular con PA. Por ejemplo, A2 recuerda que, ya que al presentarse la necesidad de contratar un profesor para una materia que había quedado sin asignación, se decidió a designar a la que hoy es PA para ello, ha dicho en algún momento de la entrevista:

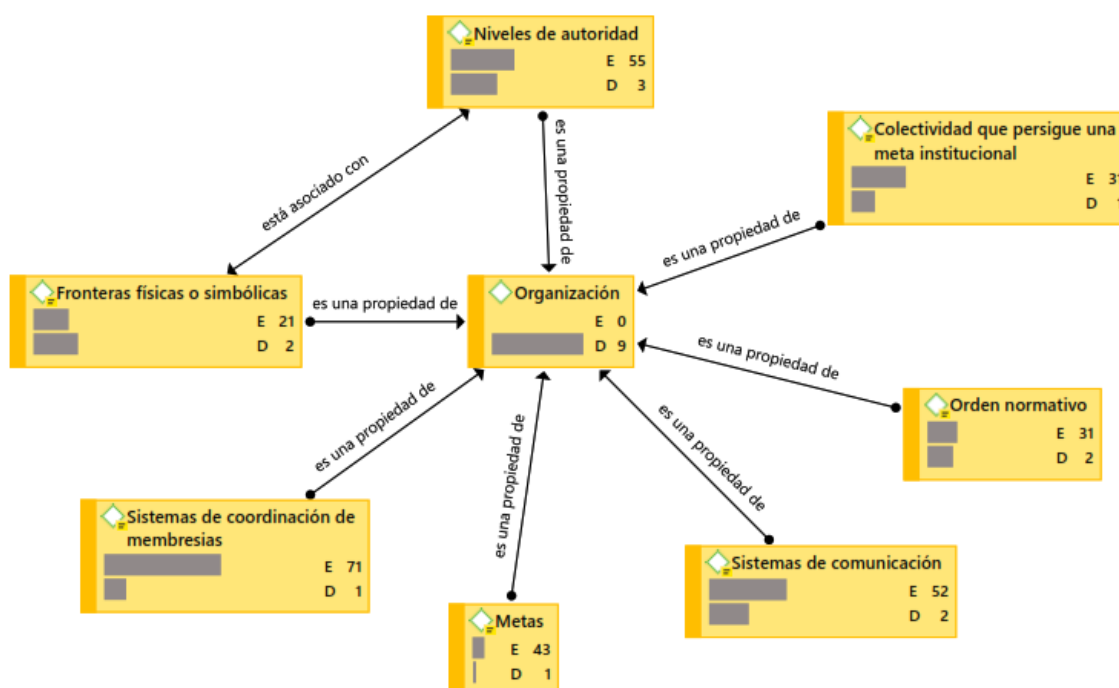
*“puede no saber tanto (PA), cuando yo la conocí ella daba varias materias para el examen único de preparatoria, entonces hay que saber Español, Matemáticas, Biología, y varias... entonces ella tiene el contexto de cómo dar todas las asignaturas; sin embargo, lo que más me gusto en ella fue en como esa percepción de preocupación de como aprendieran, lo que tienen que aprender, pero que realmente lo aprendieran, se lo separan como un conocimiento de vida [sonríe], es por eso cuando ella entra a trabajar al equipo, se abre un espacio y ya está en tiempo completo. Por esa visión que tiene para los estudiantes”*. En el mismo sentido, A1 ha mencionado que: *“ellos (los profesores) tienen que tener la capacidad como docentes, si bien no somos todólogos, si tienen que tener los conocimientos básicos y el dominio frente al grupo, como se desenvuelven, como integra a los demás, si se da cuenta que hay gente que está distraída, esos son como los parámetros que vamos a utilizar (baja la voz)”*.

Pero no obstante lo anterior él está involucrado en la toma de decisiones respecto a la contratación de los profesores, y como se ha visto en ocasiones las materias que son asignadas no necesariamente son idóneas respecto al perfil profesiográfico del docente, lo anterior puede obstaculizar parcialmente la consecución de las metas de la organización. Lo que A1 y A2 manifiestan en su discurso institucional respecto a los fines educativos de la Unidad-X y lo que aparece en los ejemplos mencionados anteriormente, pueden indicar una contradicción entre el discurso formal y las actividades reales correspondientes a este tópico. Sin embargo, se aprecia que la institución vista en general como organización y en particular sus fuentes de autoridad obscurecen las metas para conseguir un aprendizaje significativo o de calidad en los alumnos inscritos y para otros tipos de actores institucionales pareciera que se privilegia la meta de captar y mantener una cierta matrícula.

#### 4.14 Una visión gráfica de la organización educativa-X

Figura 14

*La organización y sus categorías*



*Nota.* Elaboración propia, basada en atlas ti 8.



En concordancia con el planteamiento teórico, las dos unidades de análisis objeto de esta investigación en el caso de la unidad X, *Identidad y Organización* están relacionadas entre sí, una vez que se ha desglosado y analizado el discurso de los entrevistados, a su vez se encuentra que las cuatro dimensiones del modelo de Clarke, Sustancia de la identidad, Fuentes de autoridad, Practicas-autoprácticas y Telos, se encuentran relacionadas entre sí, en las narrativas recuperadas.

A su vez, dentro del espectro de la Identidad, se aprecia que: las categorías analíticas: *Como constituye su propia enseñanza, Creencias en el proceso, Influencia sobre la historia de vida, Personalidad y Ser reconocida por los alumnos* está relacionadas con la dimensión: Sustancia de la identidad docente.

Por su parte, las categorías analíticas: Fuentes de autoridad de evaluación, Fuentes de autoridad intangible, Fuentes de autoridad de pares y colegas y Fuentes de autoridad discursiva, está asociada con la dimensión: Fuentes de autoridad docente.

En cambio, las categorías analíticas: Enfoque Ejecutivo, Enfoque Terapéutico y Enfoque liberador está asociada con la dimensión: Prácticas-autoprácticas.

Finalmente, las categorías analíticas: Objetivo y Propósito están asociadas con la dimensión: Telos.

En el espacio de Identidad, hay que resaltar que la reconstrucción de las narrativas de los entrevistados, permite debelar las siguientes asociaciones entre categorías analíticas:

- 1) *Como constituye su propia enseñanza* -autoprácticas
- 2) Fuentes de autoridad formal-fuentes de autoridad de evaluación.
- 3) Fuentes de autoridad formal-fuentes de autoridad intangibles.
- 4) Fuentes de autoridad formal-sistema de comunicación.
- 5) Fuentes de autoridad intangible-fuentes de autoridad formal.
- 6) Fuentes de autoridad intangible-autoprácticas de la identidad docente.
- 7) Fuentes de autoridad de pares y colegas -autoprácticas de la identidad docente.

Por su parte en el referente de Organización, las categorías analíticas: Sistemas de coordinación de membresías, Niveles de autoridad, Sistema de comunicación, Metas, Orden normativo, Fronteras físicas o simbólicas y Colectividad, se relaciona con la unidad de análisis: Organización. No habrá que olvidar las siguientes asociaciones entre categorías analíticas:

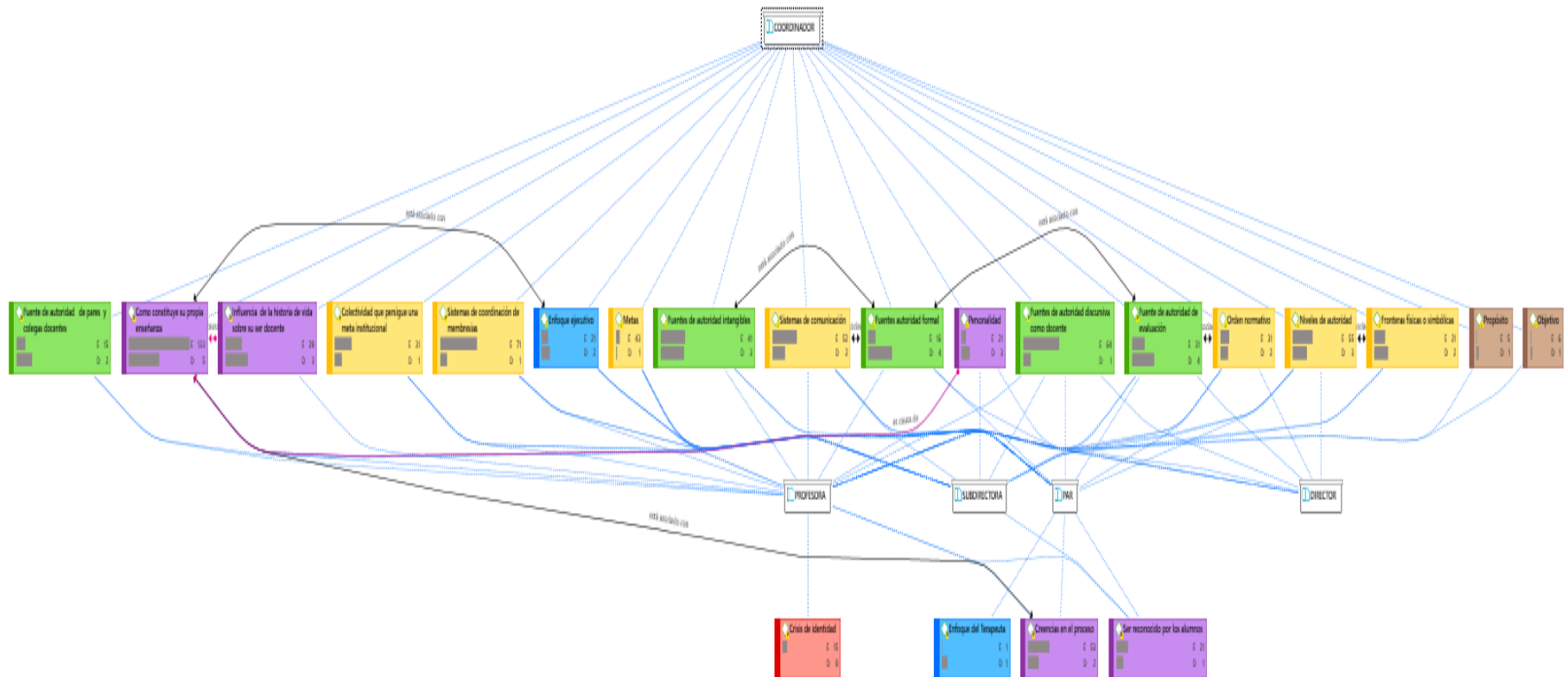
- 1) Niveles de autoridad-fronteras físicas o simbólicas.
- 2) Niveles de autoridad-fuentes de autoridad de la identidad.
- 3) Orden Normativo-fuentes de autoridad de evaluación.
- 4) Fronteras físicas o simbólicas-niveles de autoridad.



#### 4.16 Una visión Gráfica de la Identidad Docente y su relación con la Organización Educativa -X, desde las palabras de los profesores y las autoridades

Figura 16

Una visión gráfica de la identidad docente y su relación con la organización educativa -X, desde las palabras de los profesores y las autoridades



Nota. Elaboración propia, basada en atlas ti 8.

A3 establece un conjunto de relaciones entre los profesores y la profesora, las fuentes de autoridad de pares y colegas y de las creencias que tienen sobre los procesos instituidos y la persecución del reconocimiento por parte de los alumnos. A su vez, señala que la profesora, constituye su propia enseñanza y sus autoprácticas a partir de sus creencias en el proceso, su necesidad de ser reconocida por los alumnos y por la influencia de su historia de vida, enmarcadas por los sistemas de coordinación de membresías encabezados por las autoridades formales y sin relación con las manifestaciones del enfoque ejecutivo que están presentes en algunos profesores como parte de la práctica docente.

Por otra parte, A3 reconoce las relaciones que se establecen entre la fuente de autoridad formal A1, las otras fuentes de autoridad formales y a la colectividad en la persecución de metas institucionales, en tanto que encabezan todas las actividades institucionales (de enseñanza y administrativas). A su vez, también alude a la relación que se establece entre las autoridades formales y las fuentes de autoridad intangibles, esto es que hay un acuerdo formal y tácito entre A1, A2 y A3 que se evidencia a través de la normatividad, la evaluación y el diseño curricular entre otros. Mientras que la personalidad y la historia de vida influyen en la profesora cuando constituye su propia enseñanza (prácticas y autoprácticas), las cuales forman parte de la dinámica de la identidad docente.

Las fuentes de autoridad formal que forman parte de la dinámica de la identidad docente diseñan, implementan y en su caso rediseñan los sistemas de comunicación de la organización y a su vez el orden normativo de la organización, regula las competencias y responsabilidades contempladas en las fuentes de autoridad de evaluación mismas que forman parte de la dinámica de la identidad docente. No hay que olvidar, que los niveles de autoridad de la organización configuran la definición y refinación de las fronteras físicas o simbólicas de la organización. Como constituye su propia enseñanza es causa de su personalidad las cuales forman parte de la dinámica de la identidad docente. A su vez, las fuentes de autoridad intangibles se relacionan con las fuentes de autoridad de evaluación, de igual forma la personalidad se relaciona con las fuentes de autoridad

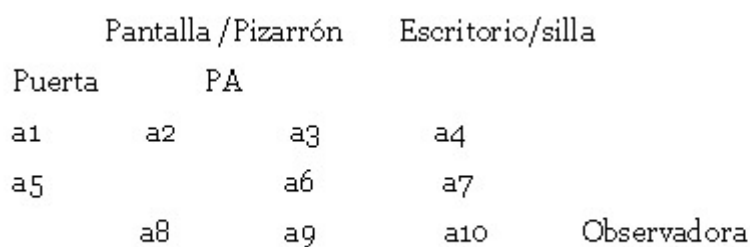
de evaluación y finalmente las fuentes de autoridad formal se relacionan con las fuentes de autoridad de evaluación, los tres últimos pares forman parte de la dinámica de la identidad docente.

Mientras que el enfoque ejecutivo y las fuentes de autoridad discursiva que forma parte de la dinámica de la identidad docente se relacionan respectivamente con el orden normativo y los sistemas de comunicación de la organización, la colectividad que persigue una meta institucional de la organización se relacionan con las fuentes de autoridad discursiva la cual forma parte de la dinámica de la identidad docente. Las fuentes de autoridad discursiva, el proposito y el objetivo que forman parte de la dinámica de la identidad docente se relacionan respectivamente con orden normativo y las metas de la organización. Tanto los sistemas de coordinación de membresias se relacionan con orden normativo como las metas se relacionan con los niveles de autoridad dentro de la organización.

#### 4.17 Las Huellas observadas en el Aula y en el Laboratorio

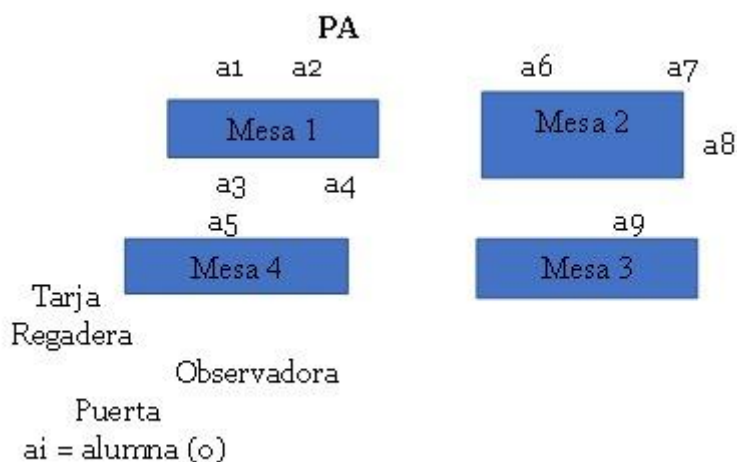
**Figura 17**

*Croquis del aula*



**Figura 18**

*Croquis del laboratorio*



Se realizaron dos observaciones en el laboratorio, una en el grupo A y una en el grupo B, mientras que en el aula se realizaron tres observaciones, dos en el grupo A y una en el B representándose la disposición de ambos espacios físicos, y los lugares donde se ubican profesores, alumnos, muebles y dispositivos. En los momentos de exposición por parte de PA en los esquemas anteriores se representa el lugar que ocupa el profesor, mientras que en el resto de la sesión la PA recorre los diferentes espacios entre el conjunto de mesas o de sillas y en ocasiones dialoga con algún alumno o grupo en particular.

**Tabla 3**

*Documentación revisada en el aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	Aula	Laboratorio	Aula	Laboratorio	Aula	Laboratorio
A	2	2	4	4	6	6
B	2	1	4	5	6	6
B	2	n.p.	4	n.p.	6	n.p.
<b>Total</b>	6	3	12	9	18	12
<b>Porcentaje</b>	33.33%	25.00%	66.67	% 75.00%	100%	100%

6 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B, en el aula y una observación en cada uno de los grupos en el laboratorio. Se observó la presencia de la documentación indispensable para la práctica docente en el aula, mientras que en el laboratorio se observó que la documentación para la práctica docente es insuficiente.

**Tabla 4**

*Disponibilidad de plataforma en aula por grupo para la asignatura M1 en aula y laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	Laboratorio	aula	Laboratorio
A	2	2	0	0	2	2
B	2	2	0	0	2	2
B	2	n.p.	0	n.p.	2	n.p.
<b>Total</b>	6	4	0	0	6	4
<b>Porcentaje</b>	100%	100%	0%	0%	100%	100%

2 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B, en el aula y una observación en cada uno de los grupos en el laboratorio. En el aula y en el laboratorio se observó que la plataforma siempre está disponible para profesores y alumnos continuamente.

**Identidad**

**Tabla 5**

*Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo en aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	Laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	14	17	10	7	24	24
B	17	14	7	10	24	24
B	15	n.p.	9	n.p.	24	n.p.
<b>Total</b>	46	31	26	17	72	48
<b>Porcentaje</b>	63.89%	64.58%	36.11%	35.42%	100%	100%

24 ítems observados en aula, en una sesión en grupo A y en dos en el grupo B y una sola sesión para cada uno de ellos en el laboratorio, se aprecia que las prácticas y las autoprácticas de la profesora tienden a un enfoque medianamente ejecutivo y presenta algunas diferencias entre grupos para la misma asignatura.

**Tabla 6**

*Prácticas y autoprácticas con enfoque terapéutico en el aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	7	10	6	3	13	13
B	12	12	1	1	13	13
B	11	n.p.	2	n.p.	13	n.p.
<b>Total</b>	30	22	9	4	39	26
<b>Porcentaje</b>	76.92%	84.62%	23.08%	15.38%	100%	100%

13 ítems observados en aula, en una sesión en grupo A y dos en el grupo B y en una sesión en cada uno de los grupos. Se observó que la profesora tiene un enfoque terapéutico tanto en el aula como en el laboratorio, esto puede ser debido a que en su práctica docente trabaja con su materia preferida, lo cual le da más confianza.

**Tabla 7**

*Práctica y autoprácticas con enfoque liberador en aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	3	12	13	4	16	16
B	11	12	5	4	16	16
B	10	n.p.	6	n.p.	16	n.p.
<b>Total</b>	24	24	24	8	48	32
<b>Porcentaje</b>	50.00%	75.00%	50.00%	25.00%	100%	100%

16 ítems observados en aula en una sesión en grupo A y dos en el grupo B y una observación para cada uno de los grupos en el laboratorio, se aprecia que las autoprácticas y prácticas de la docente tienden a un enfoque liberador en el laboratorio y medianamente liberador en el aula. Esto puede deberse a que le gusta estar en el laboratorio, ya que, siente mayor control y trabaja en prácticas de su asignatura favorita. A partir de las evidencias de la presencia de los enfoques en las prácticas y autoprácticas docentes se puede concluir que cuando se comporta con enfoque ejecutivo en ambas asignaturas, esto es, que sus prácticas y autoprácticas se ven influenciadas por la organización, mientras que cuando ella esta asignada en la asignatura que más le agrada y mejor conoce tiende preferentemente hacia la combinación de los enfoques terapeuta y liberador.

**Tabla 8**

*Prácticas y autoprácticas: recursos didácticos, materiales y técnicas utilizadas en aula por grupo para asignatura M1 y para el laboratorio la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	4	2	1	1	5	3
B	4	2	1	1	5	3
B	4	n.p.	1	n.p.	5	n.p.
<b>Total</b>	12	4	3	2	15	6
<b>Porcentaje</b>	80.00%	66.66%	20.00%	33.33%	100%	100%

5 ítems observados en una sesión en grupo A y en dos con el grupo B y tres ítems en sesión en cada uno de los grupos en el laboratorio. Se observó que la profesora utiliza frecuentemente recursos didácticos, materiales y técnicas tanto en el aula como en el laboratorio.

**Tabla 9**

*Prácticas y autoprácticas: medios que se emplearon en aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	5	4	3	4	8	8
B	6	6	2	2	8	8
B	7	n.p.	1	n.p.	8	n.p.
<b>Total</b>	18	10	6	6	24	16
<b>Porcentaje</b>	75.00%	62.5%	25.00%	37.5%	100%	100%

8 ítems observados en una sesión del grupo 6to A y dos en el grupo 6to B en aula y una sesión en ambos grupos en el laboratorio. Mientras que en el aula la profesora emplea frecuentemente los medios, mientras que en el laboratorio los emplea medianamente.

**Tabla 10**

*Prácticas y autoprácticas: manejo de la disciplina en aula por grupo para asignatura la asignatura M1 y en el laboratorio la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	2	1	3	4	5	5
B	0	2	5	3	5	5
B	0	n.p.	5	n.p.	5	n.p.
<b>Total</b>	2	3	13	7	15	10
<b>Porcentaje</b>	13.33%	30.00%	86.67%	70.00%	100%	100%

5 ítems observados en una sesión grupo 6to A y en dos en el grupo 6to B, en el aula y una para cada grupo en el laboratorio. En ambos espacios la profesora muestra poco manejo de la disciplina en las sesiones de enseñanza-aprendizaje.



**Tabla 11**

*Prácticas y autoprácticas: clima en aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	4	6	6	4	10	10
B	7	6	3	4	10	10
B	5	n.p.	5	n.p.	10	n.p.
<b>Total</b>	16	12	14	8	30	20
<b>Porcentaje</b>	53.33%	60.00%	46.67%	40.00%	100%	100%

10 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en grupo B y una observación en ambos grupos en el laboratorio. En ambos espacios la profesora conjuntamente con los alumnos construye un clima medianamente adecuado.

**Tabla 12**

*Prácticas y autoprácticas: nivel de clima afectivo en aula por grupo para asignatura M1 y del laboratorio para asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	3	2	2	3	5	5
B	5	4	0	1	5	5
B	4	n.p.	1	n.p.	5	n.p.
<b>Total</b>	12	6	3	4	15	10
<b>Porcentaje</b>	80.00%	60.00%	20.00%	40.00%	100%	100%

5 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B y una sesión para ambos grupos en el laboratorio. Se observó que mientras en el aula la profesora conjuntamente con los alumnos construye adecuadamente un clima afectivo, en el laboratorio solo construyen medianamente el clima afectivo.

**Tabla 13**

*Autoprácticas y prácticas docentes: integración de la evaluación en el aprendizaje en aula por grupo para asignatura M1 y en laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	6	7	6	5	12	12
B	9	7	3	5	12	12
B	7	n.p.	5	n.p.	12	n.p.
<b>Total</b>	22	14	14	10	36	24
<b>Porcentaje</b>	61.11%	58.33%	38.89%	41.67%	100%	100%

12 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B. La profesora logra medianamente la integración de la evaluación en el aprendizaje tanto en el aula como en el laboratorio.

**Tabla 14**

*Prácticas y autoprácticas: la docente evalúa en aula por grupo para asignatura M1 y en la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	aula	laboratorio	aula	laboratorio	aula	laboratorio
A	3	2	2	3	5	5
B	5	3	0	2	5	5
B	3	n.p.	2	n.p.	5	n.p.
<b>Total</b>	11	5	4	5	15	10
<b>Porcentaje</b>	73.33%	50.00%	26.67%	50.00%	100%	100%

5 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B. La profesora evalúa adecuadamente el proceso y los productos del aprendizaje en el aula, mientras que lo hace medianamente en el laboratorio.

**Tabla 15**

*Prácticas y autoprácticas: cierre de la clase en aula por grupo para asignatura M1 y en el laboratorio para la asignatura M2*

Observaciones	Presencia		Ausencia		Total	
	Aula	Laboratorio	Aula	Laboratorio	Aula	Laboratorio
A	1	1	2	2	3	3
B	1	1	2	2	3	3
B	1	n.p.	2	n.p.	3	n.p.
<b>Total</b>	3	4	6	4	9	6
<b>Porcentaje</b>	33.33%	33.33%	66.67%	66.67%	100%	100%

3 ítems observados en una sesión en grupo A y dos en el grupo B en aula y una sesión en cada uno de los grupos en el laboratorio. La profesora pocas veces logra cerrar la sesión de clase tanto en el aula como en el laboratorio.

## 5 Capítulo V. Reflexiones Finales

A continuación, considerando el Modelo de Clarke como una alternativa para describir a partir de casos y así poder identificar la identidad docente como un concepto teórico generalizable sustancialmente pero limitado al segmento de la realidad que se analice, la posición política del investigador, la legitimidad de los intereses de la investigación sobre el contexto sociopolítico, el docente y el proceso organizacional, se presentan en una primera parte las limitaciones que se han percibido, una vez que el proceso de investigación a finalizado, después en una segunda parte se explicitan posibles bondades al emplear el Modelo de Clarke-Hall-Etzioni, así como, algunas sugerencias de nuevas líneas de investigación sobre la identidad docente.

A pesar de que se cumplieron con los requisitos de acuerdo con los protocolos de la institución educativa investigada durante los trabajos y actividades implicados en el proceso de investigación se hizo presente un hermetismo relativo a la información documental y video gravada, por ejemplo: si bien se obtuvo acuerdos verbales para acceder a documentos institucionales tales como: Ruta de Mejora, Rúbrica de 14 puntos de evaluación docente, entre otras, no fue posible disponer de los mismos, sea porque no se encontró disponible o sea porque el personal encargado de ella no fue posible localizarlo. Por otra parte, el acceso que se nos aprobó para acceder a archivos de videograbaciones de sesiones de clases, pero solo se logró un acceso parcial y en algunos casos las grabaciones carecían de audio.

Retrospectivamente al contemplar que existieron procesos físicos de reconstrucción de las instalaciones, con la consecuente alteración de los procesos académicos-administrativos de la organización, aunado a esto, el hecho de que la organización educativa se encuentra transitando de un bachillerato tecnológico establecido hacia una organización educativa anclada en el empleo de tecnología de información y comunicación, en vistas al reconocimiento institucional de una universidad virtual ubicada en otra identidad federal, ha visualiza un impacto fuerte la construcción consolidación de la identidad docente y quizás también tales hecho limiten la posibilidad de generalización empírica.

Una vez que se tiene un panorama general de la investigación con sus resultados debe reconocerse que hay evidencias de huellas que apuntan a que en la organización educativa estudiada pueden vislumbrarse diferentes identidades que en algunas de sus manifestaciones anuncian reivindicaciones políticas, que pueden ser ambiguas, complementaria o no relacionadas, por lo que al no profundizar el referente de las identidades colectivas de los diferentes grupos de docentes, así como de las autoridades y del personal administrativo nos obliga a reconocer una limitación respecto al objeto de estudio.

Por ejemplo, en el caso de esta investigación se percibe una posible limitación en lo relativo a la dimensión de la identidad denominada Telos, esto se debe por una parte a la trayectoria laboral de la Unidad de análisis involucrada, por la otra, a la dificultad de lograr percibir los contornos o fronteras entre la identidad de los docentes de asignaturas denominadas como “duras” y la identidad socialmente divulgada del grupo de profesores de tales asignaturas considerados como pedagógicamente frontales o rígidos, esto es, en términos coloquiales “cuadrados”.

Dado que el modelo de Clarke-Hall-Etzioni permite analizar la conjunción de fuerzas internas y externas que configuran la identidad docente en el espacio-tiempo de una organización educativa se propone realizar investigaciones semejantes desde otras perspectivas de las teorías de la Organización, en un intento de profundizar sobre el conocimiento de la fragmentación y posible crisis de la identidad docente.

Como se sabe, la identidad docente conforme al Modelo de Clarke-Hall-Etzioni generalmente se construye en las interacciones entre *el profesor, la organización educativa y el entorno social*, debemos recordar en particular, que generalmente el docente participa activamente en las prácticas sociales de enseñanza-aprendizaje y de esa forma a la vez que conforma sus prácticas y autoprácticas. objetiva mediando entre las políticas públicas de educación, los miembros y las orientaciones de la organización educativa, sin embargo, este proceso puede ser entorpecido porque la comunicación, las experiencias previas, las relaciones de poder y el sistemas de comunicación de membresías no armonizan como un todo sistémico, entorpeciendo u obstaculizando la emergencia clara del Telos de la

identidad docente y con ello se vuelve una debilidad para lo que, según Clarke, cristaliza el bucle de la identidad del docente en la relación profesor-alumno.

Esta investigación apunta a identificar evidencias que aluden a que la identidad docente está parcialmente orientada por las estrategias y directrices de la organización y en estos tiempos ello apunta hacia lo que puede concebirse como prácticas y autoprácticas de enseñanza de tipo ejecutivo sobre las tradicionales y las emancipadoras. Sin embargo, algunos resultados obtenidos aluden a que diferentes individuos de la organización dan cuenta de que existen luchas internas de poder de diferentes índoles con la finalidad de lograr la dominancia en diferentes espacios educativos (academias, áreas, espacios curriculares y, la organización y realización de eventos entre otras), así como demandas en torno a la posible emergencia de un Telos propio de cada profesor y de pequeños grupos de no necesariamente organizados de profesores.

Se sabe que en general los estudios de la identidad docente con profesores frente a grupo, en instituciones educativas a nivel bachillerato en la modalidad tecnológica han sido pocos. Esta investigación expone un vacío en lo relativo a la investigación sobre tal objeto de estudio. Como se vio a lo largo del trabajo, la bondad del Modelo de la identidad docente propuesta por Clarke, entre otras cosas, es debida a la visión dinámica de la realidad, sin embargo, cuando se operacionaliza, no es sencillo equilibrar la información necesaria y suficiente en las cuatro dimensiones que el propone, por ello es necesario investigar con otras metodologías o técnicas de recuperación de información. Considerando las fronteras semipermeables propuestas por Clarke para los cuatro ejes de la identidad docente y que coexisten en una especie de bucle, donde cada eje estructura y es estructurante de los otros ejes, de tal forma que la identidad docente es una construcción permanente que posibilita indagar lo que un docente es (y no es), lo que hace (y no hace), y dónde está (y no está) en relación con los demás, será necesario investigar como cada una de las fronteras entre dos ejes contiguos contribuyen a la consolidación o fragmentación de la identidad.

Por lo tanto, el Modelo de Clarke-Hall-Etzioni posibilita explicar parcialmente los procesos de transformación de la acción en el aula o los trastocamientos que provoca la práctica de roles y acontecimientos simultáneos (quehacer del profesor y prefecto, por ejemplo) y, esto significa una limitación de la investigación que se reporta. Considerando que el estudio de la identidad docente en general y de las prácticas y autoprácticas del profesor, se ha efectuado primordialmente desde la perspectiva de la sociología de la educación, en esta investigación (estudio de caso), la aplicación del Modelo de Clarke-Hall-Etzioni posibilita describir la relación que se suscita entre las prácticas organizacionales y los procesos de enseñanza-aprendizaje en una institución educativa de régimen privado, ha permitido introducir el referente organizacional. Es necesario reconocer que el campo de la identidad docente sea de cada profesor en particular o de los diferentes grupos de profesores en una organización educativa presenta un abanico de posibilidades poco exploradas; lo cual obliga a emplear diferentes cuerpos teóricos interdisciplinarios tales como: sociología-comunicación-administración; política, psicología-planificación y filosofía, economía-administración entre otras, así como conjugar distintas metodologías de investigación, considerando que el objeto de estudio es multifactorial y obliga en la actualidad a una óptica multienfoque.

El modelo de Clarke conjugado con algunas de las categorías analíticas de Hall y Etzioni, posibilita indagar el referente de la identidad docente en instituciones educativas de régimen privado pequeñas, con un número menor a quinientos alumnos, sin embargo, es recomendable utilizar dicho modelo en organizaciones con un mayor número de miembros, de régimen público o privado. Así mismo, es deseable que el modelo propuesto se emplee para analizar la construcción de la identidad docente de profesores de otro tipo de asignaturas, tales como las ciencias sociales o las ciencias y artes para el diseño.

## Referencias bibliográficas

- Aboites (27 de agosto de 2003). Mercantilismo y nulo avance en educación en tres años de Fox. *La jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2003/08/27/040n1soc.php?printver=0&fly=1>
- Alderson, A. S., & Nielsen, F. (2002). Globalization and the great U-turn: Income inequality trends in 16 OECD countries. *American Journal of Sociology*, 107(5), 1244-1299.
- Allen, D. (2016). *Education and equality*. Chicago University Press.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. L. (2012). La elección de estudio de caso en investigación educativa. *Gaceta de Antropología*. 2012, 28 (1), artículo 14.
- Aparicio, P. C. (2010). Jóvenes, educación y el desafío de convivir con la diversidad cultural y la desigualdad socioeconómica en América Latina. *Antíteses*, 3(6), 899-924.
- Archer, M. (2000). *Human agency: The problem of agency*. Cambridge University Press
- Arechavala, R. y Solís P. (1999) (Eds). *La Universidad pública. ¿Tiene rumbo su desarrollo en México?* Universidad de Guadalajara y Universidad Autónoma de Aguascalientes
- Gault, D. A. (2002). Nueva Gestión Pública: ¿ el meteorito que mató al dinosaurio? Lecciones para la reforma administrativa en países como México. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (23).
- Arriaga, M. de la L (2011). *Las reformas educativas neoliberales en América Latina, los casos de México y Argentina en educación básica: procesos y resistencias*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de México]
- Arzaluz, S. (2005). La utilización del estudio de caso en el análisis local. *Región y sociedad*, 17(32), 107-144.
- Avraamidou, L. (2016). Studying science teacher identity. En *Studying Science Teacher Identity* (pp. 1-14). Sense Publishers.



- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of education policy*, 18(2), 215-228.
- Barba, A. B. (2013). Administración, teoría de la organización y estudios organizacionales: tres campos de conocimiento, tres identidades. *Revista Gestión y estrategia*, 44,139-151.
- Barbier, J. (1999). Prácticas de formación. *Evaluación y análisis*. Novedades educativas.
- Berger, P. L.,y Luckmann, T (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bourdieu, P y Passeron J. C. (1972). *La reproducción*. Laia.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico Ciencia de la ciencia y la reflexibilidad*. Anagrama.
- Bryman, A. (2008). The end of the paradigm wars? En P. Alasuutari, L. Bickman y J. Brannen. (Eds.). *The SAGE handbook of social research* (2nd. Ed). (pp. 13-25). Sage Publications.
- Bunge, M. (2009). *Filosofía política: Solidaridad, cooperación y democracia integral*. Gedisa.
- Butler, J. (2009). *Giving an account of oneself*. Fordham University Press.
- Buyruk, H. (2014). "Professionalization" or "Proletarianization": Which Concept Defines the Changes in Teachers' Work? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (116). pp 1709-1714.
- Carbonell, J. (1996), "Las reformas educativas", en: J. Carbonell: *La escuela: entre la utopía y la realidad* (pp. 1-12). Eumo-Octaedro,
- Castillo, I. (2002). *México: sus revoluciones sociales y la educación, tomo 6*, México: UPN-Editora y Distribuidora EDDISA.
- Castillo, I. (2002a). *México: sus revoluciones sociales y la educación, tomo 4*, México: UPN-Editora y Distribuidora EDDISA.
- Castillo, I. (2002b). *México: sus revoluciones sociales y la educación, tomo 6*, México: UPN-Editora y Distribuidora EDDISA.
- Chia, R. (2003). Organization theory as a postmodern science. En H. Tsoukas & C. Knudsen, (Eds.). *The Oxford handbook of organization theory* (pp. 113-140). Oxford Handbooks.

- Clarke, M. (2009). The ethico-politics of teacher identity. *Educational philosophy and theory*, 41(2), 185-200.
- Clarke, M., & Hennig, B. (2013). Motivation as ethical self-formation. *Educational Philosophy and Theory*, 45(1), 77-90.
- Clegg, S. R., Hardy, C., & Nord, W. R. (2003). *Handbook of organization studies*. SAGE Publications Ltd.
- Coll, T. (2013). "La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación". *Revista el cotidiano*, Universidad Autónoma Metropolitana- Azcapotzalco, México, 43-54
- Cruz, O. (2019), "Configuración del discurso pedagógico y reformas educativas en México una aproximación a su análisis". *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol.24 no.18. México, 565-591.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Sage.
- De Grande, P. B., y Nascimento, E. L. (2018). Identidades docentes entre mundos discursivos em disputa: formação do professor, letramentos e desenvolvimento. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(1). 579-599.
- De la Rosa, A., Lozano, O. (2010). Planeación estratégica y organizaciones públicas: experiencias y aprendizajes a partir de un proceso de intervención. *Gestión y Estrategia*, Núm. 37, enero-junio, 61-77.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Diario Oficial de la Federación (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. [http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5326569](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5326569)
- Díaz, A. (1992). *Las políticas públicas en materia educativa*. México: Comisión Nacional de Texto Gratuito.
- DiMaggio, P.J., & Powell, W.W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48 (2):147–160.
- Douglas, J. D. (1984). *Creative interviewing* (Vol. 159). SAGE Publications, Incorporated.

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Macmillan.
- Echeverría, B. (2000). *La modernidad de lo barroco*. México: Ediciones Era.
- El Nagdi, M., Leammukda, F., & Roehrig, G. (2018). Developing identities of STEM teachers at emerging STEM schools. *International journal of STEM education*, 5(1). 36.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Narcea.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Ariel.
- Etzioni, A. (1975). *Comparative analysis of complex organizations*, rev. Simon and Schuster.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. 3ra edición. Amorrortu.
- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Piados.
- Fieser, J. y Dowden, B. (Sin fecha). Aristotle: Politics. En *Encyclopedia of Philosophy*. <https://www.iep.utm.edu/aris-pol/>
- Flick, U (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia.
- Flick, U. (2007). What is qualitative research? En U. Flick, *Designing qualitative research* (pp. 1-15). Sage Publications.
- Foucault, M. (1984). On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. *The Foucault reader*, 340, 372.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1986). *The Care of the Self: The history of sexuality (vol. 3)*. Penguin.
- Foucault, M. (1992). *The use of pleasure: the history of sexuality: volume 2*. Penguin Books.
- Foucault, M. (1997). *The ethics of the concern of the self. Ethics, subjectivity and truth: The essential works of Foucault 1954–1984*. The New Press
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Planeta
- Gama Ibarra, E. (2016). *Las preferencias de los padres y su efecto en el sistema educativo privado en México*. [Tesis inédita en ciencia política y relaciones internacionales. CIDE México].

- García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(SPE), 1-15.
- García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. *Aula*, 7, p. 41 - 60.
- García, J. R. G. (2013). *Evaluación de las políticas hacia la educación superior en México: Ilusiones y desencantos (1999-2010)*. Ediciones Díaz de Santos.
- Garfinkel, h. (1967). *studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Giddens, A., & Turner, J. (1990). *La teoría social, hoy*. Coedición Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y Alianza.
- Gil Antón, M. (2005). El crecimiento de la educación superior privada en México: de lo pretendido a lo paradójico... ¿o inesperado? *Revista de la educación superior*, 34(133), 9-20.
- Gil Antón, M. (2018). Configuración y retos de la profesión académica en México. En A. Buendía (coord..). II Seminario "Mercados, privatización y gestión en la educación superior en México". [Conferencia llevada a cabo en el departamento de producción económica de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco].
- Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de investigación educativa*, vol.23. no.76. México. 303-321.
- Gilly, A. (29 de agosto, 2015). La obsesión evaluadora, una nueva barbarie. *La Jornada*. <http://www.jornada.unam.mx/2015/08/29/opinion/015a1pol>
- Giroux, S., & Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción*. Fondo de cultura económica.
- Gouldner, A. W. (1954). *Patterns of industrial bureaucracy*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Gras, A. (1985). *Sociología de la educación: textos fundamentales*. 2ed. Narcea.
- Gu, M. (2011). The ethical formation of teacher identity: Pre-service teachers in Hong Kong. *Global Perspectives, Local initiatives*, 183-194.
- Guerra, A. (2003). *Globalización e integración latinoamericana*. Herramienta.
- Guzmán, C. (2005), Reformas Educativas en América Latina: Un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 08, 1-10.

- Hall, R. H. (1996). Estructuras, procesos y resultados. México: PHI.
- Hall, R. H. (1996). Organizaciones: estructuras, procesos y resultados. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Hammersley, M. (2013). Defining qualitative research. En M. Hammersley (Ed), What is qualitative research? (pp. 1-20). London: Bloomsbury Academic.
- Hardt, M. N., y Negri, A. A.(2002). Imperio. España: Paidós Ibérica
- Hasse, R., & Kruecken, G. (2005). Neo-institutionalismus. Rev. ed. Bielefeld: transcript Verlag.
- Heritage, J. (1997). Conversation analysis and institutional talk: analysing data. En D. Silverman (Ed.). *Qualitative research: Theory, method and practice*. (pp. 161-182). London: Sage Publications.
- Hwang, S. (2007). Utilizing qualitative data analysis software: A review of ATLAS.ti. *Social Science Computer Review*, 26(4), 519–527. doi:10.1177/0894439307312485
- Ibarra Colado, E. (2006) “. ¿Estudios Organizacionales en América Latina? Transitando del centro hacia las Orillas”, en E. De la Garza., *Teorías sociales y estudios del trabajo: nuevos enfoques* (pp. 88-107). México: UAM y Anthropos.
- Igartúa, S. (2013, 7 de marzo). Licenciaturas de papel. *Revista Proceso*. <https://www.proceso.com.mx/335570/licenciaturas-de-papel-2>
- Jepperson, R. (1991). Institutions, institutional effects, and institutionalism. En W.W. Powell& P.J. DiMaggio (eds.). *The new institutionalism in organizational analysis* (p. 143–163). University of Chicago Press.
- Jones, G. (2008). *Teoría organizacional*. Pearson Educación.
- Katz, C. (2014). Neoliberales en América Latina. Ortodoxos y convencionales. *Derecho y Realidad*, 2(24).
- Lewis, R. B. (2004). NVivo 2.0 and ATLAS.ti 5.0: A comparative review of two popular qualitative data-analysis programs. *Field Methods*, 16(4), 439–464. doi:10.1177/1525822X04269174.

- Li, W., & De Costa, P. I. (2017). Professional survival in a neoliberal age: A case study of an EFL teacher in China. *The Journal of Asia TEFL*, 14(2). pp. 277-291.
- López, M. D. J. A. (2013). Una reforma" educativa" contra los maestros y el derecho a la educación. *El Cotidiano*, 28(179), 55-76.
- Martínez, G. R., Larios, G. V., & de la Rosa Alburquerque, A. (2011, April). Estudios organizacionales y administración. Contrastes y complementariedades: caminando hacia el eslabón perdido. *En revista electrónica Forum Doctoral* (3).
- Medrano, C. (2018): *Panorama educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 educación básica y media superior*. INEE.
- Merriam, S. B. (2009). Types of qualitative research. En S. B. Merriam, *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation* (pp. 21-38). Jossey-Bass.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*, rev. ed.
- Meyer, J. W. (2008). Reflections on institutional theories of organizations. En R., Greenwood, C. Oliver; T. B. Lawrence, & R. E. Meyer, (Eds.). *The Sage handbook of organizational institutionalism* (pp. 790-811). Sage Publications.
- Mialaret, G. (1981). *Ciencias de la Educación*. Oikos-Tau.
- Montoya, M. de J. (2012). *Identidad y formación docente en la Universidad Intercontinental*. [Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de México]. Repositorio institucional Universidad Autónoma de México. <https://tesiunam.dgb.unam.mx/>
- O'Hea, A., & Vite, J. (2012). Bullying contra maestros. *Revista Odiseo*, 10(19).
- O'Leary, T. (2002). *Foucault and the Art of Ethics*. Continuum.
- Obrador, A.M. (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>
- Olmeda J. (2014). El péndulo descentralización- Recentralización y su aplicación a la reforma Educativa en México. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y seguridad*, 9, (2), 143-164.
- Osorio, H. (2006). La historia de vida, como técnica de investigación cualitativa. *Apuntes*. [https://www.morada.co/index.php/download\\_file/850/392/](https://www.morada.co/index.php/download_file/850/392/)

- Pacheco, E. de la Garza, E., & Reygadas, L. (coords.) (2011). *Trabajos atípicos y precarización del empleo*. El Colegio de México.
- Padua, J. (Coord.) (2018). *Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pedraz, A., Zarco, J., Ramasco, M. y Palmar, A. M. (2014). *Investigación Cualitativa*. Elsevier España.
- Pérez, A. (2014). La profesionalización docente. En marco de la Reforma educativa en México: Sus implicaciones laborales. *El cotidiano*, 184,113- 120.
- Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Paidós.
- Ponce, A. (1976). Educación y lucha de clases. México: Editores Mexicanos Unidos.
- Popkewitz, T. (1994). Política- conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de educación*, Universidad de Wisco
- Ratinoff, L. (1994). La crisis de la educación: el papel de las retóricas y el papel de las reformas. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 24(4),15-96.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). <https://dle.rae.es/srv/search?m=30&w=teleolog%C3%ADa>
- Reeves, J. (2018). Teacher identity work in neoliberal schooling spaces. *Teaching and Teacher Education*, (72), 98-106.
- Riessmann, C. (2002). Narrative analysis. En A.M. Huberman & M.B. Miles (Eds.), *The Qualitative Researcher's Companion* (pp. 217-270). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Rivera, A. (22 de agosto de 2018). Importante continuar con reforma educativa para aprovechar tecnología. *El Universal*. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/politica/importante-continuar-con-reforma-educativa-para-aprovechar-tecnologia-ocde>

- Robles, H. V. & Pérez, M. G. (2018). *Panorama educativo de México indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017 educación básica y media superior*. INEE.
- Rodríguez, M. (1996). Neoliberalismo, Estado y Bienestar Social en México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (13),11-25.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba.
- Sánchez, A. (2016, 10 de marzo). Obsoleta y engorrosa, ley que regula las universidades privadas: expertos. *La Jornada*.
- Sanjek, R. (1990). On ethnographic validity. En R. Sanjek, *Fieldnotes: The makings of anthropology*, (pp. 385-418). Cornell University Press.
- Sanjek, R. (Ed.). (2019). *Fieldnotes: The makings of anthropology*. Cornell University Press.
- Santos, N. (2008). La institución como objeto creador de sufrimiento. *Administración y Organizaciones*, (10) 20, 103-126. UAM-Xochimilco.
- Schutz, P. A., Hong, J., & Francis, D. C. (Eds.). (2018). *Research on teacher identity: mapping challenges and innovations*. Switzerland: AG Springer Nature.
- Scott, W.R. (2001). *Institutions and Organizations 2nd edn*. Thousand Oaks: Sage.
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Ley general de educación*. Recuperado de [https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf)
- Selznick, P. (1953). *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization* (Vol. 3). Univ of California Press.
- SEP (2017). *Importancia de la Normalidad Mínima en la Educación Media Superior*. <http://www.sems.gob.mx/normalidadadminima>
- SEP (2018). *Plan de la asignatura de química I*. [http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT\\_Quimica\\_I.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_Quimica_I.pdf)
- SEP (2018). *Programa de bachillerato tecnológico*. <http://www.sems.gob.mx/curriculoems/programas-de-estudio>



- SEP (2018). *Programa de la asignatura de química II*.  
[http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT\\_Quimica\\_II.pdf](http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/12615/5/images/BT_Quimica_II.pdf)
- SEP (2018). *Programa Sectorial de Educación (2015-2021)*.  
[http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/institucional/PSE\\_BCS\\_2015-2021\\_SEP.pdf](http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/institucional/PSE_BCS_2015-2021_SEP.pdf)
- SEP. (2018). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior*.  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI\\_DESEMPEÑO\\_EMS\\_2018.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/2018/PPI_DESEMPEÑO_EMS_2018.pdf)
- Sidorova, K. (2007). *Ser docente: entre prestigio y precariedad, condiciones laborales y estrategias de supervivencia en los docentes de una Escuela de Educación Superior Privada*. En IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at16/PRE11782> (Vol. 3534).
- Sierra, R. (2003). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios*. Thomson Editores.
- Sosa, A. (2002). ¿QUÉ ES EL AREA DE LIBRE COMERCIO DE LAS AMERICAS (ALCA)?  
[.http://www.amersur.org/Integ/QueesALCA.htm](http://www.amersur.org/Integ/QueesALCA.htm)
- Soto, F. A. (2013). El artículo 3o. constitucional: un debate por el control de las conciencias. *Cuestiones constitucionales*, (28),211-240.
- Spradley, J. P. (2016). *Participant observation*. Long Grove, IL: Waveland Press.
- Stake, R. (1994). Case Studies. En N. K., Denzin, y. S. Lincoln, (Eds.). *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 236-245). Sage Publications.
- Stiglitz, J. E. (2010). *El malestar en la globalización*. Taurus.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (p. 270). Sage Publications.
- Taylor, F. W. (1997). 1911. The principles of scientific management.
- Taylor, J. R., & Robichaud, D. (2004). Finding the organization in the communication: Discourse as action and sensemaking. *Organization*, 11(3), 395-413.

- Van der Walt, J. L. (2017). Some recent responses to neoliberalism and its views on education. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 73(3).
- Vassolo, R. S., De Castro, J. O., & Gomez-Mejia, L. R. (2011). Managing in Latin America: Common issues and a research agenda. *Academy of Management Perspectives*, 25(4), 22-36.
- Vidal, G., & Guillén, A. (2007). *Repensar la teoría del desarrollo en un contexto de globalización*. Clacso.
- Vidiella, J. y Larrain, Verónica. (2015). El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente: Corporalidades, afectos y saberes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1281-1310.
- Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *Revista de la educación superior*, 36(141), 93-110.
- Wallerstein, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo XXI
- Watson, C. (2006). Narratives of practice and the construction of identity in teaching. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 12(5). 509–526.
- Weber, M. (1946). *Essays in Sociology: Bureaucracy*.
- Yin, R. K. (2008). Designing case studies: Identifying your case(s) and establishing the logic of your case study. En R. K. Yin, *Case study research: Design and methods*. Sage Publications.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publications.

**Anexo I**

**Guías de entrevistas, observaciones y notas de campo**

**Guía de Entrevista a Profesora (PA)**

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

**Lugar:**

**Fecha de realización:**

**Hora de inicio:**

**Hora de termino:**

**Duración:**

**Contexto de la entrevista:**

**EXPLORANDO EL ENTORNO ORGANIZACIONAL**

1. Narre un día de clase

.....

2. Narre una fracción de sus prácticas docentes.....

¿Qué asignaturas imparte?

.....

3.En los dos años que lleva laborando aquí: ¿cómo ha percibido su práctica docente?

.....

4.Narre su entorno de trabajo en el anterior empleo y en el actual empleo

.....

5. ¿Cuál es su posicionamiento ante los empleos, los anteriores y el actual?

.....

6.Trabajo en equipo

.....

**Entorno a la identidad docente**

**Sustancia de la identidad**

1. Por qué escogió ser profesora?

.....

2. Cuáles fueron las circunstancias que influyeron en su decisión de ser profesora de Química?

.....

3. ¿Qué es lo que le resulta más significativo de su labor docente?

.....

4. Cómo fue su experiencia con sus profesores de licenciatura?

.....

5. De los profesores que le impactaron negativamente en la licenciatura, ¿qué es lo que recuerda?

.....

6. Cómo es su relación de enseñanza-aprendizaje con los alumnos?

.....

7. Cómo se describe como docente?

.....

### **Prácticas y autoprácticas**

1. Qué opina de los alumnos de hoy en día?

.....

2. Recuerda las primeras experiencias y sensaciones que tuvo como profesora?

.....

3. Cómo organiza el trabajo en clase? (fuentes de autoridad: con base a los planes y/o programas actuales, planes y programas de la institución, plan de clase elaborado por usted, plan de clase elaborado por la institución, SEP, consejos del A3, A2 y A1)

.....

4. ¿De qué forma evalúa al alumno (al principio, en la parte media de la clase, ¿en todo momento)?

.....

5. Narre un día cualquiera de su trabajo docente

.....

6. Rol docente

.....

**Fuentes de autoridad**

1. Cómo obtuvo su formación docente?  
.....

3. Dentro de su formación docente, ¿quién le instruyó a hacer un programa?  
.....

3. Narre como ha sido su experiencia en el manejo de los actuales planes y programas de estudio este colegio  
.....

4. Narre sus experiencias con las autoridades académicas de las anteriores y de esta institución:  
.....

A3  
.....

A2  
.....

A1  
.....

**Telos de la identidad**

1. ¿Cómo autovalora y autoevalúa su desempeño docente?  
.....

2. ¿Qué consejo o recomendación les daría a los futuros docentes en Química, que deseen elaborar en instituciones privadas?  
.....

3. Integre en la siguiente frase su sentir: objetivo máximo que tengo como profesora  
.....

**Guía de entrevista par-colega (PB)**

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

Lugar:

Fecha de realización:

Hora de inicio:

Hora de termino:

Duración:

Contexto de la entrevista:

**Explorando el entorno percibido sobre la identidad de la docente por su par**

1. ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente de los profesores de ciencias de manera general que laboran en la institución y de la profesora de M1 y M2?

.....

2. ¿Cómo percibe el empleo o implementación de la plataforma por parte de los alumnos, como lo están tomando?

.....

3. Entre ustedes como profesores de ciencias, ¿han conversado como es su percepción de los grupos hacia sus asignaturas?

.....

4 . ¿Cómo es el intercambio de experiencias y de información con la profesora de M1 y M2?

.....

5.¿ Ha recibido capacitación que le ayude a mejorar su labor docente, por ejemplo, en cómo hacer planeaciones, en estilos de aprendizaje o enseñanza en este colegio?

.....

6. ¿Cuándo tiene un problema en cuestiones de indisciplina, en la plataforma o alguna otra cosa, ¿con quién generalmente acude?

.....

7. ¿Les han dado línea de cómo trabajar la plataforma?

.....

8. Describa la relación con sus otros compañeros de ciencias

.....

9. Describa su relación con las autoridades

.....

10. Relate y/o describa cómo es evaluado el desempeño docente en esta institución  
(A3, A2, A1)

.....

11. ¿Alguna vez ha solicitado consejo de alguien que usted valora como autoridad  
sobre cómo mejorar su desempeño como docente?

.....

12. ¿Cómo se siente con las asignaturas que se le han asignado en este trimestre?

.....

## **Guía de Entrevista a Autoridades Formales (A1 y A2)**

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

Lugar:

Fecha de realización:

Hora de inicio:

Hora de termino:

Duración:

Contexto de la entrevista:

### **Entorno a la percepción de la identidad docente por parte de las autoridades formales**

#### **Percepción de las fuentes de autoridad formales sobre la relación de la docente y las fuentes de autoridad establecidas por la organización.**

1. ¿Cuándo convoca a reuniones o juntas, ¿cómo define la participación de docente de M1 y M2? Explique.

.....

2. ¿Cómo estructura la profesora (PA) las clases ante sus grupos? (sigue una guía institucional sus consejos o de las autoridades académicas)

.....

3. Describa cómo hace efectivo los planes y programas de la EMS en sus profesores. Especifique el caso de la PA.

.....

4. ¿Algún consejo o recomendación, que le daría a sus docentes? Especifique el caso de la profesora de M1 y M2

.....

5. ¿Cuál es su opinión sobre los planes y programas de estudio actuales (¿que entregan?)

.....

#### **Percepción de las fuentes de autoridad formal sobre las prácticas y autoprácticas de la docente**

1. ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente, del profesorado M1 y de M2 (de manera general) y los que laboran en su institución?

.....



2. Desde su punto de vista, ¿qué es lo que le resulta más significativo de la labor docente en la profesora de M1 y M2?

.....

3. ¿De qué manera evalúa el desempeño docente de sus profesores? (específicamente de la profesora de M1 y de M2 -PB-)

.....

4. ¿Cómo considera la interacción de los alumnos con la profesora de M1 y M2?

.....

5. ¿Cómo valora los conocimientos previos de sus profesores de ciencias? (clase muestra, curriculum vitae, cursos, diplomados, reconocimientos entre otros).

.....

6. ¿Qué actitudes y aptitudes valora de sus profesores de ciencias, incluyendo a la profesora de M1 y M2?

.....

7. Relate y/o describa cómo evalúa a los profesores ciencias (incluyendo a la profesora de M1 y M2).

.....

8. ¿Usa algún formato o protocolo para evaluar el desempeño académico, administrativo del docente? Describa

.....

### **Guía de Entrevista a Autoridad Formal (A3)**

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

Lugar:

Fecha de realización:

Hora de inicio:

Hora de termino:

Duración:

Contexto de la entrevista:

**Entorno a la percepción de la identidad docente y la organización por parte del A3**

1. ¿Cuándo convoca a reuniones o juntas, ¿cómo define la participación de la docente de M1 y M2? Explique.

.....

2. ¿Cómo estructura la profesora de M1 y M2 clases ante sus grupos?, ¿sigue alguna guía institucional, sus consejos, o el de las otras autoridades académicas?

.....

3. Describa como hace efectivo los planes de la EMS en sus profesores. Especifique el caso de la PA

.....

4. ¿Alguna vez la profesora de M1 y de M2 ha solicitado consejo de usted como autoridad sobre cómo mejorar su desempeño?

.....

5. ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente, del profesorado M2 y de M1 (de manera general) y los que laboran en su institución?

.....

6.¿De qué manera evalúa el desempeño docente de sus profesores? (específicamente de la profesora PA)

.....

7.¿ Cómo valora los conocimientos previos de sus profesores de ciencias? (clase muestra, curriculum vitae, cursos, diplomados, reconocimientos entre otros).

.....

8.Relate y/o describa cómo evalúa a los profesores ciencias (incluyendo a la profesora de M1 y M2).

.....

9. ¿Cómo se siente con el uso de las nuevas tecnologías en el aula?

.....

10. ¿Cómo ha observado el traslado de la tecnología en su equipo de trabajo?

.....

11. ¿Cómo es el cumplimiento del trabajo de los docentes de bachillerato, narre como se da la dinámica?

.....

12. ¿Les ha dado algún tipo de capacitación a sus docentes?

.....

13. ¿Qué tipo de situaciones o temas discuten en las reuniones académicas?

.....

14. ¿En determinado momento le ha comentado a la A2 y la A1 sus observaciones?

.....

15. Me puede narrar un poco sobre ese trabajo multidisciplinario e interdisciplinario del equipo docente de bachillerato

.....

## Guía de Observación

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

### Asignaturas de M1 y M2

Fecha: \_\_\_\_\_ Número de sesión observada: \_\_\_\_\_

Hora inicio: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

### DOCUMENTACIÓN REVISADA:

- Lista de Asistencia y Evaluación SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Avance Programático SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Plan de Trabajo grupo SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Plan de Trabajo SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Libros de Texto SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Cuadernos Alumnos SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|
  - Plataforma correspondiente a SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|  
Alumnos
  
  - Plataforma correspondiente a profesor SI |\_\_\_\_\_| NO |\_\_\_\_\_|

Edades de los alumnos: \_\_\_\_ a \_\_\_\_

### Croquis del aula:

INDICADOR (OBSERVABLE)	SI	NO	OBSERVACIONES
Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo			
La docente da cuenta de una planeación didáctica del trimestre, mes, semana o quincena.			
Cuenta con una planificación clara y acorde al propósito de la clase.			
Hace presentación de los objetivos de la clase.			

Planea sus actividades y las anota en el avance programático.			
Utiliza los planes y programas de la SEP actuales.			
El modelo pedagógico que maneja se centra en los contenidos.			
La docente inicia puntual para comenzar la clase.			
Utiliza registro de asistencia y/o calificaciones.			
La docente termina puntual la clase.			
Ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos.			
Mantiene las bancas, mesas y mobiliario ordenado durante el transcurso de toda la clase o sesión.			
Transmite contenidos de manera expositiva.			
¿El modelo pedagógico que maneja se centra en los aprendizajes y procesos?			
Indica los procedimientos del trabajo a realizar.			
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Mantiene una adecuada disciplina.			
Aprovecha adecuadamente el tiempo.			
Se percibe una estructura adecuada del aprendizaje.			
El proceso de aprendizaje se logra a base de aspectos circunstanciales, conceptuales, de información y consulta.			
La relación entre la actividad y el tiempo asignado fue la adecuada.			
Los alumnos trabajan organizada y productivamente.			
En el desarrollo de su clase se queda junto al pizarrón y escritorio.			
Ejecuta las actividades en concordancia con lo programado en la sesión de aprendizaje aplicando criterios de flexibilidad.			
Emplea estrategias para promover procesos de aprendizaje: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, entre otros.			

Utiliza indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las capacidades previstas en las unidades y sesiones de aprendizaje.			
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque terapeuta</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
El modelo pedagógico se concentra en los aprendizajes de los alumnos.			
Mantiene una atención y motivación sostenida hacia el grupo.			
Atiende las dudas de todos los alumnos por igual.			
Utiliza el diálogo como una postura dentro del aula.			
Demuestra empatía con los estudiantes.			
Despierta el interés y motivación de los alumnos para el aprendizaje.			
Desarrolla actividades que promueven el uso de habilidades.			
Predomina el desarrollo de habilidades sobre la transmisión de contenido.			
El modelo pedagógico se concentra en los aprendizajes de los alumnos.			
Las actividades son pertinentes y entretenidas.			
La docente está atenta a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje (los atiende)			
Estimula la participación de los alumnos y anima a que expresen sus opiniones.			
Utiliza los recursos y materiales para: explicar, reforzar y consolidar los aprendizajes esperados.			
Emplea estrategias que motivan a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones.			
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque liberador</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente acepta ideas y críticas contrarias a su punto de vista.			
Presenta situaciones desafiantes.			
Formula preguntas dinamizadoras.			
Predomina el desarrollo del pensamiento crítico.			

La docente pregunta e insiste en la profundización de la respuesta (clarificación, extensión o expansión del significado)			
Fomenta la reflexión personal, el cuestionamiento y el pensamiento crítico utilizando estrategias de participación de los alumnos (preguntas, debate, rol-playan, trabajos grupales, etc.)			
Utiliza preguntas de alto nivel (cómo, por qué, y cuáles).			
Involucra a la mayoría de alumnos en esta fase.			
Utiliza el entorno contextualizando.			
Favorece el trabajo en equipo si la situación lo requiere.			
La clase fluye con naturalidad.			
Los alumnos participan activamente en el desarrollo de las actividades.			
El alumno expresa libremente sus ideas.			
La docente da la oportunidad para pensar y aprender en forma independiente.			
La docente promueve actividades en la que los alumnos usen lo que han aprendido o aprendan haciendo "algo" durante y fuera de clase (Proyectos, prácticas, experimentos, otros).			
La dinámica propuesta a los alumnos es interesante.			
<b>Recursos didácticos, materiales y técnicas utilizadas</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente cuenta con plumón y borrador.			
Utiliza adecuadamente el pizarrón.			
La docente usa materiales impresos en su clase.			
Utiliza material curricular propio (elaborado por el mismo): prácticas, series de ejercicios, síntesis, cuadernillo de ejercicios.			
Propicia el uso de diversas fuentes de información: libros, bibliotecas digitales o en físico, revistas (electrónicas y/o físico).			
<b>Medios que se emplearon:</b>			
Computadora, Tablet			
Celular			

Internet			
Red Escolar			
Red Edusat			
Laboratorio de computo			
Laboratorio de ciencias			
Cuaderno de apuntes			
Otro(s), indicar cual(es)			
<b>Manejo de la disciplina</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
La docente plantea reglas de comportamiento y de reglas en el salón de clase.			
La docente grita y corre de la clase a algunos alumnos.			
La docente atiende los problemas cuando ocurren, conversando con los alumnos.			
La docente canaliza al alumno a coordinación y/o prefectura.			
La docente ignora el mal comportamiento del estudiante.			
<b>Prácticas y autoprácticas (clima en el salón de clase)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Inicia la clase en el tiempo establecido.			
Se percibe un ambiente ordenado.			
Verifica el seguimiento de instrucciones y resuelve dudas.			
Se observa manejo adecuado de los tiempos de clase planificados.			
La clase se desarrolla de acuerdo a la planificación.			
Demuestra amabilidad y respeto en su relación con los estudiantes.			
Se muestra afectuoso y a la vez firme con los estudiantes.			
Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, en su quehacer pedagógico.			
Promueve la comunicación asertiva entre los alumnos.			
Promueve la vigencia de las normas de convivencia aprobadas en el aula.			
<b>Nivel de clima afectivo en el aula</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente estimula la escucha entre compañeros y la interacción responsable.			



La docente no tiene preferencias entre los alumnos, trata a todos por igual.			
Las relaciones entre el docente y los alumnos son de respeto mutuo y de horizontalidad. El docente no se burla, ni etiqueta, ni hace comentarios sarcásticos de los alumnos.			
Los estudiantes participan constantemente exponiendo sus dudas y/u opiniones.			
Las relaciones entre los alumnos son de respeto mutuo, sin agresiones.			
<b>Autoprácticas y prácticas docentes (integración y evaluación del aprendizaje)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Considera la opinión de alumnos en la evaluación.			
Efectúa una retroalimentación.			
Lleva un registro de las evaluaciones.			
Comparte criterios de evaluación con los alumnos.			
Contextualiza y enfatiza lo relevante.			
Se indica reglas para elaborar las respuestas.			
Se establece el control y precisión de las respuestas.			
Los alumnos verifican respuestas por ensayo-error.			
La profesora evalúa durante todo el proceso la integración del aprendizaje (rota entre los grupos).			
Comunica con claridad los criterios de evaluación.			
Aplica estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en el plan de la sesión.			
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten evaluar los aprendizajes esperados.			
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones.			
<b>La docente evalúa:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Productos			

Al inicio de clases			
Durante todo el proceso			
Sólo al final de la sesión o el período			
Genera la autoevaluación del alumno			
<b>Autoprácticas y prácticas docentes (cierre de la clase)</b>			
La docente realiza un cierre, conclusiones o revisión final de la clase.			
La docente realizó actividades de fijación.			
Se ha logrado una buena síntesis conceptual del tema trabajado.			

### **Perspectiva de observación**

¿Qué contenido se abordó en la clase observada?

¿Cómo se inició la clase?, ¿qué intervenciones tuvo el docente?, ¿qué reacciones tuvieron los alumnos ante el inicio de la clase?

¿De qué forma se organizó el grupo para el trabajo?, ¿qué actividades se realizaron de forma individual y cuáles de manera colectiva?

¿Qué actividades de enseñanza se desarrollaron en la clase?, ¿de qué manera intervino el docente y con qué propósito?, ¿de qué forma intervinieron los alumnos?, ¿pudieron percibirse algunos avances y dificultades de los alumnos en la clase?, ¿cuáles?

Cuando surgieron dudas o dificultades con el contenido, ¿de qué manera las atendió el docente?, ¿qué momentos resultaron de mayor interés y participación para los alumnos?, ¿qué momentos resultaron menos importantes y por qué?

¿Qué recursos didácticos se utilizaron en la clase?, ¿qué actividades se desarrollaron en las que fuera necesario utilizar el cuaderno?, ¿de qué manera revisó la docente el trabajo realizado por los estudiantes en sus cuadernos y en las actividades?

¿En qué actividades se utilizó el libro de texto?, ¿cómo lo utilizaron?

¿La docente utilizó otros materiales para el tratamiento del contenido?, ¿cuáles?

### **Notas de Campo**

Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"

Lugar:

Hora de inicio:

Hora de término:

Contexto:

Nota 1:

Nota 2:

Nota 3:

### **Anexo II**

**Operacionalización de la unidad de análisis: identidad en dimensiones, categorías analíticas, y categorías émicas**

<b>Dimensión</b>	<b>Definición de la dimensión</b>	<b>Categorías analíticas</b>	<b>Explicación de categorías analíticas</b>	<b>Categorías émicas</b>
<b>Fuentes de autoridad</b>	Las fuentes de autoridad de identidad las diferencias entre las fuentes de autoridad que un profesor valora y las fuentes de autoridad que otros en su valor de contexto pueden despertar la identidad del maestro negociación o incluso una crisis de identidad; Foucault llama el modo de sujeción (Clarke, 2009) "por qué debo cultivar ciertas actitudes, creencias y comportamientos y qué fuentes de autoridad discursiva reconozco como maestro" (Clarke, 2009, p. 191).	<b>Fuentes de autoridad pares colegas docentes</b>	Modelación o admiración de la práctica docente de sus pares y/o colegas docentes. Modelación o admiración del control y manejo de grupo de sus colegas o pares.	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.

<b>Dimensión</b>	<b>Definición de la dimensión</b>	<b>Categorías analíticas</b>	<b>Explicación de categorías analíticas</b>	<b>Categorías émicas</b>
<b>Las autoprácticas</b>	Las autoprácticas de identidad docente, se	<b>Enfoque ejecutivo</b>	El docente conduce la	Fragmentos del discurso de

---

<b>de identidad docente</b>	<p>refiere a las actividades y acciones de los profesores, expresadas en la forma de enseñanza y la didáctica utilizada; “se refiere a las técnicas y prácticas que utilizamos para modelar y moldear nuestro ser de enseñanza” (Clarke, 2009, p. 191).  Práctica como estilo personal (Fenstermacher y Soltis, 1998)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque ejecutivo, que enfatiza los aprendizajes particulares mediante técnicas y materiales curriculares.</li> <li>2. Enfoque del terapeuta, que mediante un trato psicoterapéutico permite el crecimiento personal</li> <li>3. Enfoque del liberador, que apela a la naturaleza humana creando individuos íntegros, morales y libres.</li> </ol>	<p>clase, administra tiempos, contenidos y registra la actividades (tareas y trabajos) para ofrecer las mejores oportunidades de aprendizaje para los alumnos. Enfatiza los aprendizajes particulares mediante técnicas y materiales curriculares.</p>	<p>la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.</p>
-----------------------------	--	--	---

---

<b>Dimensión</b>	<b>Definición de la dimensión</b>	<b>Categorías analíticas</b>	<b>Explicación de categorías analíticas</b>	<b>Categorías émicas</b>
<b>Telos de la identidad docente</b>	El telos u objetivo final de la identidad del profesor, se entiende como el mayor propósito de su enseñanza identidad: concierne a un “punto final de nuestro ser docente: ¿cuál es mi punto final, objetivo o propósito como maestro? [...] 'hacer una diferencia' “(Clarke, 2009, p. 191) el telos, o punto final, de la ética (O'leary, 2002 citado en Clarke, 2009, p.190).	<b>Objetivo</b>	El fin máximo al que se desea llegar o la meta que se pretende lograr de la identidad del docente.	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.

**Operacionalización de la unidad de análisis: de la organización en categorías analíticas y categorías émica**

<b>Unidad de análisis</b>	<b>Definición teórica</b>	<b>Categorías analíticas</b>	<b>Explicación de las categorías analíticas</b>	<b>Categorías émicas</b>
---------------------------	---------------------------	------------------------------	---	--------------------------

---

<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p.33): “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua</p>	<b>Unidad social construida deliberadamente</b>	<b>Unidad social construida deliberadamente</b>	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.
---------------------	--	---	---	---

---

---

en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad".

---



Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p.33): "Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan con un conjunto de metas;</p>	<b>Fronteras físicas o simbólicas</b>	<p>Puede ser limitada o cerrada. Es el área geográfica, física o simbólica hasta a donde los miembros de la organización (bachillerato) se les permite tener acceso a recursos, por ejemplo, dependiendo de sus funciones tienen acceso a determinados recursos.</p>	<p>Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.</p>

---

las actividades  
tienen resultados  
para los miembros  
de la organización,  
la organización  
misma y la  
sociedad”.

---

Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p.33): 'Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en</p>	<b>Orden normativo</b>	<p>Conjunto de reglas y normas creadas por la autoridad formal con la finalidad de establecer el control de todos los miembros de la colectividad, buscando un beneficio para la organización (bachillerato) y/o cumplimiento de los ordenamientos institucionales.</p>	<p>Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.</p>

---

actividades que se relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad".

---

Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p. 33): “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la</p>	<b>Niveles de autoridad</b>	<p>Es la estructura en departamentos o secciones de la organización en donde existen relaciones jerárquicas y división del trabajo. Gráficamente se representa por el organigrama. Puede haber uno o más centros de poder que controlen los esfuerzos y dirijan los fines pero que están agrupado en áreas de trabajo.</p>	<p>Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.</p>

---

organización, la  
organización misma y  
la sociedad”.

---

Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p. 33):  “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen</p>	<b>Sistema de coordinación de membresías</b>	Conjunto de tareas asociadas a perfiles de puesto. Se agrupan en áreas de trabajo delimitadas dentro de un organigrama.	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.

---

resultados para los  
miembros de la  
organización, la  
organización misma y  
la sociedad".

---



Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p.33): "Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se</p>	<b>Sistemas de comunicación</b>	<p>Conjunto de canales formales o informales que permiten transmitir conocimientos, tareas o actividades que idealmente se orientan a los fines de la organización.</p> <p>La comunicación puede ser ascendente y/o descendente u horizontal.</p>	<p>Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.</p>

---

relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la organización misma y la sociedad".

---

Unidad de análisis	Definición teórica	Categorías analíticas	Explicación de las categorías analíticas	Categorías émicas
<b>Organización</b>	<p>Las organizaciones son unidades sociales (o agrupaciones humanas) deliberadamente constituidas o reconstruidas para alcanzar fines específicos (Etzioni, 1975, p. 4)</p> <p>Se caracterizan por la división del trabajo, la presencia de uno o más centros de poder que controlan los esfuerzos y dirigen hacia los fines y la sustitución de personal, en caso de que no sea adecuado en las tareas que realiza.</p> <p>Hall (1996, p. 33): “Una organización es una colectividad con una frontera relativamente identificable, un orden normativo, niveles de autoridad, sistema de comunicaciones y sistema de coordinación de membresía; esta colectividad existe de manera continua en un ambiente y se involucra en actividades que se relacionan con un conjunto de metas; las actividades tienen resultados para los miembros de la organización, la</p>	<b>Metas</b>	Objetivos últimos de los grupos de interés y sus colaboradores (dueños, inversionistas, sociedades civiles, usuarios).	Fragmentos del discurso de la entrevistada (palabra, frase, oración o párrafo) que aludían a ellas.

### Anexo III

#### Transcripción de Entrevistas, observaciones y notas de campo

##### Profesora PA

**Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke" se realizó una entrevista concertada con la profesora titular de las asignaturas de M2 y M1 (PA)**

**Lugar:** salón (1er. Piso)

**Fecha de realización:** 10 de marzo de 2020

**Hora de inicio:** 11:22 a.m.

**Hora de termino:** 12:05 a.m.

**Duración:** 43 minutos

##### **Explorando el entorno organizacional**

**ER: Narre un día de clase**

**PA:** Primero lo preparo, me voy con mi temario, preparo mi clase de la teoría y demás, preparo actividades, yo calculo más o menos el tiempo; porque a veces los niños se tardan mucho tiempo, quieren copiarme toda la diapositiva, así tal cual. Entonces yo prevengo como unas 20 diapositivas, aproximadamente.

Con 6to A y 6to B es la misma clase, pero siento que en 6to B me siento más confiada en ese sentido, tal vez con la empatía que tengo con los chicos. Con 6to A si me cuesta un poco más de trabajo.

A veces siento que tengo demasiada carga, muchas actividades que tengo que cubrir aquí, entonces siento que el tiempo no me da para más.

**ER: Narre una fracción de sus prácticas docentes. ¿Qué asignaturas imparte?**

**PA:** En este semestre estoy dando Ética en segundo semestre, la materia de M1 y M2 de sexto simultáneamente. Anteriormente el semestre pasado, dentro de temas selectos de Química (ladran mucho los perros del vecino y eso que nos pasamos al laboratorio en el 2do piso, en donde está más aislado del ruido y cerramos la puerta). Les hice un examen diagnóstico, y salieron super mal (se ve afligida). Algunos de ellos no tienen las bases de Química, sí me encontré con chicos que incluso no sabían los elementos de la tabla periódica y el problema fue que justo cuando yo entre, tuvieron el cambio de 3 maestros en un semestre, aproximadamente cambiaron cada mes de profesor. Una tuvo que renunciar, porque estaba embarazada (baja la voz), la otra miss llegó y los evaluó (las últimas 3 semanas). Pero, si los niños vienen muy bajos de conocimiento y tuvieron otro maestro A1.

Por otra parte en cuarto di laboratorios de experimentos, aquí fue justo que le dije a la A2,-¿Qué voy hacer?, me dijo-quiero que los subas a laboratorio-; y entonces lo

que hice fue dar Biología, los subí hacer experimentos, células con cortes de plantas, vieron las células de sangre con los microscopios y esas prácticas les gustaban a los niños porque veían como fluía su sangre, además vieron preparaciones de espermatozoides, les trajimos ADN, hicimos la decisión de una ranita, cosas como muy básicas para que ellos tuvieran un acercamiento, ya que no conocieron muchas cosas en secundaria.

**ER: En los dos años que lleva laborando aquí: ¿cómo ha percibido su práctica docente?**

**PA:** Pues aquí en el colegio ya como entre de lunes a viernes, fue difícil. Me costaba mucho el control de grupo, sí al inicio fue muy difícil. Más porque tuve que dar Matemáticas, las entiendo, no se me dificultan, pero sí tenía, prácticamente yo tenía que practicar la clase todos los días en mi casa, para explicarles a los niños de una manera que pudiesen entender esa es una y la otra, tenía que darles clase a los del 6to B, ¡eran una bomba!, nadie, nadie, aguantaba al 6to B; de hecho, era el grupo de la autoridad (A2) y ella me lo dejó a mí. Me dejó el grupo de Geometría Analítica.... afortunadamente tuve un buen maestro de Geometría Analítica y no sé me dificulto mucho, pero sí en el sentido de control de grupo, hasta el hecho de evaluarlos. es qué ¡no sé!, tal vez, fue por la formación que tuve, yo recuerdo, que yo salí de CCH, entonces... entregabas tus exámenes y demás y prácticamente el maestro te evaluaba con exámenes, nos hacia 5 o 6 exámenes por semestre, obviamente daba la teoría (2 o 3 clases y las demás se las pasaba haciendo examen y tenías que acumular cierto número de puntos, tareas o cosas de ese estilo. Este sistema es más formal, por la entrega de listas, planeación, no me pedían trabajos finales.

Entonces se me hizo fácil para mí, decirles que les iba a evaluar con 100% examen; entonces al momento que comienzo a conocer a mis niños... no son malos, son buenos, pero se distraen mucho: se aburren, se salen, se paran, gritan, hablan y no me prestan atención. Entonces obviamente, tuve que empezar a cambiar mi evaluación, mis compañeros me empezaron a sugerir: - ¡es que regálales puntos! -, pero tampoco regalar puntos porque si... a mí se me hace incorrecto. Por ejemplo, regalar puntos por participar en la ceremonia, a mí eso no me gusta, pero de alguna manera es obligarlos a traer el material para la ceremonia, que vengan bien vestidos, bien peinados, bien uniformados; pero para mí regalarles no. Tenía una compañera que les decía: - 1 punto si me traen marcadores-, tampoco se me hace correcto. La autoridad (A1) también lo hace en octubre del año pasado vino la banda O.D, y prácticamente entro al salón y les dijo: - por boleto 1 punto en las materias que vayan mal-. Entonces los niños compraron boletos. Se les subió su puntito; también fomento en nosotros a los alumnos que un punto por invitado que trajeran al evento. Entonces toda tu evaluación, tu trabajo en clase, decías: - ¡por fin voy a reprobar a este alumno! -... entonces, llegaba con 5 boletos y ...entonces que hago si ya lo dijo mi autoridad A1 : - ¡no, no me puedo negar a subirles los puntos! -.

Los niños te lo dicen abiertamente: - ¡pues repruébeme, bajo con la autoridad (A1) y luego a un acuerdo! -. Los niños te dicen: - ¿nos van hacer extraordinario?, pagas tu examen, 250 pesos y ya pasas la materia-. Pero te lo dicen, como algo común, como algo normal, no todos obviamente, algunos sí se comprometen, no caen en ese tipo de situaciones.

**ER: Narre su entorno de trabajo en el anterior empleo y en el actual empleo**

**PA:** En el anterior no interactuaba mucho con mis compañeras, porque siempre estabas con tus alumnos, había veces que no coincidíamos o que eras la única asesora que estabas en determinado horario y en determinado día, pero no considero que tuviese mala relación con mis compañeros. Aquí siento que me llevo bien con todos (sonríe), sí ambiente es agradable, pero...a veces no puedes estar de acuerdo con todos, siempre vamos a tener puntos de vista distintos, sin embargo, sí creo y sí noto una diferencia con el equipo de trabajo, el año pasado, estábamos muy dispersos, y no se notaba mucho compromiso por parte de los compañeros. Este ciclo escolar, creo que el A3, ha hecho un buen trabajo, y con lo poco que le han dejado hacer... y, sí siento la presión de que nosotros tengamos que mantener a flote y sacar el nuevo proyecto del colegio con la plataforma, también ha llevado a un desgaste a algunos de mis compañeros, en el sentido de que dicen-sabes qué, ¡ya me canse, ya no puedo!, siento que a veces, lo sufren un poco, porque, no es suficiente el esfuerzo que haces siempre (se sonroja).Puedes dar lo mejor de ti, pero parece que siempre no es suficiente, lo que haces en el aula.

**ER: ¿Cuál es su posicionamiento ante los empleos, los anteriores y el actual?**

**PA:** En el anterior empleo había rivalidad por los alumnos y te peleabas por ellos esa es la mayor crítica. Es que-ella tiene más alumnos y acaba de entrar-.

Aquí (suspira) ¡ay!, siento que los directivos les dan demasiado poder a los niños, les dejan hacer lo que quieren y al acceder algunas peticiones les quitan credibilidad a los profesores y eso también interfiere en nuestra práctica docente. Sentimos que en ocasiones estamos jugando a la “*escuelita*”, que solo venimos a jugar.

**ER: Trabajo en equipo**

**PA:** Eh... a veces falta comunicación, incluso por ejemplo el día de muertos, faltó bastante comunicación para la organización, el profe (autoridad A1) no estuvo contento, pero no estaba conforme con todo lo de habían hecho, entonces él quería más y más, pero tampoco hay como un recurso. Ósea, él quiere que hagamos todo, nos dice: -voy a comprar el aserrín para el tapete-. Quiere que todo lo que hagamos se los pidamos a los niños, pero los niños a veces no traen material, tenemos que ver la manera de solucionar eso. Salió bien el festival, quedo muy bonito, pero sí siento que a veces que algunos maestros no colaboran como deberían. Es como, yo hago mi clase y hago lo mínimo, por que las cosas salgan más o menos, sí salen que bueno, y si no ni modo. Sí siento que, en algunos, no en todos.

**ER: Recursos disponibles en el colegio**

**PA:** Tenemos mucho para aprovechar y más en esta escuela; que a pesar que es muy pequeña, siento que ahí sí, los directivos se preocupan un poco que los niños utilicen la tecnología, pero sí creo que deberíamos tener un poco más capacitación, para obtener los resultados, que espera (titubea un poco) la institución, esa es una y en la otra; creo que va por nuestra cuenta, investigar buscar, pero, muchas veces como buenos mexicanos nos quedamos con lo que tenemos, y somos conformistas, o nos da miedo o nos cuesta mucho trabajo dar el salto, porque no sabemos cómo, porque estamos en nuestra zona de confort y yo creo que también que el hecho que nos arriesguemos un poco podría generar, resultados muy buenos.

**Entorno a la identidad docente**

**Sustancia de la identidad**

**ER: ¿Por qué escogió ser profesora?**

**PA:** Por casualidad principalmente, por qué estaba en búsqueda de trabajo y no encontraba y un conocido me dijo que, si quería entrar a dar clases en un programa de prepa en línea, y posteriormente entre a INEA, a dar también asesorías.

**ER:** **¿Cuáles fueron las circunstancias que influyeron en su decisión de ser profesora de Química?**

**PA:** Principalmente, aquí en el colegio porqué me asignaron la materia el semestre pasado, estuve dando Química I en quinto semestre.

**ER:** **¿Qué es lo que le resulta más significativo de su labor docente?**

**PA:** Que ellos entiendan lo que les estoy tratando de explicarles, que al menos uno (baja la voz y se sonroja, baja la mirada), se lleve algo bueno de mi materia, que, les guste que les apasione (levanta la mirada), de alguna manera.

**ER:** **¿Cómo fue su experiencia con sus profesores de licenciatura?**

**PA:** De la licenciatura fue buena, principalmente mis maestros de M2 II, el Dr. J. M, que era uno de ellos que siempre trataba de motivar a los estudiantes para hacer mejores, para que fuéramos más críticos más analíticos, que siempre hiciéramos ciencia que fuera útil para nuestro país, siempre.

Mi asesora de tesis, ella fue la que de una manera me enseñó a confiar en mí, muchas veces dudaba de mis capacidades, y fue a raíz que me asignó el tema de tesis, que de ahí salieron muchos otros proyectos de investigación, fue a partir de esas propuestas que yo hacía; entonces, si me enseñó a confiar bastante en mi trabajo, y en las ideas que proponía, y mi maestro de Plantas I, fue el que me hizo en verdad reflexionar si era la Biología que era mi pasión y me gustaba (frase pausada, y contundente), esos fueron los tres maestros que impactaron en mí positivamente.

**ER:** **¿De los profesores que le impactaron negativamente en la licenciatura, ¿qué es lo que recuerda?**

**PA:** Los maestros que impactaron en mí negativamente fue la de Biología de la Célula II, en la materia de rutas metabólicas, me costaba muchísimo la materia, y sí me desmotivó, porque siento que me esforzaba mucho, para entender para comprender, pero como que mi cerebro no la captaba, no la razonaba al 100%, y sí me desmotivó mucho (baja la mirada y la voz), hubo un comentario de ella, me dijo que para que iba a su clase, si yo ya estaba reprobada, entonces, eso sí me bajoneo mucho, en ese sentido. Yo nunca haría eso con un alumno, cuido mucho la autoestima del alumno, es determinante, que tenga el gusto. No sé, si tú le dices al niño, le dices: - ¡es que no entiendes, es que no sabes! -, también lo estas predisponiendo que no va a entender las cosas, al contrario, siempre tratar de celebrar los pequeños logros, aunque sean mínimos, pero para ellos van hacer muy grandes, que se están expresando y están teniendo resultados.

**ER:** **¿Cómo es su relación de enseñanza-aprendizaje con los alumnos?**

**PA:** Mmm, a veces siento que no es tan buena, como yo quisiera; sin embargo, si considero que hay algunos casos de alumnos que me entienden y me comprenden, la manera de cómo les explico, tengo el caso de una niña que iba a su curso de ingreso para la universidad, y estábamos viendo nosotros configuración electrónica, la cual estaban viendo en su curso y un día llego muy contenta, y me dijo- ¡miss

vimos configuración electrónica y números cuánticos y supe todo y fui la única, que sí supo calcular los números cuánticos y hacer las configuraciones sin problemas-¡; entonces, ese tipo de comentarios para mí son bastante significativos, porque quiere decir que al menos una de mis alumnas, sí está aprendiendo, entonces se está interesando, entonces de hecho, es una de las niñas que les gusta subir al laboratorio es de 6to A.

**ER: Menciona que la relación de enseñanza-aprendizaje no es tan buena, ¿por qué lo considera de esta forma?**

**PA:** Pues me gustaría, que salieran mejor en sus exámenes, principalmente ese es una, porque si veo que en clase si trabajan, les firmo el trabajo que van desarrollando durante las prácticas, pero no lo suben y eso se ven afectados por el resultado final de los parciales.

**ER: ¿Qué otra cosa, aparte de una buena calificación le gustaría notar?**

**PA:** Pues comprensión de los temas, que a lo largo que vayan desarrollando los temas siguientes ellos vayan hilando, los conceptos que vimos al inicio con los que vamos abordando a lo largo del curso, eso me diría (habla más pausado) que sí van comprendiendo, y van dando un seguimiento como tal a la materia, va teniendo sentido para ellos.

Por otra parte, que sean críticos y analíticos, que me empiecen a cuestionar, están desarrollando o analizando un texto, que ellos mismos lleguen al punto que quiero desarrollar en clase, que en base a lo que vayan leyendo o realizando, se vayan generando ese tipo de cuestionamientos, ellos solos.

**ER: ¿Cómo se describe como docente?**

**PA:** No sé. Pues siento que no soy autoritaria, soy muy comprensiva con los niños, eh... pero a veces siento que soy un poquito permisiva con ellos, entonces como también que llego a confundirlos, a veces les permito una cosa y en ocasiones no. Entonces ahí viene como; -es que el otro día sí nos dejó-. O cualquier situación de esas, si siento que me falta muchísimo, muchísimo por aprender. Una de mis compañeras que ya no está, el semestre pasado me decía- es que yo llevo 5 años, y no termino de ser un buen profesor-. Ella me decía- es que miss, yo veo que tienes un mejor control de grupo, y yo en 5 años no he logrado tener un buen control de grupo-. Pero yo en el fondo considero que no tengo un buen control de grupo todavía, entonces, yo creo también estoy en esa construcción de irme formando como docente.

**Prácticas y autoprácticas**

**ER: ¿qué opina de los alumnos de hoy en día?**

**PA:** Para mí hoy en día los chicos quieren las cosas muy fáciles, los niños ya no se esfuerzan, anteriormente pienso que había un mayor compromiso por parte de los estudiantes, y desde los contenidos de los planes anteriores, siento que el conocimiento era más basto, más rico tenía mejor calidad, podemos decir así. Ahorita, siento que los temas son muy simples y muy sencillos, que no los desafían a querer aprender más, eh, los temas a mayor profundidad.

**ER: ¿Recuerda las primeras sensaciones que tuvo como profesora?**

**PA:** Sí, fueron muy agradables (mira hacia enfrente y sonríe), me gustaba mucho, porque, pues era una hora de clase, le daba 3 veces a la semana, 1 hora. Era bastante agradable, porque sí hacia muchísimas dinámicas, con ellos trataba que en esa hora aprendieran lo más que se pudiera. Me apoyaba en muchos materiales



didácticos, no teníamos pantalla como aquí en la escuela, entonces hacia mis laminas con papel bond, con plumones, dibujos, pues todo muy visual; para que ellos entendieran mejor los temas, me apoyaba mucho de copias, para trabajar en clase, me gustaba muchísimo, en verdad disfrute mucho esa etapa, fue el primer acercamiento que tuve, me gustaba enseñar; ese momento, aunque fue muy cortito, pero me gustó mucho fue como de medio año aproximadamente.

**ER: ¿Cómo organiza el trabajo en clase? (fuentes de autoridad: con base a los planes y/o programas actuales, planes y programas de la institución, plan de clase elaborado por usted, plan de clase elaborado por la institución, SEP, consejos de la autoridad (A3), (A2) y (A1)?**

**PA:** Busco los programas de las materias que se me asignaron en la página de la SEP, las que me asignaron en el semestre, lo reviso y me voy guiando un poco sobre los temas que se van a dar, consulto también los libros de texto...hay uno, bueno hay varios pero el que me ha gustado un poquito más el de Sonora (M2); entonces ese es el que consulto más, en el sentido de algunas actividades, que vienen ahí, y ya después voy viendo que otras estrategias puedo desarrollar en el aula, que temas sí considero, que temas no, cuales puedo abordar con mayor amplitud, o profundidad.

Con libros, revistas y artículos de divulgación científica, con prácticas (consultadas en libros o sitios), con ejercicios elaborados a partir de otras fuentes como son *blogs*, libros, los selecciono previamente y elaboro una serie, le saco fotocopias. Me apoyo del programa que elabore previamente.

Por otra parte, lo que tenemos en plataforma es que nosotros nos certifiquemos como docentes, expertos en usar la plataforma de *Microsoft education*, pero sí la verdad con las actividades que tengo es muy difícil que me ponga hacer los cursos, porque si demanda ciertas horas y cierto tiempo.

**ER: ¿De qué forma evalúa al alumno (al principio, en la parte media de la clase, en todo momento)?**

**PA:** En todo momento, por ejemplo, en clase cuando pregunto algo o participan, en ese momento participan. Al final de la clase con la evidencia de trabajo, que se está desarrollando la actividad en el momento, con tareas, en el trabajo en el laboratorio también lo evaluó, hago mis anotaciones de quien está trabajando y al final pues es el concentrado de los tres parciales, que vamos evaluando. Ocupo instrumentos de evaluación como el examen con una ponderación del 50%, prácticas 30% y 20% tareas, esto se ve modificando según el desempeño del grupo.

**ER: Narre un día cualquiera de su trabajo docente**

**PA:** Pues llego muy temprano, yo estoy aquí desde el 20 o 15 para las 7 de la mañana, me toca subir a todos los niños a sus salones, secundaria y bachillerato. Hago el pase de lista, o en ocasiones me quedo abajo con mi compañera, para corroborar que los niños están entrando con el uniforme. Luego subo las inasistencias, bueno el registro de asistencias en la plataforma. Durante el día apoyo A3 en algunas cuestiones que se nos pidan por parte de dirección o subdirección: comunicados, algunos citatorios, en ocasiones hay situaciones con los niños que se portan mal, o se pelean hay que medir la situación con ellos, entro a clase, subo reportes, de división secundaria y bachillerato, atiendo a papás, si en ocasiones tienen alguna duda de sus hijos o si llegan a faltar, situaciones de ese estilo.

**ER: Narre un día de trabajo con los grupos de 6to respectivamente (6to A Y 6to B)**

**Sexto A**

**PA:** Usualmente, entro al salón de clases y saludo con un: - ¡buenos días, chicos! - . Comienzo a borrar el pizarrón (en caso que sea necesario usarlo), para dar tiempo a que los estudiantes ingresen al aula (en ocasiones en el cambio de clase salen al baño o van por comida a la cooperativa). Paso listo. Conecto mi Tablet a la pantalla ya que casi siempre utilizo presentaciones de *Power point*, *Sway* y videos para impartir las clases. Inicio presentando el tema y trato de cuestionar a los alumnos sobre lo que vimos la clase anterior. Inicio el tema explicando conceptos, teoría, etc., los cuestiono a lo largo de clase sobre alguna definición o fenómeno del que ellos puedan tener conocimiento. Esta práctica es complicada ya que constantemente tengo que estar pidiéndoles que guarden silencio, a veces los saco del salón especialmente a las niñas (se entristece un poco) ... Trato de realizar actividades en los últimos 20 minutos de clase, estos pueden ser trabajados mediante copias o directamente de las presentaciones de *Power point* o *Sway*. En ocasiones no me alcanza el tiempo para hacer un cierre de clase. Finalizo firmando las actividades que realizaron para que ellos puedan subir su evidencia a *OneNote*. He observado que este grupo es más participativo y competitivo entre ellos (algunos no todos) les gustan los puntos extra para los exámenes.

En el laboratorio trabajo bien, he notado un gran cambio en algunos alumnos de A2e que suben al laboratorio, sin embargo, hay chicos que suben porque tienen que hacerlo.

**Sexto B**

**PA:** En lo particular me gusta llegar al salón de clases de 6to B, porque siempre o la mayoría de las veces están tranquilos, sentados en su lugar. Entro al aula saludándolos: - ¡hola chicos!, ¿cómo están? o ¿cómo va su día?, me permito platicar con ellos mientras borro el pizarrón o conecto la Tablet a la pantalla, para proyectar la presentación de *Power point*, *Sway* o el vídeo. Generalmente tengo problemas con la conexión de Internet en esta aula y termino dando la clase en el pizarrón. Presento el tema, doy una breve introducción y comienzo a cuestionarlos sobre la sesión anterior, la mayoría de las veces tengo que volver a explicar el tema debido a que este grupo tiende a faltar mucho. Me gusta trabajar con este grupo porque siempre tratan de comprender las cosas, y me cuestionan, participan pasando al pizarrón a resolver problemas o ejercicios, incluso hasta se ayudan entre ellos. En ocasiones me da tiempo de hacer un cierre de clase. Firmo la actividad y se me dificulta mucho que suban las evidencias de clase a la plataforma.

En el laboratorio, trabajan bien, cumplen con el material, siguen indicaciones, pero no entregan los reportes de prácticas y faltan mucho (es mi gran problema con el 6to B).

**ER: ¿A ambos grupos les proporciona el mismo material?**

**PA:** Sí, les doy el mismo material. Con ambos grupos empleo las mismas herramientas: Pizarrón y marcadores, Tableta, presentaciones elaboradas con *Power point*, *Sway* o *PDF* (en caso de no tener internet), links de los vídeos que proyectaré o las descargas de los mismos en una USB (por si no hay internet) en ocasiones trabajo con fotocopias en clase y en el laboratorio. También llevo material adicional para realizar prácticas de laboratorio (insumos).

En ocasiones observo que sí hay desfase de los temas, un ligero desfase porque modificaron varias veces en este semestre el horario, coincidió que las clases con el 6to B por el horario, y luego lo volvieron a cambiar, luego si avanza un poquito más con el 6to B, pero con el 6to A me atrase un poquito más con ellos.

**ER. ¿Cómo es su práctica docente a partir de que se implementó el uso de plataforma en el colegio?**

**PA:** Pues al inicio me costó un poco de trabajo, pero tampoco es que me disguste trabajar con plataforma, a mí me gusta desarrollar muchos los temas en el bloc de notas (*one Note*), para que los niños tengan el material disponible cuando ellos lo necesiten y si tienen dudas que puedan consultar, esa es una. Los exámenes, la verdad son muy cómodos, tus haces tus bancos de reactivos y seleccionas las respuestas correctas, en automático cuando el niño te envía el examen, ya te viene el número de aciertos. Ya si consideras en una pregunta abierta que estudio o tuvo una buena respuesta, les das ahí puntos extras. Me gusta mucho porque te permite usar PowerPoint, Excel, aunque no lo hago constantemente, y Sway, que es parecido al PowerPoint, pero aquí si necesitas estás conectado a un explorador, ósea a la red para poderlo usarlo y que cargue la presentación.

**ER: Mi rol docente**

**PA:** A veces siento, que traigo tantas cosas en la cabeza que hacer por parte de los directivos que, siento que queda al final. En ocasiones sí, porque por ejemplo si tengo clase y no tengo maestro tengo que darles prioridad a los niños de secundaria, porque no vino el maestro de Historia y tengo que ver quién cubre, o hay veces, que... que mis maestros no quieren cubrir - ¡ah, otra vez! -. Entonces le doy más prioridad a otras problemáticas de la escuela que a mi clase y eso también está mal.

**ER: Mi rol en el colegio**

**PA:** Pues hago muchas cosas a la vez, y a veces siento que no cumplo, ni en una, ni en otra, ni en la otra. A veces siento que me quedo corta, trato de hacer lo mejor que puedo; de entregar las cosas a tiempo, ser responsable, pero a veces siento que... que puedo dar más en mis clases; sí tuviera un poquito más de tiempo, por ejemplo, tengo 13 horas son muy poquitas en comparación con otros profesores. Pero no sé, ¡que llego la mamá y quiere hablar con el maestro!, no sé de Matemáticas porque su hijo reprobó. En ocasiones la tengo que atender, que agendar la cita. O no sé, los niños se portaron mal y vienen los papás y que zutano, ya le pego a fulanito, que hay que ver esa situación también. Que la A2, está en la línea y que tengo que irle a contestar y eso ya me quita 20 minutos. O si me llama porque quiere tratar conmigo una situación de algún niño o algún profesor, tengo que subir. Emm, El pase de lista, mi compañero (el otro prefecto) que me apoya, a veces llega tarde, porque también tiene que hacer el transporte. Entonces sí son muchos roles.

En la semana de exámenes, para mi es lo peor. Es estrés total, porque tengo que estar correteando a mis compañeros, sube tu link, necesito tu link; cinco minutos antes de la aplicación, tengo que tener todos los exámenes, ya listos para subirlos ya en el canal de los niños e ir agregando a mis alumnos.

Que si algún maestro, eso pasa con mucha frecuencia, programa los exámenes, ¡no abre!, tengo que ir a buscar el maestro, sí viene que bueno, sino tengo que apurarlo por mensaje: - te paso mi link y tú lo modificas- tengo que hacerlo (suspira profundamente). Igual no es mucho, pero... son actividades que sí involucran,

tiempo, tiempo que talvez puedo usar para buscar otras herramientas, mejorar la clase, o no sé, por ejemplo modificar las dinámicas, entonces sí siento que no, que no... Llego a mi casa, como y a veces me duermo un ratito y tengo que ir a entrenar porque pues es mi desastres, porque ahí saco toda la tensión y demás, y trabajo, hasta las 12 o 1 de la noche, haciendo mis clases, porque si me gusta que lo poco o lo mucho que trato de darles este bien, que al menos aprendan algo.

#### **Fuentes de autoridad**

**ER: ¿Cómo obtuvo su formación docente?**

**PA:** Mi formación docente, la he obtenido a lo largo de estos dos años, como tal nadie me dijo que tenía que hacer, sino que simplemente, yo trato de replicar las clases que veía, por ejemplo, con mis maestros en la universidad o en el bachillerato, eso principalmente, obviamente, preparo mi clase, no llego en blanco, no llego a improvisar, llevo material, llevo una clase ya estructurada, para darle la seriedad que debe.

**ER: Dentro de su formación docente, ¿quién le instruyo a hacer un programa?**

**PA:** Como tal, ni el A3 el que estaba ese momento (cabe señalar que ella entro casi hace dos años a la institución, y el A3 actual que entrevisté tiene 6 meses en la escuela). El A3, no... nunca se acercó a mí: - ¡pues que se tiene que hacer, así, así, asado! no. Los directivos tampoco, fue por mis compañeros, que teníamos que buscar el link, para subir las planeaciones o ahí meterte a la plataforma, buscar entre las tantas cosas que había, el formato para hacer las planeaciones, la planeación semestral; por ejemplo. Pero, así como tal, una capacitación una orientación en ese aspecto no.

Entre los cursos que he tomado aquí, hubo uno de estilo de aprendizajes de los alumnos y de los tipos de enseñanza, de 2 horas impartidas por un profesor externo. El curso me pareció bueno, para ver el tipo de maestro que eras, sí eras, por ejemplo, el maestro barco, si eras un maestro autoritario, si eras un maestro comprensivo... yo siento sí que autoevaluación para ti, yo creo que fue muy bueno, a mí sí me gusto, me agrado, y siento que sí me funcionó.

**ER: ¿Cuál es su percepción del trabajar con la plataforma office 365?**

**PA:** Involucra más trabajo, pero me gusta mucho, aunque involucre más trabajo eso, de buscar más videos, de trabajar con orden y con estructura. Por ejemplo, ahorita que estamos en examen, la aplicación de exámenes es una maravilla, porque tú le pones las respuestas correctas y te lo califica en automático y ya nada más va sacando, tú la calificación, y ya te hacen la evaluación estadística y ya te dice en que preguntas se equivocó, y ya así te vas dando cuenta a tú, cuales conceptos no te van quedan claros. Me gusta mucho usar *PowerPoint*, últimamente me gusta usar más *Sway*, la ventaja es que puedes meter archivos de *Word*, dentro del formato, o *Excel* para que incluso vean cómo hacer una gráfica, como hacer una tabla, porque incluso; eso les cuenta mucho trabajo, porque incluso ahorita en la práctica de crecimiento, no saben armar una tabla en Excel, les cuesta muchísimo trabajo, me gusta muchísimo, la verdad sí me gusta, me gustaría que mis alumnos fueran más comprometidos, pues... (sonríe un poco y se sonroja).

**ER: Narre como ha sido su experiencia en el manejo de los actuales planes y programas de estudio este colegio**

**PA:** Pues como tal, no nos han dado un programa a seguir, nosotros los generamos. Mmm... yo hice una propuesta el ciclo pasado de un plan curricular, para darle continuidad a los niños, porque siento que se estaban integrando materias, que no, no yo no las entiendo (sube la mirada hacia arriba) muy adecuadas, entonces junto con una compañera, esa propuesta, eso es una y la otra es que a veces asignan las clases a maestros, que a veces no tienen el conocimiento o el perfil para dar ciertas clases (baja la voz) y eso también repercute en los objetivos, en que los niños aprender y desarrollen cierta habilidades en esa materia y eso también desespera. No considero que sean malos, pero siento que cada vez, son menos fuertes, menos profundos a la información que se les da, muy superficial.

**ER:** Narre sus experiencias con las autoridades académicas de las anteriores y de esta institución

**ER: Coordinación**

**PA:** Mmm... siento que vamos bien, llevamos una buena dinámica con dirección. Pero a veces, considero que me pide cosas que a mí no me corresponden; por ejemplo los exámenes, yo pido los exámenes, yo pido los links, y yo no sé, sí el profesor revisé a detalle los exámenes... en ocasiones, sí me doy cuenta que los maestros no se fijan y comparten los links de edición, y esos exámenes, sí yo no me fijo, puedo dar directamente a los niños los exámenes y ¡ellos podrían ver las respuestas!, hay cosas que sí considero, que el profe (A3) , sí debería de estar como más al pendiente. Yo puedo habilitar, no tengo problema; pero, por ejemplo, el lunes que no vine... fue un poco un caos, porque a pesar que les explique a ambos a "A" (compañero de sistemas) y al profe, siento que les costó mucho trabajo abrir, habilitar el canal de los exámenes para los chicos, me di cuenta (baja la voz), ¡que no hicieron todos los exámenes! Ahí ya tenemos un problema, porque no están presentando todos los exámenes, de todas las materias que deben de.

**ER: Subdirección**

**PA:** De la A2 yo admiro que hace una y mil cosas, yo no sé cómo lo logra. A veces siento que se satura demasiado, a veces siento que tiene un buen liderazgo, pero a veces siento que no lleva una planeación como tal, que se le ocurren ideas, no sé en el momento, entonces dice: -vamos hacer esto-, y lo hace. Pero en ocasiones, no le da el seguimiento y piensa que nosotros, tenemos que entender lo que ella va hacer... ella pone la idea y vamos hacer esto; pero va de por medio que tu entiendas, que tienes que hacer ciertas funciones y a veces esa parte no te queda clara, porque a veces ella no te lo hace saber; entonces, en algún momento se pierde la comunicación, por ejemplo los proyectos de *Sean*, a los niños se les dio una instrucción, ejecutaron los proyectos empezaron a trabajar y estuvieron así, casi tres semanas, pero.. pero no se les dio un seguimiento a los chicos como tal y ya se va perdiendo así el objetivo del proyecto, porque no hay una idea clara, una estrategia, elaborada para ejecutar y a eso también lleva también que muchas de las iniciativas que tienen no funcionan, bueno eso es desde mi punto de vista.

**ER: Dirección**

**PA:** Es muy permisivo, que tiene a pasar muchas cosas por alto que pasan en el colegio, y no hay sanciones por el miedo que se le vayan los niños, si considero eso. Siento que la A2, quiere cambiar algunas cosas, pero el profe (A1) dice - ¡no! - ¡es que no!, porque hay mucha confrontación entre ellos dos, porque uno quiere mejorar o cambiar las cosas y el otro le dice- ¡no, espérate no! -. Como que sí, pero

como que no. Entonces, siento que es un problema, no se ponen el uno con el otro de acuerdo.

**ER: ¿Alguna vez ha solicitado consejo de alguien que usted valora como autoridad sobre cómo mejorar su desempeño docente? (¿otro compañero con mayor experiencia, el A3, A2 o A1?)**

**PA:** Sí, cuando recién entre aquí, lo hice con la profesora de literatura, (lleva 6 años en la institución), entonces ella me comentaba que evaluaba con firmas, no recuerdo el total de firma con el que ella exentaba, pero creo que eran alrededor de 400 firmas, al mes, algo así. Sí eran 400 firmas, con 400 exentaban el examen, difícilmente tenían las 400 firmas, entonces con base a eso, ella iba evaluando a los niños... no compartí su idea; entonces intente trabajar con eso, pero no me gustó, porque siento que los niños iban únicamente por las firmas y no había una reflexión y una retención de lo que yo les estaba explicando en el momento.

Con la profesora de Civismo y Derecho (lleva 7 años en la institución) no platico como tal, pero me gusta mucho que ella pasa entre las filas. Sí observa mucho, no se sienta, se sienta únicamente para calificar, pero 40 o 45 minutos de su clase ella está de pie.

El profesor de Historia, (también imparte en el Colegio de Bachilleres), es un maestro que me gusta mucho su clase, porque prácticamente él actúa, él les trasmite esa emoción y pasión del hecho histórico que les está relatando; tiene mucha facilidad para desenvolverse en ese aspecto, en explicarle al niño como es que paso ese acontecimiento. ¡ah! de hecho un comentario que hizo el maestro, ese sí se me quedó muy grabado: - ¡el día que tú termines de dar una clase y salgas cansada, ese día, vas a decir que lograste el objetivo! -. Y sí, en algún momento, sí lo sentí, cuando estaba dando asesorías en prepa en línea, pero aquí han sido como dos o tres ocasiones, que he sentido eso (baja el volumen de voz). Siento que a veces me quedo a medias, a veces, es por el tiempo, a veces en el momento que estoy dando clase tengo que salir del salón, a veces los niños no se callan, no me dejan terminar mi clase como tal o luego voy perdiendo el hilo de lo que les voy diciendo (baja la voz poco a poco).

También le he pedido consejo al A3, él es también profesor de Química de secundaria, él me ha sugerido trabajar con los niños, una aplicación que se llama *Sway* que es parecido al *PowerPoint*, es muy noble en el sentido que puedes agregarle: *Word, PowerPoint, pdf, Excel*. Puedes jugar, mucho con la aplicación. Lo único que no me gusta es la letra, no la puedes modificar... puedes meter imágenes, puedes hacer un blog, puedes hacer una presentación.

Otro profesor, es el profesor de Biología da su clase con dibujos, entonces dibuja: la mano, el pie, el hueso...la verdad es que dibuja bastante bien, y se apoya con plataforma, sabe mucho.

### **Telos de la identidad**

**ER: ¿Cómo autovalora y autoevalúa su desempeño docente?**

**PA:** Me autoevalúo con un 7, pues a veces siento que puedo dar más, puedo esforzarme más, preparar mejor mi clase, buscar otras estrategias para que los niños entiendan, dinámicas también, pero sí siento que a veces, me quedo un poco corta, porque no veo que los niños estén aprendiendo (baja la mirada y se sonroja), no como me gustaría. Me gustaría que se viera reflejado que salieran mejor en sus exámenes, en que sean puntuales en subir las notas, conforme vayan avanzando

los temas que vaya habiendo comprensión, que van hilando los conocimientos básicos con los que vamos viendo a lo largo del curso, que no se los aprendan que entiendan, que aprender a diferenciar entre una cosa u otra.

**ER: ¿Qué consejo o recomendación les daría a los futuros docentes en Química, que deseen elaborar en instituciones privadas?**

**PA:** Que tengan tolerancia (sube la mirada hacia arriba), comprensión, paciencia y compromiso principalmente. Tolerancia porque tal vez nosotros aprendimos de una manera distinta, los tiempos van cambiando los niños tienen ahorita la tecnología en la mano y muchas veces es contra productiva, porque tienen el audífono en la oreja, están con el teléfono, entonces;

sí, a veces tienes que ser tolerante en algunas situaciones (aprieta un poco la mandíbula). Comprensión (relaja el rostro, sale una sonrisa), porque a veces son de una manera, y siento que cada vez el docente es más insensible, yo me acuerdo que en mis tiempos veías a tus maestras como una segunda mamá, hacías un vínculo con ellos, y ahorita siento que mis compañeros, y no porque te adjudiques ese papel, pero sí siento que a veces, siento que los maestros son muy fríos, no se ponen en los zapatos de los niños a veces, tal vez no te entregan la tarea porque no quieren, sino porque, no pudieron. Este compromiso, porque a veces vienen y están aquí una semana e incluso un día y ya no regresan, por ejemplo, el año pasado tuvimos varios casos, por ejemplo, con el grupo que tomé ya habían tenido tres maestros de Matemáticas anteriormente y me parece que también tuvieron 2 maestros de Química... y creo que ya.

**ER: Integre en la siguiente frase su sentir: objetivo máximo que tengo como profesora**

**PA:** El objetivo máximo, pues trato mucho de hacerlo reflexionar, que hagan un ejercicio en el que se visualicen, en no sé en dos o tres años, tratar que los niños que vean una carrera o la educación como una oportunidad, yo siempre les digo que lo vean así como una oportunidad de crecer, de abrirte un nuevo mundo, y ponerte a prueba; siempre que ellos los vean como un desafío que no sean conformistas, que salgan al mundo y que se demuestren así mismos que pueden ser mejores, porque muchas veces ellos ya traen el chip en la cabeza, -es que no soy bueno en Matemáticas, no soy bueno para Español, me cuesta mucho trabajo Inglés-; o porque simplemente un maestro o alguien en casa les está diciendo: - es que no, no sabes, o pues tu siempre haces todo mal-. Entonces ellos van adoptando ese pensamiento y no se dan cuenta de la capacidad que tienen, no son conscientes de eso. Más que darles el conocimiento, también es motivarlos, y que ellos también aprendan a creer en sí mismos, de que sí pueden, de que sí lo pueden lograr, para eso también tienen que esforzarse, involucra un compromiso, y ese es otro problema, que muchos de ellos no lo tienen, sí se visualizan haciéndolo, pero no se llegan a comprometer al 100%.

### **Profesor par-colega (PB)**

**Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke" se realizó una entrevista concertada con profesor titular de la asignatura de Cálculo (PB).**

**Lugar:** Sala de maestros (1er. Piso)

**Fecha de realización:** viernes 20 de 2020

**Hora de inicio:** 9:30 a.m.

**Hora de termino:** 10:15 a.m.

**Duración:** 45 minutos

**Materiales:** Grabadora, micrófono y entrevista impresa

**Explorando el entorno percibido sobre la identidad de la docente por su par**

**ER: ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente de los profesores de ciencias de manera general que laboran en la institución y de la profesora de M2 y problemas de Química?**

**PB:** Bueno, yo llevo el semestre pasado y lo que vamos de este, voy a cumplir casi un año y por lo que he visto, en el trabajo de los compañeros, entonces desde los alumnos que es lo que opinan cuando veo las tareas y lo que veo en el pizarrón y cuando paso por los pasillos, que están utilizando ya ahora que están ocupando el material visual, yo siento que hay un compromiso, por parte de los compañeros y de mi parte también, en tratar de mejorar esa cuestión y utilizar al 100% ese tipo de recursos y plantearles situaciones a los chicos, distintas ósea que vayan más apegadas a un poquito más a la realidad o donde ellos lo puedan aplicar de forma sino diaria, pero mejor más adelante cuando lleguen a la universidad o en su trabajo, porque de repente hay alumnos que llegan a cuestionarme o me dicen: -¿para qué me sirve una integral a mí?-, si yo voy a estudiar arquitectura, o voy a estudiar medicina, o voy estudiar este veterinaria-. Entonces ahí lo que tratamos de hacer enfocarles el ejemplo en que lo podían aplicar en su área de conocimiento cuando ellos vayan a la universidad; y es ahí a donde se dan cuenta que sí, no son materias que están aisladas, o que ya no van a ver o que hay una relación de que, en algún momento, se van a llegar a juntar, si la van a aplicar de una o de otra forma lo van aplicar.

**ER: ¿Cómo percibe el empleo o implementación de la plataforma por parte de los alumnos, como lo están tomando?**

**PB:** Es muy buena, puedo meter más recursos, como son videos, complementar temarios, ocupamos con office 365, por ejemplo revisamos *Khan academy*, es decir que tan elevado está el nivel, a veces a quienes utilizan un lenguaje muy técnico, y para los alumnos se les complica más, que este más sencillo, que no sea tan técnico, a veces no es lo mismo que te explique un ejercicio de integración, por ejemplo, en mi caso alguien que es de ingeniería, a alguien que es de ciencias sociales, es lo mismo: pero el lenguaje tiene mucho que ver en función de que ellos



puedan, percibir y adaptarse a esa parte, yo estudié la licenciatura en Economía, yo les doy Cálculo más enfocado a ciencias sociales y aquí estamos en bachilleres.

A nivel bachillerato no necesitan, realmente más allá de cuestiones básicas; por ejemplo, en el Cálculo o en la Estadística. Ya cuando están en la carrera; allí sí tienen que meterse, pero ya tienen las bases por ejemplo integrar ahorita los métodos de integración, sustitución, fracciones parciales, encontrar áreas, volúmenes. Y la integral es lo único que ellos deben de saber, ya si ellos van a una ingeniería o alguna arquitectura bueno, ahí ellos tienen las bases, son como las tablas y multiplicaciones, así el Cálculo, en la universidad, ya tienen esas bases, es como una comparación de lo que vemos en prepa, cuando llegan a una carrera. Por lo que normalmente yo platico con ellos, muchos van para áreas de la salud o áreas económico-administrativas, contados son los que... a la fecha tengo nada más dos alumnos, una chica que va en 6to B, que es "A", que ella pretende hacer dos carreras, primero va por la de ciencias sociales y luego por la ingeniería "J.A", que es del 6to A y él quiere estudiar arquitectura, y es cuando yo les digo, esto te va a servir, porque cuando tu empieces a calcular áreas, fuerzas y todo, tú ya sabes calcular todo esto.

**ER: Entre ustedes como profesores de ciencias, ¿han conversado como es su percepción de los grupos hacia sus asignaturas?**

**PB:** (sonríe, echa su cuerpo hacia adelante y se acomoda en la silla), sí, es de lo que más platicamos, por ejemplo, como que en esta unidad no veo que avancemos, puedo tener ciertas dudas, hay un intercambio de la información entre nosotros, por ejemplo, entre todos llegamos a la conclusión que el alumno tiene un problema en general en todo el área de ciencias, y puede ser que no sea su fuerte, porque a lo mejor hay alumnos que no tienen tantas habilidades como para la parte de ciencias; pero por ejemplo, se les facilita más los de las artes u otra área que es completamente distinta. Eso siempre lo estamos platicando, es decir; primero intercambiamos información, de cómo va contigo, y si llegamos a la conclusión, que es algo en general, tratar de buscar otra forma: - ¡por aquí no llegue al resultado, al objetivo esperado...!, -cambio y me voy, por otro lado, para ver-. Él puede desarrollar u obtener ese conocimiento... pero de que platicamos e intercambiamos información todo el tiempo, eso es un hecho (sonríe).

**ER: ¿Cómo es el intercambio de experiencias con la profesora de M1 y M2?**

**PB:** Sí es constante, primero ella conoce a toda la plantilla de estudiantes o alumnado, ella de hecho entró primero, un año creo que antes que yo. Entonces, sí, sí intercambiamos, porque de repente en Química; por ejemplo, para hacer problemas, de lo que es calcular masas, átomos y todo lo que es configuración electrónica, de ciertos elementos. Pero yo en general, lo que he escuchado, por parte de los alumnos, si les gusta como llevan la asignatura de Química, que luego les cuesta trabajo; que yo veo un problema que tienen, cómo un poquito el enfoque, no,... no el enfoque, la atención, es decir, pero no nada más con la profesora, sino que es en general con todos los grupos, es como un problema generacional, que tienen ciertos distractores...siento que es el teléfono, entonces esa parte tecnológica, en esta generación yo siento, que en lugar de ayudarles, les ha perjudicado, en ese sentido, porque sea hacen muy dependientes, a lo mejor del

teléfono, y es lo que yo les digo:-¡déjenlo a lo mejor, 30 minutos o 40 minutos, en lo que está la parte fundamental del tema, y ya después retoman la actividad!, ¡o tenemos un descanso!.. pero sí, sí tenemos contacto. Pero yo en Química, no estoy tan metido en la parte de Química, porque yo estoy más en la parte, de lo que es Algebra, Cálculo... pero sí, sí compartimos en algún momento información de los alumnos.

Por otro parte ya todas las tareas se tienen que trabajar en la plataforma, son en función en la plataforma. Y lo que sí veo, es que utiliza muchos recursos como videos, yo veo por qué ella está ladito de mí, estamos los dos calificando, hace prácticas, yo creo que eso es muy bueno, porque, en esas materias, como Física y Química, reforzarlos mediante prácticas ya que ellos no solamente ven la parte de teoría, sino llevan a cabo la práctica. No solamente con un pizarrón, y con eso reafirman el conocimiento, si realizan una hipótesis: - ¿qué pasa si yo mezclo tal sustancia, con esto y con esto?, ¿me va a dar una reacción?... yo se he visto que se aplica en Química. En cuanto a la plataforma, ella me ha ayudado más a mí, pues cuando yo entré, ellos ya manejaban la plataforma, creo que fue un poco inversa la situación, creo que ella fue la que me enseñó, ellos ya llevaban un 50% del manejo de la plataforma, yo llegue a aprender a manejar la plataforma. Ahora ya la manejo al 100%.

**ER: ¿Ha recibido capacitación que le ayude a mejorar su labor docente, por ejemplo, en cómo hacer planeaciones, por ejemplo, en estilos de aprendizaje o enseñanza en este colegio?**

**PB:** En este colegio específicamente en esta parte no, en donde sí me ayudaron fue en la parte de las planeaciones que ya las venía manejando... mmm, pero aquí se modifica un poco, por la misma plataforma, porque lo estaba haciendo de forma inconsciente, como en las otras escuelas, pero aquí ya se tienen que manejar conceptos y herramientas distintas, que yo la verdad, honestamente, no he reparado en eso, que ya son materiales extras, en mandar las tareas en la plataforma, en mandarles un examen *en froms*, porque, yo antes los hacía en físico, en su hojita, yo nada más les traía la copia, entonces la ventaja que tiene es que ya tiene un mejor control y sistematizar mi información. Yo no tengo que buscar en la lista, me meto a la plataforma y busco a tal alumno, todo su historial que es lo que ha subido, eso sí me ayudado bastante, en la planeación, me simplifica mucho el trabajo.

**ER: ¿Cuándo tiene un problema de indisciplina, con la plataforma o alguna otra duda, ¿con quién generalmente acude?**

**PB:** A mi jefe inmediato, hay un esquema, una jerarquización en la institución y acudo a él, a mi jefe inmediato, que en esta parte es el A3, en él me apoyo. Afortunadamente yo no he tenido que escalar, que no haya habido una respuesta por parte de la coordinación y que tenga que subir con la "sub" o con la A1, no; al menos que ellos, me digan: - tengo una duda sobre tal alumno, ¿me puedes dar tal información? -, ¡ah, bueno!, yo les doy tal información de tal alumno, tiene estas características, o va por aquí. Pero bueno, con quien yo directamente checo mis asuntos, es directamente con la coordinación.

**ER: ¿Les han dado línea de cómo trabajar la plataforma?**

**PB:** Yo creo que ahí, yo consideraría como un 50 % y un 50% ¿Qué es lo que nos piden?, primero que el chico, sepa utilizar su *rocketbook* (cuaderno inteligente), que

sepa escanear sus apuntes, que los suba a su *bloc de notas* y que él pueda consultar en cualquier momento del día o cuando tenga la necesidad de consultarlo, y tenga la información. Y si el papá quiere saber: -¿cómo que es lo que ha trabajado mi hijo?-, él lo puede buscar desde la casa o viene con nosotros; que es lo que ocurre con mayor frecuencia, y me dice cómo va el alumno, su hijo y es esto todo lo que él ha cargado, tanto para ellos como nosotros, nos sirve, porque ahí podemos tener comparativos, que no son buenos, pero que finalmente (suspira)... es que por ejemplo, yo puedo tener un alumno que me pueden decir yo no veo que haga nada, entonces yo le puedo decir, mire; este es el alumno que tiene un apunte y este alumno es el que tiene los 20 apuntes, entonces podemos ver que es lo que está trabajando uno y que es lo que está trabajando el otro, ósea es un comparativo que sea bueno o no, pero finalmente ahí está la información y ahí está la evidencia en la plataforma.

Otra es que yo le subo dentro del mismo bloc de notas del alumno, por si el alumno no llega, o se enfermó, o no pudo venir, las razones que sean, entonces, al final del tema yo subo todo lo que es la presentación, toda información, exactamente tal cual como lo vimos en clase, pero en escrito, con imágenes y en visual, ellos lo pueden consultar. Si el no vino, ok no te preocupas, hasta hoy terminamos el tema, tú te puedes ir dentro de tu mismo bloc de notas, puedes encontrar tú mismo bloc de notas y lo puedes estudiar. Entonces lo que sí se nos dio línea desde un inicio, es que ellos tenían que subir todo lo que hicieran la clase, ósea que el alumno tiene que subir todo lo que está trabajando en clase, porque si el papá viene y me dice: -¿qué está trabajando mi hijo?, o ¡no veo lo que hagan!-... es la mejor manera de que ellos, se puedan dar cuenta de lo que hacemos nosotros. Las tareas es otra parte, si el papá me dice: -¿porque mi hijo saco 5? o ¿por qué tiene 6?, o ¿por qué tiene baja calificación? -... bueno, se dejaron 20 tareas, y estas fueron las que me envió a la plataforma. Entonces es doblemente un control, como para ellos como para nosotros, que quedé ahí asentado siempre el trabajo, porque pueden decir: -¡yo sí lo hice! pero cuando no hay información no, desgraciadamente tenemos que trabajar sobre evidencias y ahí si hay una línea. ¿Por qué el alumno tiene que trabajar la plataforma, por qué?, porque también están pagando ese servicio, entonces no tendría yo... yo lo veo así, no tendría ningún sentido estar pagando alguna plataforma, que no se... cuesta unos 5mil o 6 mil pesos, no sé lo que cueste o si costará 100 pesos, pero que no están utilizando la herramienta, para eso fue eso creada y tiene el objetivo, pero bueno, yo lo veo de esa forma (baja la voz). La indicación de la plataforma fue tanto de la subdirección, como la A1. De la A2, que la que está más familiarizada con la plataforma.

**ER: Describa la relación de trabajo con sus otros compañeros de ciencias**

**PB:** Algo que platicamos mucho es con la más cercana que tengo, con Matemáticas, con Física y algunas veces con la de Problemas de Química; es a veces un poquito el nivel, en el sentido de que sí, por ejemplo, yo tengo que ver, por ejemplo, Cálculo diferencial, para que yo pueda aplicar mi Cálculo el alumno tiene que saber perfectamente que es la parte algebraica. En Cálculo integral lo mismo, y en Matemáticas, así. Entonces a veces llegamos a la conclusión... pero bueno, si hay algún área de oportunidades que estos temas no estén bien dominados por el alumno, o el alumno no lo sabe o no los conoce, entonces: es decir, llegamos o coincidimos, en que tenemos que regresarnos un poquito, me regreso un poquito,

con en la parte de una introducción o fuerza, para poder abordar el tema. Pero no lo saben, pero de repente me dicen: - ¡ok, estoy viendo ese tema!, no te preocupes, yo voy a reforzar ese tema, para que entonces ellos ya no tengan problema, y sea más fácil-. Por ejemplo, con los de 3ero y 4to, yo esto viendo esto y esto; y en los cursos estoy viendo, tienen problemas para hacer un binomio al cuadrado, un binomio al cubo, resolver una ecuación por formula general, o factorizar o descomponer, entonces yo lo voy a reforzar, para que en el siguiente semestre que viene, que te toque contigo, que ya van a estar en Cálculo, ya tengan bien, bien afianzada esa parte del conocimiento. De repente, es así como vamos trabajando Matemáticas, porque es con el que tengo más relación, o en los despejes con Física, a veces no sabes despejar y de repente me dice el de Física: - ¡tienen problemas para despejar! -... yo meto ejercicios de Cálculo en donde tengamos que despejar y ya saben que, si aquí estamos multiplicando, cual es la operación inversa, la vamos a pasar dividiendo, así eso me ayuda a mí como a él, porque ya en sus problemas de Física, ya no van a tener problemas para despejar. Por lo menos, es un avance. Y ya, en poco en poquito, yo siento que, entre los profesores, nos vamos complementando, y eso va en bien de los alumnos.

Diría que la relación es muy buena (sonríe), así lo resumiría, porque hay, yo veo un compromiso, por parte de todos, todos con nuestros alcances nuestros recursos, con su método, pero hay una disposición y siempre nos estamos apoyando, siempre te digo: -¡,oye apóyame con esto!, y entonces siempre hay apoyo.

**ER: Describa su relación con las autoridades**

**PB:** Buena, sí están al pendiente, pero mi relación más cercana es con mis compañeros, cuando nos tomamos todo el día, porque nos topamos todo el día, entonces sale Física y entro yo, salgo yo y entra Problemas de Química, y luego entra el de Biología, y luego entra... siempre estamos en una rotación, entre salones y salones, y son con los que tenemos mayor contacto. Con ellos obviamente si nos vemos en la mañana, nos vemos a la salida o a veces cuando ellos tienen una duda, o necesitamos plantearles alguna situación ya es lo que platicamos o en la junta de consejo, es cuando vemos todos los problemas a detalle y ellos nos dicen; ok yo lo que veo es de esta a la otra, es que falta esto, o cuando la A1, eso sí, en esa parte lo veo que en las mañanas, se da sus vueltas en los pasillos, para ver que estemos trabajando, que estemos utilizando las pantallas, y el no interfiere dentro de la clase, que digamos, que entre y que diga:-¡ah esto!-, eso yo veo que el checa como sus puntos, y en la junta de consejo, dice:- maestros yo veo como que, esto y esto, .. y necesito, pero cámbielo, quítelo, póngale-; y si hay una retroalimentación, pero ya así directa, de todos los días, de todas las horas, es con los compañeros, es cuando vamos entrando y saliendo.

El A3 siempre está muy al pendiente, siempre nos está mandando mensajes, por lo menos conmigo: - maestro fíjese que esto, necesito tal cosa, o este grupo o este alumno-. Yo veo que con los alumnos también los llama, con la coordinación sí, sí hay muy buena relación y hay un seguimiento por parte de coordinación.

En cuanto a la subdirección , es con la que diría, con la que tengo menos tiempo de verla; el semestre pasado yo la veía más, porque estaba dando clases, ahorita creo ya no está ahí, está más como del otro lado, al pendiente del área de la plataforma y todas estas cuestiones. Por ejemplo, la A2, me acaba de mandar un mensaje pidiéndome datos sobre un alumno, entonces yo ya le contesto en la plataforma,

pues el alumno va, así y así, es cuando tengo contacto con ella. Mi con tacto con ella, o en la junta de la semana pasada que la vi y probablemente yo creo que la vamos a ver el lunes.

**ER: Relate y/o describa cómo es evaluado el desempeño docente en esta institución (A3, A2 o A1)**

**PB:** La A1 en la junta nos aborda de forma general, eso es lo que yo veo, si ya hay algo de forma individual que se tenga que checar te habla y te dice. Yo hasta ahorita, no, no he tenido alguna situación, que él diga:- oiga maestro, hay algo que no me está gustando, o hay una situación que me gustaría que cambiara-... no, no por mi parte, no he tenido acercamiento en ese sentido, consideraría que si no hay un acercamiento a lo mejor no tiene ningún problema o está a gusto con lo que he estado trabajando, porque el que se acerca más es el A3 me dice:- oye tu plan , tu planeación tiene ciertos puntos que necesito que complementes-. Pues lo reviso, lo complemento y se la reenvió, y ya el profesor. La dirección lo hace de forma más general; digamos que el primer filtro sería el A3, que hace las cosas en forma puntual y yo creo que él comunica todo con la dirección y es el que tiene los puntos y sobre eso ellos trabajan. La A2, ha tenido ciertos acercamientos, pero básicamente cuestiones de los chicos, obvio: - ¿cómo va este chico?, o tengo tal situación con tal alumno-. Y ya lo platico y se resuelven las dudas: - ¿o por qué sucedió esto?... pero si se acerca. Pero digo, yo creo que en un 80%, todo lo trabajo con el A3.

**ER: ¿Alguna vez ha solicitado consejo de alguien que usted valora como autoridad sobre cómo mejorar su desempeño como docente?**

**PB:** Yo me acerco mucho con el A3, porque él tiene muchos, muchos años de docencia y ha trabajado mucho en secundaria, y si en algún momento yo he llegado con el maestro, tengo esta situación con tal alumno, o en cuestión de a veces de disciplina, o cosas así, cómo que puedo hacer, entonces yo me siento muy confiado en él, porque tiene muchos años de experiencia y yo lo veo, por ejemplo, yo lo comparo con mi papá, él también se dedicó a la docencia, él casi trabajo cuarenta años... pues tienen, mucha, mucha, experiencia en ese sentido, y las recomendaciones que él siempre me da, las tomo en cuenta, porque cuando de repente yo paso yo lo veo: - ¡ah, mira lo que él está haciendo! Puede funcionar, trato de si no de copiarlas, sí de llevarlas a mi personalidad, a mi forma de trabajar, adecuarlas y ver si me funcionan, implementar ciertas estrategias.

**ER: ¿Cómo se siente con las asignaturas que le han asignado este trimestre?**

**PB:** Yo en Cálculo me siento como pez en el agua (sonríe), lo enfoco en la parte económico administrativa. En Geografía me siento bien (se sonroja) ... pero sin embargo mi compromiso ha sido mayor que meterme... ir al doble ahí, por si los chicos tienen dudas, yo tenga la capacidad de responderles o manejarles el concepto más claro a ellos y aparte me ha gustado, he estudiado a la par con ellos. Claro ellos han estado como principiantes y yo como experto. Me ha gustado y he aprendido.

**Autoridades A1 y A2**

**Entrevista la autoridad (A1)**

**Bajo el protocolo de investigación: “Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke”, se**

**realizó una entrevista concertada con el titular de la dirección técnica de secundaria (A1) de secundaria y bachillerato**

**Lugar:** Oficina de la A1 (planta baja)

**Fecha de realización:** lunes 23 de marzo de 2020

**Hora de inicio:** 11:21 a.m.

**Hora de termino:** 11:31 a.m.

**Duración:** 10 minutos

**Entorno a la percepción de la identidad docente por parte de las autoridades formales**

**Percepción de las fuentes de autoridad formales sobre la relación de la docente las fuentes de autoridad establecidas por la organización**

**ER: ¿Cuándo convoca a reuniones o juntas, ¿cómo define la participación de docente de M1 y M2? Explique.**

**A1:** Más que nada receptivos, para que yo les plante algo, lo que yo hablo es en lo que no estoy de acuerdo.

**ER: ¿Y en cuanto a la profesora de M1 y M2?**

Lo mismo que le indique, es receptiva.

**ER: ¿Cómo estructura la profesora de M1 y de M2 clases ante sus grupos? (¿sigue alguna guía institucional, sus consejos, o el de las otras autoridades académicas?)**

**A1:** Más que nada la planeación, en base a su planeación que marca la SEP, toda la planeación, ósea no es a juicio de cada uno, no... inclusive si hay maestros que trabajan así, yo me doy cuenta y les digo.

**ER: ¿Cómo estructura la profesora de M1 y de M2 clases ante sus grupos? (¿sigue alguna guía institucional, sus consejos, o el de las otras autoridades académicas?)**

**A1:** Más que nada la planeación, en base a su planeación que marca la SEP, toda la planeación, ósea no es a juicio de cada uno, no... inclusive si hay maestros que trabajan así, yo me doy cuenta y les digo.

**ER: ¿Algún consejo o recomendación, que le daría a sus docentes? Especifique el caso de la profesora de M1 y M2.**

**A1:** Eficiencia en el trabajo, es lo que quiero, de todos. Hace rato usted no me escucho (en la junta extraordinaria de capacitación), pero les dije que deben de tener compromiso, así es.

**ER: ¿Cuál es su opinión sobre los planes y programas de estudio actuales?**

**A1:** Mi opinión de los programas de la SEP me la reservo... pero realmente yo le puedo decir, me gustaría que marcara otra cosa, al final de cuenta somos una incorporada y no podemos hacer de un lado las planeaciones, y lo que marca la SEP. Los lineamientos lo marcan la SEP, (baja la voz), nosotros no podemos salirnos de ahí.

**Percepción de las fuentes de autoridad formal sobre las prácticas y autoprácticas de la docente**

**ER: ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente de la profesora M1 y de M2 (de manera general) y los que laboran en su institución?**

**A1:** El entendido que, si no trabajan con eficiencia, no estarían acá, es disciplinada.

**ER. Desde su punto de vista, ¿qué es lo que le resulta más significativo de la labor docente en la profesora de M1 y M2?**

A1: Más que nada que los papás estén contentos y que los alumnos aprendan.

**ER: ¿De qué manera evalúa el desempeño docente de sus profesores? (específicamente de la profesora de M1 y M2)**

A1: Se llena una ficha con 14 puntos se la puede dar el A3, es una hoja de 14 puntos el maestro M (A3) la tiene.

**ER. ¿Cómo considera la interacción de los alumnos con la profesora de M1 y M2?**

A1: No, específicamente la profesora de M1 y M2, sino todos. Hasta ahorita no tengo ningún comentario, cuando hay alguna situación luego, luego, atengo comentarios del desempeño del trabajo.

**ER: ¿Cómo valora los conocimientos previos de sus profesores de ciencias? (clase muestra, curriculum vitae, cursos, diplomados, reconocimientos entre otros).**

A1: De principio de cuentas se le pide su C.V. Posteriormente si me interesa con base a su C.V, después le pedimos, que de una clase muestra para ver su desempeño, cómo se comporta en el salón de clases, cómo es su manera de comunicarse con el alumnado... él puede saber mucho, pero si no sabe cómo comunicarse (baja la voz), no me sirve. Entonces más que nada, me tiene que dar una clase muestra, y luego le hablamos, si es que me interesa, el resultado, así es.

**ER: ¿Qué actitudes y aptitudes valora de sus profesores de ciencias, incluyendo a la profesora de M1 y M2?**

A1: Más que nada el desempeño, saberse comunicar, que la comunicación pueda ser expresada con los alumnos, que no los confunda, que tenga experiencia.

**ER. Relate y/o describa cómo evalúa a los profesores ciencias (incluyendo a la profesora de Ecología y problemas de Química).**

DT: Con un formato de los 14 puntos que tiene el coordinador.

**ER. ¿Usa algún formato o protocolo para evaluar el desempeño académico, administrativo del docente? Describa. DT: Si, los 14 puntos: -pídale al coordinador una copia de este formato- entre ellos puntualidad, asistencia, entrega de programas de estudio, entrega de evaluaciones de los alumnos y otros.**

## **Entrevista A2**

**Entorno a la percepción de la identidad docente por parte de las autoridades formales**

**Bajo el protocolo de investigación: “Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke”, se realizó una entrevista concertada con la titular de la (A2) de secundaria y bachillerato tecnológico**

**Fecha de realización:** lunes 23 de marzo de 2020

**Hora de inicio:** 11:45 a.m.

**Hora de termino:** 12:15 del día

**Duración:** 30 minutos

**Percepción de las fuentes de autoridad formales sobre la relación de la docente y las fuentes de autoridad establecidas por la organización**

**ER: Cuándo convoca a reuniones o juntas, ¿cómo define la participación de la docente (PB), explique.**

**A2:** Creo que su participación se limita a lo que les pedimos, pero creo que tengo que promover eso con dinámicas, que no sea algo que yo simplemente este diciendo, que sea un monólogo.

La academia de ciencia es la más movida, la más participativa. En el caso de la profesora de M2 y Problemas Química, su situación es curiosa, ella es la más comprometida en el aprendizaje de los alumnos, en el ser humano, si tenemos que hacer un cambio suele esperar. Creo que le gusta promover que los demás participen, permite que los otros participen, como se sabe que tiene voz conmigo, que tiene mucho acercamiento, permite que los demás externen su opinión.

**ER: ¿Cómo estructura la profesora (PA) las clases ante sus grupos? (sigue una guía institucional sus consejos o de las autoridades académicas)**

**A2:** Creo que tratan de hacer lo que está en su alcance de tener una media entre teoría y práctica. Pero creo que les falta organización, a veces se aglomeran por usar el laboratorio y luego está vacío. La consigna con ellos es que traten de meter mucha práctica, no hay una estructura, lo dejamos que tengan su propia estructura. Para la planeación ellos ya deben de considerar las herramientas tecnológicas de office 365, organizar los apuntes y llevar el registro de los apuntes, prácticas y actividades.

La profesora de M2 y M1 creo que todavía le falta en práctica, pero su organización es muy buena, trata de llevar su plan; sin embargo, le falta a mi gusto hacer más prácticas, yo prefería más práctica.

**ER. Describa cómo hace efectivo los planes y programas de la EMS en sus profesores. Especifique el caso de la PA.**

**A2:** Se basan en los programas oficiales, se basan en nivel de aprendizaje de los alumnos, pero a veces nos encontramos con mucha falta de conocimientos básicos, a veces preferimos que refuercen conocimientos básicos. Por ejemplo: Física, cuando nos llegan de otras escuelas, no tienen el conocimiento básico de Matemáticas, ni de ser operaciones mentales, entonces, los maestros tienen que sufragar esas necesidades; o por ejemplo, no llegan de otras escuelas o incluso de los de aquí, o de conceptos propios de la materia; pero si me ha pasado tengo ese problema, pero tengo este problema; entonces, cuando vienen los profesores con eso, yo les autorizo que dejen un rato el programa y que sufraguen ese problema, que me hagan una nueva estructura, que me propongan estructuras que incluso que no se apegue a la SEP, lo que me interesa es que sufraguen las necesidades de ese grupo.

**ER: ¿Algún consejo o recomendación, que le daría a sus docentes? Especifique el caso de la profesora (PB)**

**A2:** Yo creo que más importante que la parte teórica es la parte práctica, de cómo queríamos plasmar el uso de la plataforma, en el anterior ciclo escolar, sobre la otra cuestión me piden... sobre la actitud de los chicos refuercen la disciplina, el control de grupo, sobre todo con la PB, por ejemplo: enemistades, *bullying*, o son demasiados amigos que no permiten dar la clase.



**ER: ¿Cuál es su opinión sobre los planes y programas de estudio actuales (que entregan)?**

**A2:** No los he leído a profundidad. Pero considero que lo que he visto, todo aterriza en conceptos, desde mi experiencia como estudiante hubo muchas cosas que nunca tuvieron mucho sentido. Como yo no estudie más ciencia por mi parte. Se los has hecho saber...sí les pido ayuda a ellos que la ciencia se vuelva práctica... lo hablo hasta por un sentido personal, yo no quiero que los estudiantes que hoy están cursando ciencias tengan la misma problemática que yo, estudie ciencias porque no me quedó de otra y el día que tuve que elegir carrera no quería saber nada que tuviera que ver con Física y con Química. Creo que no deberíamos llevar a la ciencia a ese grado, se vuelve tan teóricas, tan abstractas, que el estudiante termina por no querer saber nada de ellas.

Creo que la profesora (PA), se apega muchísimo a la planeación de la SEP, le cuesta trabajo ser irreverente con los planes, y hacer sus propias ideas.

Creo que es importante que la dirección no defina específicamente quiero A, B, C. Palabra y fuerza, ahorita les hablaba de una herramienta, por ejemplo, me estoy imaginando, pero igual ellos tienen una mejor idea... sí los dejo que ahorita decidan por grupos de maestros todo... ellos tienen que apropiárselo, casi siempre van hacerlo porque lo digo.

**Percepción de las fuentes de autoridad formal sobre las prácticas y autoprácticas del docente**

**ER. ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente, de la Profesora (PA) de manera general y los que laboran en su institución?**

**A2:** De todos los compañeros, son gente comprometida, busca plasmar sus ideas, creo que tienen la confianza si vienen con una idea, aunque en un momento se inviable o poco común, que, si en un momento le encontramos la viabilidad, cuenta con el apoyo de la dirección. El ejemplo es un péndulo, que se va a mandar hacer, no recuerdo las medidas exactas... como de 5 metros, se va hacer de varilla y al final van a tener una esfera. Para que trabajen los temas de péndulo, se va a comprar cable de acero y se va a quedar un tiempo. Creo que ahorita el que tiene las ideas más descabelladas es el profesor de Física. En el caso del profesor de secundaria, usando Arduino, comparten sus ideas, las externan. La siguiente feria de ciencias, todos tienen que participar; incluso los profesores de Matemáticas.

La PA es buena, ella es la que pide el detalle de la gente, de los chicos como personas. El maestro de Física se fija en el cómo la actividad, y ella en el quién. Ella cuida que ninguno de nuestros grupos deje de participar, ella se fija que, si está habiendo una cuestión de indisciplina, ella es la que cuida, es muy intenta en fijarse en las cosas. Eso es lo que me gusta de ella, cuando platicué por primera vez con ella. En un momento puede no saber tanto. Cuando yo la conocí ella daba varias materias para el examen único de preparatoria, entonces hay que saber Español, Matemáticas, Biología, y varias... entonces ella tiene el contexto de cómo dar todas las asignaturas; sin embargo, lo que más me gusto en ella fue en como esa percepción de preocupación de cómo aprendieran, lo que tienen que aprender, pero que realmente lo aprendieran, se lo separan como un conocimiento de vida (sonríe), es por eso cuando ella entra a trabajar al equipo, se abre un espacio y ya está en tiempo completo. Por esa visión que tiene para los estudiantes.

**ER: ¿Cómo valora los conocimientos previos de sus profesores de ciencias al momento de contratarlos? (clase muestra, curriculum vitae, cursos, diplomados, reconocimientos entre otros).**

**A2:** Lo primero es su curriculum, lo primero que me habla, que carrera cursó y la pregunta clave, en la entrevista es:- ¿por qué quieres ser profesor?-, una vez que me dicen el por qué, si la respuesta es porque no tengo opción, me dicen porque no tengo trabajo, entonces pasamos a la siguiente etapa, que me den una clase muestra. Y en la clase muestra generalmente me preguntan:- ¿cuál es el tema que voy a dar?; entonces, yo les digo: - mañana te digo-, ¿por qué?, estamos a 5 minutos de dar el tema, para eso yo ya tuve que ir con el profesor titular de la materia, reviso su planeación y como él no sabe, le damos el tema que toca ese día y si él tiene la capacidad de darlo me habla de sus conocimientos.

¿Por qué no les digo el tema que van a dar?, porque les va a dar 24 horas para prepararse para la explicación, y ellos tienen que tener la capacidad como docentes, si bien no somos todólogos, si tiene que tener los conocimientos básicos y si dominio frente al grupo, como se desenvuelven, como integra a los demás, si se da cuenta que hay gente que está distraída, esos son como los parámetros que vamos a utilizar (baja la voz).

**ER: ¿De qué manera evalúa el desempeño docente de sus profesores? (especifique el caso de la PA)**

**A2:** Lo hago en cuanto a su asistencia, cumplimiento de los documentos, y la parte administrativa, que lleva la carga docente, sobre todo en cuanto a sus evaluaciones y a su actitud con los estudiantes. Por evaluaciones, entiéndase la evaluación cuantitativa que hacen a los estudiantes, ya en un acta de calificaciones. Me parece que habla mucho del profesor, de cómo este trazado, es decir, sin que la tendencia vaya totalmente a los alumnos acreditados, tampoco que el nivel de reprobación muy alto, que exista una media. Lo que me habla más del profesor, es que me demuestre la preocupación de aquel estudiante que no acreditó, que por más esfuerzos que el hizo, eso también me da un parámetro para ver si hay recontractación es como el profesor ya que este cerca el cierre de evaluaciones, como hace el profesor hace estrategias sin que se las defina la dirección, para poder acreditar la asignatura.

Con la PA, me ha marcado estrategias como la de separar los grupos, porque te vuelvo a decir; ella no solo se fija en su materia, sino en el todo, cuida, por ejemplo; cuando yo tengo que tomar decisiones cuando tengo que separar el grupo, la traigo a ella, analizamos juntas la perspectiva que tenga ella, la que yo tenga. Eso me ha dado pauta, tiene una visión más amplia, pues convive más tiempo con los alumnos que yo. Puedo decirte que su palabra tiene más peso (baja la voz y lo dice con contundencia). Por ejemplo, en los exámenes reprobaron algunos estudiantes, al terminar el primer semestre reprobaron y con estos niños no les hicimos exámenes extraordinarios, pues ya habían reprobado, acababan de reprobar en enero. Los metimos al recuse, yo había pedido que se abriera Matemáticas (2 grupos) y literatura y Biología, ella me dijo: - quiero que me dejes dar la clase-; aunque, eso implicara que ella ya no se iba a salir a las 2:00, sino a las 3:00 de la tarde, tres veces a la semana...entonces eso me habla del compromiso que ella tiene.

**ER: Usa algún formato o protocolo para evaluar el desempeño académico, administrativo del docente describa.**

**A2:** Tengo un formato, lo llena el A3: asistencia, lo que lleven la información electrónica, ordenado para su asignatura, me entregan un parámetro, cuando para mí pudo hacer excelente que, con la plantilla que sale de su perspectiva. A lo mejor no ha podido entregar los documentos ella, una profesora "x", ... todo el tiempo está verificando que los estudiantes si entreguen, lo único que ha pasado es que su computadora se descompuso, no me fio solo del documento que me da el profesor (A3), sí es un parámetro, si lo tomo muy en cuenta. Tomo muy en cuenta, por ejemplo, que se apeguen ahora que ya tenemos un reloj checador: tienen que pasar, entrada y salida en el checador. ¿Por qué lo hago?, si ellos me demuestran que se comprometen puede haber fallas como ser humano, no note que el A1 que hacemos la menor cantidad de descuento, claro que él por la parte económica, mientras más descuentos hagamos aparentemente, es mejor, pero, yo lo veo por la otra perspectiva, y vamos... si yo negocio con el maestro, si le llego a descontar a alguien, es porque quiero que hable conmigo, si tenemos que hablar, busque el espacio, no yo, por que la decisión sea suya, para que yo de frente le pueda decir: - oye me estás llegando tarde, no me has estado entregando-; para poder tener el espacio de apercibimiento con él, que tiene que ser algo, muy personal... por ejemplo es algo que no puedo hacer ahorita, en consejo técnico, lo hablo en general, pero fuiste tú, tiene que ser algo muy personal; y eso me ha traído como consecuencia, el no ser tan estricta, y estricta, en el sentido que llegaste 25 minutos tarde ( a la suma de todos los retardos de la semana), te voy a descontar en total 1 hora; el no hacer eso, en tener una aplicación cuando se enferman, les generamos una aplicación, ellos me pueden avisar, que necesitan un permiso, si ese permiso ya está aprobado, obvio no me lo puedes decir hoy en la mañana, eso ya es una falta, pero si tú, me avisas que vas a faltar, incluso una noche antes, para que aquí, se tomen las precauciones, puedo hacer que esa falta, no te ocasione un descuento. Entonces todo eso, esos pedacitos te obligo hablar conmigo, te desconté, pero siéntate conmigo, te lo repongo la siguiente quincena y cosas de ese tipo, han hecho que ellos se comprometan, entonces no hago una revisión tan tajante en un número...hago una revisión cuando hay necesidad de llamarles la atención fuertemente para alguien; ¡soy dura, soy dura!, ... a veces más de lo debido, pero a mí me gusta el ganar, ganar.

Sí cuando yo te digo, tú tienes este compromiso conmigo y cuando yo vengo y te digo: - ¡oye me está faltando!, y tú me respondes: - esto es lo mínimo que yo tengo que hacer-; entonces, yo también lo mismo, no me pidas que yo de algo que tu no me has dado primero, y aquí todos trabajamos y aquí todos hacemos que esto aflore. Podíamos tener la mitad de este edificio y con inmobiliario viejito y feo, pero si tuviéramos este equipo de trabajo, aun así, seríamos una escuela brillante. hoy tenemos las dos fortalezas. tenemos un edificio fabuloso y tenemos el equipo de 10 (sonríe).

### **Entrevista de la autoridad A3**

**Autoridad (A3) entorno a la percepción de la identidad docente y la organización por parte del A3**

**Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke", se realizó una entrevista concertada con el titular de la coordinación académica de la división secundaria y bachillerato tecnológico (A3)"**

**Lugar:** Oficina de la A1 (planta baja)

**Fecha de realización:** lunes 23 de marzo de 2020

**Hora de inicio:** 11:45 a.m.

**Hora de termino:** 12:06 del día

**Duración:** 21 minutos

**Lugar:** Oficina de la A3(1er. Piso): la oficina del A3 se encuentra en medio entre las aulas de secundaria y las aulas de bachillerato, afuera está el escritorio de los prefectos, las 4 paredes son vidrio transparente y la puerta de madera.

**Fecha de realización:** lunes 3 de marzo de 2020

**Hora de inicio:** 9:19 a.m.

**Hora de termino:** 10:50 a.m.

**Duración:** 1:21 horas

**ER: Cuando convoca a reuniones o juntas, ¿Cómo define la participación de la docente (PA)?**

**A3:** Adecuada, formal y conceptual.

**ER: ¿por qué conceptual?**

**A3:** Manejan conceptos, en el aspecto técnico pedagógico por ejemplo asignar una tarea de computación y en el otro aspecto debe de haber una apertura, desarrollo y cierre. Con la profesora de M1 y M2, es intuitiva y los conceptos los va conformando, está en proceso de ser profesora, participativa, actitudinal, un recurso técnico-pedagógico no se crea en 1 año o dos de experiencia, es un proceso largo.

**ER: ¿Cómo estructuran los profesores del bachillerato y la PA sus clases ante sus grupos? (¿Siguen una guía institucional, sus consejos, o el de otras autoridades académicas?)**

**A3:** Sí, hay una manera como colectivo. Una es la apertura, el desarrollo y el cierre. Dentro de la apertura, tienen que presentar la frase de la semana, el aprendizaje a lograr, el tema a lograr y el conocimiento a lograr, esa parte la tenemos que manejar. La fecha y el registro de la asistencia, en el desarrollo de las clases son las instrucciones para el trabajo, este desarrollo de clase incluye, la interacción entre los alumnos a formar equipos al construir el concepto, todos los conocimientos, las habilidades; esto les lleva un tiempo de 30 minutos, y si ellos consideran terminan con el cierre, evaluar la actividad en el cuaderno, con la plataforma o aplicando cuestionarios, aplicando ejercicios o hasta exámenes; esos son los tres pasos.

**ER: Describa como hace efectivo los planes de la EMS en sus profesores. Especifique el caso de la PA**

**A3:** Sí, lo siguen que a veces emana de la autoridad, que en este caso es la dirección y la subdirección del plantel, ellos hacen llegar al temario al docente, esa es una de las opciones y la otra es construir el temario, con base al profesor y su servidor va orientando hacia dónde va la cuestión metodológica, esa sería la primera, la segunda, nuestro bachillerato es diferente, a lo que existe en otros bachilleratos, hay bachillerato pedagógico, este es tecnológico, entonces tenemos que cargar todo esto a que sea el desarrollo de conocimientos procedimentales en la parte digital, entonces sí pienso, que vamos logrando en un porcentaje alto, en un 80, 85%, podría ser más, saben trabajar la plataforma en un 95%, pero la parte de actitudinal que es la base, que serían los jóvenes, recae en un 80%. Los alumnos saben usar la plataforma, pero hay algunos que no están subiendo su evidencia, cuestión de formación, de educación, esa mala educación, una sobre protección del padre, que viene de la primaria, una sobre protección de la comunidad, para proteger a los niños, y no ayudarlos a desarrollarse.

**ER: ¿Alguna vez los profesores de ciencias le han solicitado consejo a usted como autoridad sobre cómo mejorar su desempeño docente, incluyendo la PA?**

**A3:** Sí, tanto el profesor (PC), como la profesora (PA), he visto la forma en la que trabajan cada uno de ellos, mientras uno llega a trabajar... el primero, trata de trabajar con conflictos cognitivos, es decir, en donde el conflicto que dice el niño: - ¿qué voy hacer?, ¡quiero a mi papá!... y como no está el papá, lo va convenciendo al niño, que lo puede hacer, lo va metiendo en problemas cognitivos, cuando va llegando al joven que lo puede hacer, va llenando al joven para seguir en este proceso. En el caso de PA, trabaja más con el niño, lo apoya más en una cuestión tutorial, ósea lo apoya en: -hay que hacer esto, ¿cómo vas en esto, en aquello?, desarrollar este trabajo-.

**ER: ¿Qué opina sobre el desempeño y la labor docente, de los profesores de ciencias y de la PA de manera general y los que laboran en la institución?**

**A3:** Opino que están en una etapa de crecimiento, de desarrollo, se pueden quedar ahí, si no hacen la carrera, o pueden salir muy adelante si hacen la carrera, por lo menos en el aspecto psicopedagógico necesitaríamos mínimo, cuestión escolarizada de 2 a 3 años, dependiendo de cada uno de ellos. El desempeño actitudinal de ellos, es de un 95% (PA), me falta muy poco. El profesor (PC), igual un poquito más tal vez. La parte de la puntualidad, la maestra es puntual en el 100%, el maestro, me llegue con 5 a 7 minutos, que al final sumarian 15 a 20 minutos por quincena no son muchos, estoy hablando de 10 días de clase, donde llega a pasar esto, creo que eso sería el apunte.

**ER: ¿De qué manera evalúa el desempeño docente de sus profesores? (específicamente de la profesora PA)**

**A3:** Llevo un formato de supervisión, llevo una cuestión de inasistencia, retardos, llevo un formato de lo que sería el trabajo en la plataforma, y llevo una cuestión de entrega puntual de los documentos, calificaciones, planificaciones; la suma de todo eso, habla de lo que le acabo de decir de un 60% a un 80%, en 60% no es que este uno o en 80, en unas en algunas partes, por ejemplo planificación, en 80% actitud;

llegar temprano, utilice recursos técnicos para poder evaluarlos, es decir, como los conforman los exámenes.

**ER: ¿Cómo valora los conocimientos previos de sus profesores de ciencias? (clase muestra, currículum vitae, cursos, diplomados, reconocimientos entre otros)**

**A3:** Cuando me presentan la parte del temario de la planificación, cuando llevas mucho tiempo en esto, te das cuenta que hay temas complejos, por ejemplo, el cálculo infinitesimal en Matemáticas, hay maestros que toman 5 puntos y otros 2. Por ejemplo, en la parte de Física hay temas que son complejos, rehúyen al tema... como ejemplo los cálculos estequiométricos, por ejemplo, en la planificación los tocan de una manera sencilla y rehúyen al tema. Por ejemplo, de esta parte de estequiometría con la profesora, es buena, se nota en sus prácticas, en su planificación, entonces en ella no hay encontrado este problema no.

**ER: Relate y/o describa cómo evalúa de bachillerato y la profesora (PA)**

**A3:** Esta primero el de inspección, el inspector nos vino a poner uno, el de asistencia y puntualidad, el de la entrega oportuna de documentos, el de la visita a la plataforma, y revisión de trabajos, el de la participación, esos aspectos son los que más tomo en cuenta, y la revisión de los cuestionarios que le digo, de esa manera encuentras una cuestión global.

**ER: ¿Cómo se siente con el uso de las nuevas tecnologías en el aula?**

**A3:** Para mí no es nuevo, le voy a platicar un poco la historia, yo comencé a trabajar en el 81 como profesor de primaria, siento que pertenezco a una generación que fue haciendo lo que se tiene ahora. Después en 1988 estuve en secundaria, utilizaba lo que era tecnología: el retroproyector, las filminas, llegué a grabar videos en museos y llevarlos al aula y grabar experimentos. Sin embargo, estoy comprometido con una teoría psicopedagógica, llamada y elaborada por el señor Piaget y constructivismo social por Vygotsky; a ellos les hago una tesis en 1988, sobre constructivismo cuando todavía no se conocía muy bien a Vygotsky, esa tesis de licenciatura de 1988 aún sigue vigente. En realidad, no he sentido un cambio drástico, porque después me hice cargo de la coordinación en 1998-1999 y a mi cargo tenía un laboratorio de cómputo, entonces compré mi primera computadora para aprender y hacerme cargo del laboratorio. Ahí estuve como 7 años y luego me fui como subdirector, en el área de sistemas y en cuestión de gestión y no me despegue de eso. Seguía participando en carrera magisterial y presenté las primeras presentaciones de PowerPoint, esto en 1999-2000, en donde era complejo, le fui metiendo videos, entonces seguía con el conocimiento web en capacitación. Y ya después cuando fui A1 en el año 2009 tenía a mi cargo 2 talleres, 2 laboratorios de cómputo, y todas las aulas, entonces tenía a mi cargo 149 gentes y 1500 estudiantes aproximadamente. Y con cosas de robótica, envié a niños a Brasil por ganar innovación tecnológica, en el año 2011 y 2015 envié uno a Francia y otro que gana robótica a Rusia.

**ER: ¿Cómo ha observado el traslado de la tecnología en su equipo de trabajo?**

**A3:** El mayor problema es la resistencia, sobre todo en cuestiones técnicas, sobre todo en áreas de formación docente, por ejemplo, no entienden el porqué de una planeación. El problema está en actitud de no creencia, más que en lo técnico. Lo técnico, es la planificación. El día de hoy tengo 2 o 3 compañeros que no creen en ella. La historia de la docencia es una historia, en el año 2005 la señora que vendía

tamales en la esquina podía trabajar en un jardín de niños, hasta que entro esto que es de un mundo globalizado, que debías de estar titulado y debías de tener una experiencia docente y yo creo en eso.

**ER: ¿Cómo es el cumplimiento del trabajo de los docentes de bachillerato, narre como se da la dinámica?**

**A3:** En bachillerato es gente comprometida, en el nivel técnico le podría hablar de un 70%. En el nivel técnico que voy hablar como nivel como abrir, como desarrollar y como cerrar una sesión. Un maestro no se hace en un año ni en 5 años, y sí no tienes los conceptos de planificación y lo que es la gestión de aula, es... vamos lento en esta escuela, debe de estar en este proceso en un 70% en esto. Pero ya profundizando, en cuestiones técnico pedagógicas del aula, están en un porcentaje más bajo, entiéndase: planificación, en sus procesos, en los exámenes, en el trabajo de la plataforma. Ahí, en la plataforma debemos estar en conocimientos a un 90% del docente, es elevado, en escuelas públicas no logras ese porcentaje. Pero en escuelas públicas sí logras a casi un 100% de la planificación, aquí se quedan en un 75 u o 80% de la planificación, que la entrego tarde y todo eso. Pero aquí reconocen la autoridad, aquí yo solamente soy el que coordina, eso les queda bien claro, el que pide las planeaciones soy yo. Entonces de repente la A2 me dice: -solicítalo-; hay que tener tolerancia en esa parte. Aquí hay una moral y una ética. En la ética aquí es una cuestión que se aprende y dice yo me comprometo y en lo moral quien me dice que hacer y lo contemplo. Entonces, vamos sí tú le pides a la A1 todos formaditos, todos formaditos. Si el A1 y la A2 dicen: -todos formaditos, es decir, esa parte hay que trabajarla muchísimo. Hay que trabajar la parte de la ética (la parte de la entrega en tiempo y forma). Pero, yo espero que el maestro me dé más facultades, sí me las da se harían recomendaciones para mejorar, sin presionar porque somos profesionales; sí me entregas, tomo nota y yo llevo un registro de ello. Veo en la plataforma un 90-95% del personal muy bien, los niños los veo en un 95% en la plataforma, un poco encima del profesor, hablando de bachillerato. Los padres muy por debajo y los abuelos peor. En estos tiempos no tienen apoyo de los padres, los abuelos son los que se encargan de los niños. La plataforma no es compleja, es sencilla y muy amigable.

**ER: ¿Entonces cómo están trabajando?**

**A3:** Estos son de los problemas que tiene la escuela, son problemas administrativos, por eso le menciono que la escuela está en construcción.

**ER: ¿El plan clase si lo tienen?**

**A3:** Sí hacemos un recorrido ahorita vería que sí están trabajando algo (observamos la clase de Matemáticas y de la profesora de Español): pero en algunos casos y en otros no es lo que está por escrito. Todos saben qué hacer en el momento, pero el eje rector de los temarios se reduce, no lo tienen claro, por tantos cambios. Esto repercute en aprovechamiento de los alumnos se va reduciendo es bajo. En los alumnos no se han visto quejas no lo llegan a detectar, más que quejas son comentarios de un grupo selecto (como del 5%). De los docentes 2 son comentarios y una especie de queja, como los niños, es la petición que: - "aguántame con mi planeación"- obviamente no le puedes pedir que entreguen las cosas tan estrictamente apegadas al tiempo, por todos los cambios realizados. Para planear una hora de clase, necesitan haber ocupado 3 horas, es un proceso que con la experiencia que tienen, ya ven el video o lo recuerda y cosas así, ya los van

poniendo en la planeación. Es un grupo como muy eficiente de bomberos, te lo suben todo pero lo técnico falta, están aprendiendo todavía esa parte.

**ER: ¿ Les ha dado algún tipo de capacitación a sus docentes?**

**A3:** No, no necesitan de eso; hasta mi diagnóstico realizado hasta en enero. Su problema es... mire tengo los consejos técnicos, lo que estamos haciendo en realidad es mejoramiento de los resultados y del aprovechamiento escolar, mediante herramientas como *Khan Academic* ahorita estamos trabajando *intermatic* y otra de comprensión lectora.

Lo que estamos haciendo es mejoramiento de resultado del aprovechamiento escolar, mediante el office 365, las herramientas *Khan Academy*, hay otra, *intermatic* y otra estamos trabajando la comprensión lectora y tenemos un paquete de lecturas y trabajamos con *microbut*. Trabajamos *Khan Academy*, el cuaderno inteligente (*Rocketbook*), este ya no les ha resultado, buenos muchos lo traen y otros no, lo anterior es parte de la ruta de mejora y plan de mejoramiento de secundaria y de bachillerato, ambos tienen los mismos objetivos y rubros con las debidas modificaciones al nivel.

Tengo un diagnóstico en donde la escuela... me doy cuenta que en PLANEA que nos quedamos en Matemáticas en últimos lugares, en fin, anda muy mal la academia de Matemáticas, con ellos trabajé y debido a esto... se concursó en línea con 20 países y debido a esto una niña quedo en tercer lugar en secundaria y en bachillerato quedaron dentro de los primeros 10 lugares, entonces los maestros están trabajando y entonces sí hay un diagnóstico.

**ER: ¿ Qué tipo de situaciones o temas discuten en las reuniones académicas?**

**A3:** No... prácticamente las reuniones son del A1, en las reuniones sobre todo se ven problemas administrativos: de pago, algunas cuestiones de plataforma. En lo técnico-pedagógico no lo necesitan mucho. Lo que hace falta es en cuanto a la cuestión ética, de la entrega puntual del trabajo y las planeaciones, pero bueno... también te desarman cuando tienen 15 días sin la precisión de la materia.

**ER: ¿En determinado momento le ha comentado a la A2 y la A1 sus observaciones?**

**A3:** El docente es muy disciplinado, sabe quién paga y mientras que estés ahí. Muchos de los problemas es que no se habían dado de alta los profesores como propietarios, eso no se da cuenta la A2, entonces mucho del trabajo tengo que estar ahí, por ejemplo, la profesora "G" de Español, si le pregunta cuando se dio de alta va decir que ayer, mire tiene 4 alumnos. Yo soy propietario, puedo ver todo, entrar a todo, pero tuve que hablarles como a 5, haber chécale: -ahí, ahí, sí-. Lo ético es que tu entregues el trabajo como se te pide, eso es lo ético, no actuar como sí lo entregaras. Un trabajo comprometido y ético.

**ER: ¿Cuál considera que sería la identidad del colegio?**

**A3:** Tendría una identidad tecnológica, de desarrollo tecnológico, innovación de vanguardia en lo técnico, pero al estar contratando gente que le quiere darle un giro, tanto el A1 como A2 (no termina la frase, titubea) se han metido con gente que saben de Matemáticas como "(actualmente da Física) y como el de Cálculo. Gracias a ellos y al otro profesor de Matemáticas logramos lo que hoy tenemos. Hoy tenemos un compromiso mayor ubicar a los niños no solo para un concurso, sino para que tenga un nivel, eso es necesario, entonces tenemos un grupo muy fuerte



en ciencias: un servidor y de Biología. El profesor de Biología , la profesora de Química , el de Cálculo , el de Física y yo; somos un equipo fuerte, te podría decir que estamos alcanzando un nivel de innovación. Y tenemos una base de una personalidad oculta y de arte. El maestro de Historia también conoce de música y yo conozco también de música e inclusive el de inglés mucho más. Hemos realizados juntos algunas cosas como equipo.

**ER: Me puede narrar un poco sobre ese trabajo multidisciplinario e interdisciplinario del equipo docente de bachillerato**

**A3:** En bachillerato lo que hemos hecho juntos es la obra de teatro, juntos, en Español el guion y la iluminación por parte de Física, metieron la iluminación, luces con pólvora, controlado todo, con bióxido de carbono... todo, todo.

Hicimos en bachillerato un musical en inglés, con la música en inglés, en un nivel bueno, muy grato, se escuchó bastante bien.

Los que trabajamos *Khan Academy* (plataforma), Física, Química, Matemática y Biología. Los dos maestros de Matemáticas que tengo aquí se juntaron para preparar a 16 niños y de esos 16 elegimos 3. Hicieron su mejor esfuerzo con estos 20 países, logrando el tercer lugar una niña de aquí. Entonces, si hay trabajo, la academia de Español hace lecturas, yo llevo un libro que se llama Cazadores de Microbios.

## Transcripción guía de observación

### Guía de observación de clase para las asignaturas de Química de Bachillerato Tecnológico (6to A)

**Fecha:** martes, 25 de febrero **sesión observada:** 1 **inicio:** 1:14 **termino:** 1:59

**Tema:** Masa atómica y masa molecular

#### DOCUMENTACIÓN REVISADA:

- Lista de Asistencia y Evaluación SI I\_\_x\_\_I NO I\_\_\_\_I
  - Avance Programático SI I\_\_\_\_I NO I\_\_x\_\_I
  - Plan de Trabajo grupo SI I\_\_\_\_I NO I\_\_x\_\_I
  - Plan de Trabajo SI I\_\_\_\_I NO I\_\_x\_\_I
  - Libros de Texto SI I\_\_\_\_I NO I\_\_x\_\_I
  - Cuadernos Alumnos SI I\_\_x\_\_I NO I\_\_\_\_I
  - Plataforma correspondiente a SI I\_\_x\_\_I NO I\_\_\_\_I  
alumnos
  - Plataforma correspondiente a profesor SI I\_\_\_\_x\_I NOI\_\_\_\_I

M= Mujer  
H= Hombre

	Pantalla /Pizarrón		Escritorio/silla	
Puerta	PA			
a1	a2	a3	a4	
a5		a6	a7	
	a8	a9	a10	Observadora

INDICADOR (OBSERVABLE)	SÍ	NO	Observaciones
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo</b>			
El docente da cuenta de una planeación didáctica del trimestre, mes, semana o quincena.		X	No la tiene hasta el momento por los cambios realizados.
Cuenta con una planificación clara y acorde al propósito de la clase.		X	No la tiene hasta el momento por los cambios realizados.
Hace presentación de los objetivos de la clase.	X		La clase tratará en su mayoría de la explicación y realización de ejercicios de Química, con el propósito de preparar a los alumnos para el examen licenciatura que ofertan las universidades públicas y privadas.
Planea sus actividades y las anota en el avance programático.		X	No presenta hasta el momento ni en físico ni en la plataforma el avance programático de la asignatura de problemas de Química.
Utiliza los planes y programas de la SEP actuales.		X	Se desconoce, ya que aún no ha entregado su planeación semestres, ni semanal de la asignatura de problemas de Química.

El modelo pedagógico que maneja se centra en los contenidos.	X		
El docente inicia puntual para comenzar la clase	X		Hora acordada: 1:10 p.m. Hora real: 1:14 p.m.
Utiliza registro de asistencia y/o calificaciones.	X		La lista de asistencia es la misma que la lista de evaluación. Es impresa a papel y la misma se escanea cuando la requiere el A3 y sube a la plataforma.
La docente termina puntual la clase.	X		Hora acordada: 2:00 p.m. Hora real: 1:59 p.m.
Ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos.			Da mucho la espalda a los alumnos, hay alumnos que comen en clase, dicen groserías, esto ocurre sin que la profesora les llamea la atención.
Mantiene las bancas, mesas y mobiliario ordenado durante el transcurso de toda la clase o sesión.	X		Recibió el salón sucio y las bancas desacomodadas, las filas están muy juntas, sin orden. No hace cambios en el orden del mobiliario.
Transmite contenidos de manera expositiva.	X		Casi la totalidad de la clase. Solo en algunas ocasiones pone atención a 2 alumnas que se sientan enfrente y que le preguntan y a 2 alumnos que se sientan enfrente y que ella les pregunta.
¿El modelo pedagógico que maneja se centra en los aprendizajes y procesos?	X		En que los alumnos refuercen los aprendizajes de Química, mediante la resolución de problemas para su examen de selección de licenciatura.
Indica los procedimientos del trabajo a realizar.	X		Pero, hay espacios de tiempo que solo escribe en el pizarrón sin explicar que es lo que se está haciendo.
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>

Mantiene una adecuada disciplina.		X	Los alumnos salen al baño mucho. Una alumna salió 3 veces y a la tercera vez ya no regreso, comen alimentos sólidos en clase. Algunos alumnos no terminan el trabajo por estar viendo el celular, no le prestan atención a la clase.
Aprovecha adecuadamente el tiempo.		X	Por momentos se pierde el ritmo y la hilaridad del tema, la atención de la docente hacia los alumnos se concentra solo en una parte pequeña del grupo. Los estudiantes que están cerca de la puerta no trabajan, sacan el celular y salen seguido al baño, una de las alumnas de estas alumnas sale 3 veces al baño y la tercera ya no regresa.
Se percibe una estructura adecuada del aprendizaje.		X	Por momentos la profesora solo escribe en el pizarrón y los alumnos se distraen. En otros momentos la profesora atiende las dudas y explica a un grupo pequeño alumnos, sin exteriorizar esas dudas al resto del grupo.
El proceso de aprendizaje se logra a base de aspectos circunstanciales, conceptuales, de información y consulta.	X		Conceptuales.
La relación entre la actividad y el tiempo asignado fue la adecuada.	X		Se desconoce el plan clase. 4 problemas en 50 minutos. El primero y segundo son desarrollados por la profesora en el pizarrón. El tercero y el cuarto pasan con desorden alumnos al pizarrón, sin que la profesora revise la totalidad del ejercicio.
Los alumnos trabajan organizada y productivamente.		X	Algunos, más de la mitad del grupo se observa dispersa en su celular, en charlas que tienen entre ellos, comiendo y saliendo al baño.

En el desarrollo de su clase se queda junto al pizarrón y escritorio.	X		La mayoría de los casos, se queda enfrente escribiendo y desarrollando 2 problemas y explicando a algunos de los alumnos de la primera fila.
Ejecuta las actividades en concordancia con lo programado en la sesión de aprendizaje aplicando criterios de flexibilidad.			Se desconoce el programa.
Emplea estrategias para promover procesos de aprendizaje: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar, comparar, ejemplificar, entre otros.	X		Trata de usar en análisis con la resolución de problemas sin lograrlo con la mayoría del grupo.
Utiliza indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las capacidades previstas en las unidades y sesiones de aprendizaje.	X		Se desconoce por la falta de la planeación o un plan clase por escrito.
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque terapeuta</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
El modelo pedagógico se concentra en los aprendizajes de los alumnos.	X		No se observa un interés en que aprendan la mayoría, solo algunos alumnos, en dos alumnos que están enfrente de las filas y dos alumnas.
Mantiene una atención y motivación sostenida hacia el grupo.		X	Los alumnos se dispersan con frecuencia, la docente no hace nada por tener la atención de la mayoría.
Atiende las dudas de todos los alumnos por igual.		X	Se concentra solo en aclarar dudas en 4 o 5 alumnos.
Utiliza el diálogo como una postura dentro del aula.		X	
Demuestra empatía con los estudiantes.		X	Les da mucho la espalda, no media el trato entre ellos, no concilia las desavenencias por ejemplo cuando se están tratando con palabras altisonantes.

Despierta el interés y motivación de los alumnos para el aprendizaje.		X	
Desarrolla actividades que promueven el uso de habilidades.	X		Análisis y resolución de problemas.
Predomina el desarrollo de habilidades sobre la transmisión de contenido.	X		Resolución de problemas.
Las actividades son pertinentes y entretenidas.	X		Pertinentes sí, entretenidos no para casi la mitad del grupo (se observan distraídos y dispersos).
La docente está atento a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje (los atiende)	X		Pero solo algunos, a los demás no les pregunta.
Estimula la participación de los alumnos y anima a que expresen sus opiniones.	X		Sólo de algunos, al resto los ignora.
Utiliza los recursos y materiales para: explicar, reforzar y consolidar los aprendizajes esperados.	X		Fotocopias de la tabla periódica y otra para la serie de ejercicios.
Emplea estrategias que motivan a los estudiantes a aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones.		X	La clase se observa plana solo resolución de problemas en toda la clase, algunos alumnos le preguntan dudas
<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque liberador</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente acepta ideas y críticas contrarias a su punto de vista.		X	No aplica la situación no se propicia ese clima.
Presenta situaciones desafiantes.		X	
Formula preguntas dinamizadoras.		X	
Predomina el desarrollo del pensamiento crítico.	X		Trata, pero no llega a concretarse, se dispersan mucho el grupo (sólo lo logra con 4 alumnos).

La docente pregunta e insiste en la profundización de la respuesta (clarificación, extensión o expansión del significado)		X	
Fomenta la reflexión personal, el cuestionamiento y el pensamiento crítico utilizando estrategias de participación de los alumnos (preguntas, debate, rol-playing, trabajos grupales, entre otros .)	X		Solo de algunos alumnos.
Utiliza preguntas de alto nivel (cómo, por qué, y cuáles).		X	
Involucra a la mayoría de alumnos en esta fase.		X	Solo 4 que participan activamente, los otros se observan pasivos.
Utiliza el entorno contextualizando.		X	
Favorece el trabajo en equipo si la situación lo requiere.		X	Solo hay dos equipos que autoconforman los alumnos.
La clase fluye con naturalidad.		X	Los alumnos están distraídos, no se ve un clima idóneo de atención y ferocidad alumno-profesora.
Los alumnos participan activamente en el desarrollo de las actividades.	X		Solo 4, otros solo copian del pizarrón y otros se distraen saliendo continuamente y con el celular y platicando.
El alumno expresa libremente sus ideas		X	
La docente da la oportunidad para pensar y aprender en forma independiente.		X	Deja muy poco tiempo para reflexionar. No se observa claramente el proceso pensamiento en el grupo, solo en algunos integrantes de este.

La docente promueve actividades en la que los alumnos usen lo que han aprendido o aprendan haciendo “algo” durante y fuera de clase (Proyectos, prácticas, experimentos, otros).		X	
La dinámica propuesta a los alumnos es interesante.		X	
<b>Recursos didácticos, materiales y técnicas utilizadas</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente cuenta con plumón y borrador	X		Borra con la mano.
Utiliza adecuadamente el pizarrón.	X		Es ordenada con la exposición de la resolución de los problemas, paso a paso.
La docente usa materiales impresos en su clase.	X		Serie de ejercidos, 4 ejercicios de masa atómica y masa molecular.
Utiliza material curricular propio (elaborado por el mismo): prácticas, series de ejercicios, síntesis, cuadernillo de ejercicios.	X		Serie de ejercicios
Propicia el uso de diversas fuentes de información: libros, bibliotecas digitales o en físico, revistas (electrónicas y/o físico).		X	
<b>Medios que se emplearon:</b>			
Computadora, Tableta	X		Tableta la docente
Celular	X		Los alumnos
Internet			
Red Escolar			
Laboratorio de computo			
Laboratorio de ciencias			
Cuaderno de apuntes	X		Los alumnos de hojas de papel.
Otro(s), indicar cual(es)			
<b>Manejo de la disciplina</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente plantea reglas de comportamiento y de reglas en el salón de clase		X	En los 50 minutos de clase no controló la disciplina.



La docente grita y corre de la clase a algunos alumnos.	X		Solo amenaza con correr a una alumna por gritar y jugar. Esta se tranquiliza después de la llamada de atención.
La docente atiende los problemas cuando ocurren, conversando con los alumnos.		X	Se desborda la indisciplina, la falta de respeto entre ellos y comer alimentos sólidos en clase. No les llama la atención.
La docente canaliza al alumno a coordinación y/o prefectura.		X	
La docente ignora el mal comportamiento del estudiante.	X		Por momentos sí, esto trae como consecuencia que la clase se lleve a cabo con desorden y ruido.
<b>Prácticas y autoprácticas (clima en el salón de clase)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Se percibe un ambiente ordenado.		X	Bancas desordenadas, alumnos hablando y comiendo. Otros alumnos con el celular y piso sucio.
Verifica el seguimiento de instrucciones y resuelve dudas.	X		Solo de unos algunos alumnos (menos de la mitad).
Se observa manejo adecuado de los tiempos de clase planificados.		X	Al final no hace cierre o un resumen o síntesis de lo visto.
La clase se desarrolla de acuerdo a la planificación.			Se desconoce, no tiene planeación hasta el momento.
Demuestra amabilidad y respeto en su relación con los estudiantes.	X		Con algunos, con otros no, específicamente en el caso de una alumna que habla con frecuencia en el transcurso de la clase se observa cortante.
Se muestra afectuosa y a la vez firme con los estudiantes.		X	
Toma en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, en su quehacer pedagógico.		X	Los alumnos que están al lado de la puerta están muy distraídos con el celular y saliendo sin que la profesora les llame la atención.
Promueve la comunicación asertiva entre los alumnos.		X	Permite la falta de respeto entre algunos de ellos con palabras y actitudes soeces.

Promueve la vigencia de las normas de convivencia aprobadas en el aula.		X	En momentos da la impresión que los ignora, ya que no les dice nada.
<b>Nivel de clima afectivo en el aula.</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
La docente estimula la escucha entre compañeros y la interacción responsable.		X	Permite la falta de respeto verbal entre un par de alumnos varones.
La docente no tiene preferencias entre los alumnos, trata a todos por igual.	X		Sí tiene preferencias por ciertos alumnos varones que están sentado enfrente, se muestra atenta y amable y son a los únicos que les pregunta directamente dudas Mientras que con el resto del grupo no aplica la misma situación.
Las relaciones entre el docente y los alumnos son de respeto mutuo y de horizontalidad. El docente no se burla, ni etiqueta, ni hace comentarios sarcásticos de los alumnos.	X		
Los estudiantes participan constantemente exponiendo sus dudas y/u opiniones.	X		Sólo algunos.
Las relaciones entre los alumnos son de respeto mutuo, sin agresiones.		X	3 alumnos se hablan con groserías y se burlan entre ellos.
<b>Autoprácticas y prácticas docentes (integración y evaluación del aprendizaje)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>
Considera la opinión de alumnos en la evaluación.		X	
Efectúa una retroalimentación.	X		Pero no a todos.
Lleva un registro de las evaluaciones.	X		En físico en su lista de asistencia pone paloma el que tiene la firma en su cuaderno y tache el que no trabajo y esto lo escanea y sube a plataforma.

Comparte criterios de evaluación con los alumnos.		X	
Contextualiza y enfatiza lo relevante.		X	
Se indica reglas para elaborar las respuestas.	X		Da un procedimiento ordenado y detallado de cómo resolver los problemas por escrito en el pizarrón.
Se establece el control y precisión de las respuestas.		X	Los alumnos pasan al pizarrón, pero se genera desorden y no se concluye la respuesta por completo. Solo algunos alumnos en el transcurso de la clase conforme van haciendo los problemas le solicitan a la profesora retroalimentación.
Los alumnos verifican respuestas por ensayo-error.	X		Entre ellos, los que trabajan en equipo.
La profesora evalúa durante todo el proceso la integración del aprendizaje (rota entre los grupos).	X		Pero solo con algunos de los alumnos (menos de la mitad).
Aplica estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en el plan de la sesión.			Se desconoce. No se tiene la planeación de la docente.
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten evaluar los aprendizajes esperados.		X	Solo firma al final la clase, sin revisar exhaustivamente las respuestas. Con los alumnos que pasaron al pizarrón no les da una retroalimentación del ejercicio.
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones.	X		Pero no con claridad, ya que pasan al pizarrón y solo estos pueden verificar los que pasan si están bien. Solo con algunos de los alumnos que ellos le preguntan a la profesora, ella observa su procedimiento y les explica dudas.
<b>EL DOCENTE EVALÚA:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
Productos	X		
Al inicio de clases.			
Durante todo el proceso.			

Sólo al final de la sesión o el período	X		Firma el apunte.
Genera la autoevaluación del alumno	X		Pero no se concreta por la falta de atención de la gran mayoría de ellos.
<b>Autoprácticas y prácticas docentes (cierre de la clase)</b>			
La docente realiza un cierre, conclusiones o revisión final de la clase.		X	
El docente realizó actividades de fijación.	X		
Se ha logrado una buena síntesis conceptual del tema trabajado.		X	No se observa los 3 momentos, no es claro. El inicio, el desarrollo y el cierre. Es una sesión de problemas. No se hace un cierre, suena el libre de cambio de clase y les pide el cuaderno para que les firme la serie sin corroborar los resultados.

### Perspectiva de observación

- **¿Qué contenido se abordó en la clase observada?**  
Resolución de problemas masa atómica y masa molecular
- **¿Cómo se inició la clase?**  
Saludo a los alumnos y de inmediato escribe y desarrolla en el pizarrón la resolución de un problema de masa atómica.
- **¿Qué intervenciones tuvo el docente?**  
En la resolución de dos de los 4 problema de masa atómica.
- **¿Qué reacciones tuvieron los alumnos ante el inicio de la clase?**  
La minoría sacó su cuaderno para ponerse a trabajar, otros siguieron hablando y comiendo en clase, algunos otros en celular y otros iban al baño. Ya casi al minuto 15 varios sacaron su cuaderno para copiar los problemas del pizarrón.
- **¿De qué forma se organizó el grupo para el trabajo?**  
No se observa una organización clara como tal. Los integrantes del grupo se van integrando al trabajar algunos, otros a copiar lo del pizarrón y otros a pasar al pizarrón.
- **¿Qué actividades se realizaron de forma individual y cuáles de manera colectiva?**

Solo hubo 2 equipos de 2 integrantes cada uno para resolver la serie de problema, otros trabajaban individualmente, algunos otros se limitaron a copiar del pizarrón y otros no hicieron nada.

- **¿Qué actividades de enseñanza se desarrollaron en la clase?,**  
Resolución en el pizarrón y en cuaderno de una serie de problemas.
- **¿De qué manera intervino el docente y con qué propósito?**  
En explicar un problema en el pizarrón, con el propósito que los alumnos terminaran la serie.
- **¿De qué forma intervinieron los alumnos?, ¿pudieron percibirse algunos avances y dificultades de los alumnos en la clase?, ¿cuáles?**

Solo 4 alumnos demostraron interés en despejar sus dudas y en hacer su serie de ejercicios, se observó porque le preguntaban constantemente a la profesora dudas y le mostraron sus avances en los ejercicios. A 2 de los 4 alumnos se acercaba más la profesora a preguntarles dudas.

- **Cuando surgieron dudas o dificultades con el contenido, ¿de qué manera las atendió el docente?**  
Dirigiéndose a su lugar de los alumnos que preguntan dudas: 2 alumnas y 2 alumnos.
- **¿Qué momentos resultaron de mayor interés y participación para los alumnos?, ¿qué momentos resultaron menos importantes y por qué?**  
Cuando pidió participación el pizarrón captó la atención de un número mayor de alumnos (la mitad).
- **¿Qué recursos didácticos se utilizaron en la clase?, ¿qué actividades se desarrollaron en las que fuera necesario utilizar el cuaderno?**  
Pizarrón y serie en fotocopias. La resolución de problemas, algunos alumnos lo hicieron en el cuaderno y otros en las fotocopias proporcionadas.
- **¿De qué manera revisó el docente el trabajo realizado por los estudiantes en sus cuadernos y en las actividades?**  
Firmando la serie de ejercicio resuelta al final de la clase y poniéndole una paloma quien tiene los 4 problemas resueltos en su cuaderno o en la fotocopia. Y un tache en caso contrario (en la lista).
- **¿La docente utilizó otros materiales para el tratamiento del contenido?, ¿cuáles?**

No

- **¿De qué manera se mantuvo un ambiente de orden y trabajo en la clase?, ¿qué actitudes se observaron en los alumnos durante la clase?**  
Durante el todo el transcurso de toda la clase no se observan periodos largos de orden y trabaja de clase, solo 4 alumnos trabajan en toda la clase.
- **¿De qué manera se realizó la evaluación en la clase?**

Pasando algunos alumnos al pizarrón, contestando las dudas de 4 alumnos, y firmando los problemas resueltos al finalizar la clase.

**Guía de observación de clase para las asignaturas (M2) 6to A**

**Fecha:** jueves, 27 de febrero **sesión observada:** 2. Práctica número 1 Factores abióticos **inicio:** 11:35 a.m. **termino:** 12:20

**Tema:** Práctica 1. Factores abióticos (germinación de semillas y crecimiento de plántulas).

**DOCUMENTACIÓN REVISADA:**

- Lista de Asistencia y Evaluación SI I\_X\_\_\_\_I NO I\_\_\_\_I
  - Avance Programático SI I\_\_\_\_I NO I\_x\_\_\_\_I
  - Plan de Trabajo grupo SI I\_\_\_\_I NO I\_x\_\_\_\_I
  - Plan de Trabajo SI I\_\_\_\_I NO I\_x\_\_\_\_I
  - Cuadernos Alumnos SI I\_X\_\_\_\_I NO I\_\_\_\_I
  - Plataforma correspondiente a SI I\_x\_\_\_\_I NO I\_\_\_\_I

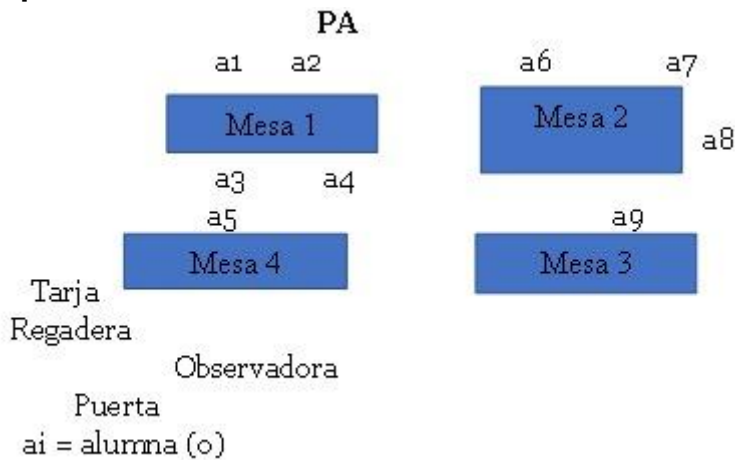
Plataforma correspondiente a profesor SI I\_x\_\_\_\_I NO I\_x\_\_\_\_I

La conformación de los equipos y el trabajo en el laboratorio se autorregula por los alumnos, se forman 2 equipos. Las mesas se enumeran conforme las manecillas del reloj.

Mesa 1: 7 alumnos Mesa 2: 4 alumnos

Mesa 3: 4 alumnos

**Croquis de laboratorio**



INDICADOR (OBSERVABLE)	SÍ	NO	OBSERVACIONES	
Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo				

La docente da cuenta de una planeación didáctica del trimestre, mes, semana o quincena.		X	No se cuenta con el avance programático	
Cuenta con una planificación clara y acorde al propósito de la clase.		X		
Hace presentación de los objetivos de la clase.	X		Mesa por mesa explica y clarifica el objetivo.	
Planea sus actividades y las anota en el avance programático.			No se cuenta con el avance programático.	
Utiliza los planes y programas de la SEP actuales.			Se desconoce. Posteriormente se ve que sí, por archivo electrónico me envía el programa de M2 de Bachillerato General (19 de marzo).	
El modelo pedagógico que maneja se centra en los contenidos.			Se desconoce hasta la fecha Hasta el 19 de marzo observo que sí (me lo envía por correo electrónico).	
La docente inicia puntual para comenzar la clase		X	7 minutos después Hora establecida: 11:30 a.m. Hora real: 11:37 a.m.	
Utiliza registro de asistencia y/o calificaciones.	X		El registro de asistencia y entrega de trabajo está en una lista impresa. Maneja simbología con paloma lo hizo, x no lo hizo e inasistencia en blanco.	
La docente termina puntual la clase.	X		12:20	

Ejerce su autoridad con respeto hacia los alumnos.		X	Pasa por alto sin llamarles la atención a los alumnos que hablan con palabras altisonantes.	
Mantiene las bancas, mesas y mobiliario ordenado durante el trascurso de toda la clase o sesión.	X		Hay bancos que entorpecen el paso entre mesas que están colocadas de esa manera y durante toda la clase pertenecen así.	
Transmite contenidos de manera expositiva.	X		Pasa mesa por mesa, los alumnos de la mesa contraria se distraen.	
¿El modelo pedagógico que maneja se centra en los aprendizajes y procesos?	X			
Indica los procedimientos del trabajo a realizar.	X		Pasa por equipo, y pregunta si les queda claro.	

<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque ejecutivo</b>	<b>SÍ</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
Mantiene una adecuada disciplina.		X	Una alumna de la mesa 1 dice groserías y no le llama la atención. A las 11:35 a.m. un alumno va al baño. A las 11:58 a.m. otro alumno sale sin pedirle permiso Un alumno de la mesa 1, no trabaja solo toma fotos y ve el celular de sus compañeras	
Aprovecha adecuadamente el tiempo.	X			
Se percibe una estructura	X		Evidencia: protocolo de práctica con título, con introducción, objetivos,	



adecuada del aprendizaje.			hipótesis a plantear por los alumnos, materiales, indicaciones y obtención de datos. Práctica 1. Componentes abióticos.	
El proceso de aprendizaje se logra a base de aspectos circunstanciales, conceptuales, de información y consulta.	X		Existe una introducción por escrito del tema.	
La relación entre la actividad y el tiempo asignado fue la adecuada.	X			
Los alumnos trabajan organizada y productivamente.	X		Pero por momentos se dispersan un poco.	
En el desarrollo de su clase se queda junto al pizarrón y escritorio.		X	Todo momento va de un lado para otro, con los alumnos para explicarles la práctica, ver dudas y dar seguimiento a su trabajo experimental.	
Ejecuta las actividades en concordancia con lo programado en la sesión de aprendizaje aplicando criterios de flexibilidad.			Se desconoce no hay planeación por parte del docente. Posteriormente se ve que sí, por archivo electrónico me envía el programa de M2 de Bachillerato General (19 de marzo).	
Emplea estrategias para promover procesos de aprendizaje: observar, inferir, predecir, investigar, analizar, sintetizar,	X		Pregunta, alude a la observación y a preguntas de la práctica sobre lo que se está realizando.	

comparar, ejemplificar, entre otros.				
Utiliza indicadores, procedimientos e instrumentos de evaluación coherentes con las capacidades previstas en las unidades y sesiones de aprendizaje.	X		Se desconoce, la profesora aún no ha entregado la planeación. Realiza la práctica en el laboratorio. Se evalúa con trabajo experimental en el laboratorio y la entrega de reporte de práctica por equipo.	

<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque terapeuta</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
El modelo pedagógico se concentra en los aprendizajes de los alumnos.	X		En todo momento la profesora pasa por cada una de las mesas.	
Mantiene una atención y motivación sostenida hacia el grupo.	X		Por momentos solo 1 de 3 equipos mientras que está con ellos en sus mesas, en cuanto no está con ellos los alumnos empieza a distraerse platicando y con el celular.	
Atiende las dudas de todos los alumnos por igual.	X		Por instantes solo se centra en la mesa en la que está ubicada	
Utiliza el diálogo como una postura dentro del aula.		X	En ocasiones ignora la indisciplina de los alumnos y falta de respeto entre ellos no los corrigió ni les dice nada.	

Demuestra empatía con los estudiantes.	X		Muestra interés en su trabajo y en sus dudas.	
Despierta el interés y motivación de los alumnos para el aprendizaje.	X			
Desarrolla actividades que promueven el uso de habilidades.	X		Observación, análisis, medición (experimentación).	
Predomina el desarrollo de habilidades sobre la transmisión de contenido.	X		Observación, análisis, medición (experimentación).	
El modelo pedagógico se concentra en los aprendizajes de los alumnos.	X			
Las actividades son pertinentes y entretenidas.	X		La mayoría de los estudiantes del grupo trabajan en el desarrollo experimental.	
La docente está atenta a los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje (los atiende)	X			
Estimula la participación de los alumnos y anima a que expresen sus opiniones.		X		
Utiliza los recursos y materiales para: explicar, reforzar y consolidar los aprendizajes esperados.	X		Germinado de plántula, medición, elaboración de gráficas de barra.	
Emplea estrategias que motivan a los estudiantes a		X		

aplicar el nuevo aprendizaje en otras situaciones.				
--	--	--	--	--

<b>Prácticas y autoprácticas con enfoque liberador</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
La docente acepta ideas y críticas contrarias a su punto de vista.		X	No se ha generado esta situación	
Presenta situaciones desafiantes.		X		
Formula preguntas dinamizadoras.		X		
Predomina el desarrollo del pensamiento crítico.	X		Sí, el alumno observa, mide y analiza.	
La docente pregunta e insiste en la profundización de la respuesta (clarificación, extensión o expansión del significado)	X		Solo que no espera inmediatamente después de preguntar les da la respuesta a los alumnos.	
Fomenta la reflexión personal, el cuestionamiento y el pensamiento crítico utilizando estrategias de participación de los alumnos (preguntas, debate, rol-playing, trabajos grupales, entre otros .)	X		Les pide observen, que se cuestionen.	

Utiliza preguntas de alto nivel (cómo, por qué, y cuáles).	X		10:49 a.m. Pregunta ¿Quién ha anotado los datos? ¿Qué observan en el germinado?	
Involucra a la mayoría de alumnos en esta fase.	X		Por mesa	
Utiliza el entorno contextualizando.	X		Observación de germinación y plántulas.	
Favorece el trabajo en equipo si la situación lo requiere.	x		Forma equipos para el trabajo experimental.	
La clase fluye con naturalidad.	X		Pero en ocasiones los alumnos se dispersan (platican, salen al baño y ven su celular).	
Los alumnos participan activamente en el desarrollo de las actividades.	13/15		Un alumno de la mesa 1, solo toma fotos y está en el celular, una alumna de la mesa 2, juega.	
El alumno expresa libremente sus ideas	X			
La docente da la oportunidad para pensar y aprender en forma independiente.		X	A veces les resuelve las dudas muy rápido del alumno si darle tiempo a reflexionar.	
La docente promueve actividades en la que los alumnos usen lo que han aprendido o aprendan haciendo "algo" durante y fuera de clase (Proyectos, prácticas, experimentos, otros).	X		Prácticas de laboratorio.	

La dinámica propuesta a los alumnos es interesante.	X			
---	---	--	--	--

Recursos didácticos, materiales y técnicas utilizadas	SI	NO	Observaciones	
La docente cuenta con plumón y borrador			No aplica, la profesora no escribió en el pizarrón.	
Utiliza adecuadamente el pizarrón.			No aplica, explica mesa por mesa.	
La docente usa materiales impresos en su clase.	X		La práctica de laboratorio con los objetivos, marco teórico, hipótesis (espacio para que ellos la elaboren), desarrollo experimental, resultados y análisis de resultados.	
Utiliza material curricular propio (elaborado por el mismo): prácticas, series de ejercicios, síntesis, cuadernillo de ejercicios.	X		El germinado de las semillas.	
Propicia el uso de diversas fuentes de información: libros, bibliotecas digitales o en físico, revistas (electrónicas y/o físico).		X		
<b>Medios que se emplearon:</b>				
Computadora, Tableta		X		

Celular	X			
Internet	X			
Red Escolar	X			
Laboratorio de computo				
Laboratorio de ciencias	X			
Cuaderno de apuntes	X			
Otro(s), indicar cual(es)	X		Fotocopia de práctica.	

<b>Manejo de la disciplina</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>OBSERVACIONES</b>	
El docente plantea reglas de comportamiento y de reglas en el salón de clase		X	2 alumnos salen si su permiso	
El docente grita y corre de la clase a algunos alumnos.		X		
El docente atiende los problemas cuando ocurren, conversando con los alumnos.		X		
El docente canaliza al alumno a coordinación y/o prefectura.			No aplica en esta sesión	
La docente ignora el mal comportamiento del estudiante.	X		Salen muy seguido al baño, sin pedir permiso, no trabajan 2 de ellos, una chica dice palabras altisonantes.	
<b>Prácticas y autoprácticas (clima en el salón de clase)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	

Inicia la clase en el tiempo establecido.	X		Hora acordada: 11:20 Hora real: 11:25	
Se percibe un ambiente ordenado.	X		En momentos, en otros no tanto ya que los alumnos se salen de su lugar, desacomodan las bancas y banco y sobre la mesa ponen objetos como mochilas, las cuales deberían estar en un lugar de resguardo alejado de estas (anaqueles, bancas, u otro lugar que no estorbaran).	
Verifica el seguimiento de instrucciones y resuelve dudas.	X			
Se observa manejo adecuado de los tiempos de clase planificados.		X	Se desconoce no ha mostrado la planificación hasta el día de la observación. Posteriormente envía la planeación el 19 de marzo y sí coincide.	
La clase se desarrolla de acuerdo a la planificación.		X	Se desconoce no ha mostrado la planificación hasta el día de la observación. Posteriormente envía la planeación el 19 de marzo y sí coincide.	
Demuestra amabilidad y respeto en su relación con los estudiantes.	X			
Se muestra afectuoso y a la vez firme con los estudiantes.		X	Sin planificación de clase.	
Toma en cuenta las diferencias individuales de los	X			



estudiantes: intereses, estilos de aprendizaje, en su quehacer pedagógico.				
Promueve la comunicación asertiva entre los alumnos.	X		Ponerse de acuerdo en cómo trabajar la práctica el laboratorio y como hacer las observaciones de la plántula fuera del laboratorio.	
Promueve la vigencia de las normas de convivencia aprobadas en el aula.		X	Permite que entre ellos bromen pesado y se digan groserías.	

<b>Nivel de clima afectivo en el aula</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
La docente estimula la escucha entre compañeros y la interacción responsable.		X		
La docente no tiene preferencias entre los alumnos, trata a todos por igual.		X	Atiende a todos los integrantes por igual de cada una de las mesas.	
Las relaciones entre la docente y los alumnos son de respeto mutuo y de horizontalidad. El docente no se burla, ni etiqueta, ni hace comentarios sarcásticos de los alumnos.	X			
Los estudiantes participan constantemente exponiendo sus	X		Algunos no (son la minoría que no preguntan).	

dudas y/u opiniones.				
Las relaciones entre los alumnos son de respeto mutuo, sin agresiones.		X	Se dicen palabras altisonantes.	

<b>Autoprácticas y prácticas docentes (integración y evaluación del aprendizaje)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
Considera la opinión de alumnos en la evaluación.		X		
Efectúa una retroalimentación.	X			
Lleva un registro de las evaluaciones.	X		De forma cualitativa, en la misma lista de asistencia, con una paloma sí trabajo, con un "x" no trabajo.	
Comparte criterios de evaluación con los alumnos.		X		
Contextualiza y enfatiza lo relevante.		X		
Se indica reglas para elaborar las respuestas.	X			
Se establece el control y precisión de las respuestas.	X			
Los alumnos verifican respuestas por ensayo-error.		X		

La profesora evalúa durante todo el proceso la integración del aprendizaje (rota entre los grupos).	X			
Aplica estrategias y/o instrumentos de evaluación previstos en el plan de la sesión.		X		
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten evaluar los aprendizajes esperados.	X		Reporte de práctica	
Las estrategias y/o los instrumentos utilizados permiten a los estudiantes verificar sus avances y limitaciones	X		Reporte de práctica	
<b>La docente evalúa:</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
Productos	X			
Al inicio de clases.				
Durante todo el proceso	X		Procedimiento	
Sólo al final de la sesión o el período		X	Reporte de práctica	
Genera la autoevaluación del alumno		X		

<b>Autoprácticas y prácticas docentes (cierre de la clase)</b>	<b>SI</b>	<b>NO</b>	<b>Observaciones</b>	
La docente realiza un cierre, conclusiones o revisión final de la clase.		X		

La docente realizó actividades de fijación.	X		Medición del crecimiento de la plántula.	
Se ha logrado una buena síntesis conceptual del tema trabajado.		X		

### Perspectiva de observación

- **¿Qué contenido se abordó en la clase observada?**

Práctica 1. Factores abióticos (Germinación de semillas y Crecimiento de plántulas)

- **¿Cómo se inició la clase?, ¿qué intervenciones tuvo el docente?, ¿qué reacciones tuvieron los alumnos ante el inicio de la clase?**

La clase inicio con un saludo de la profesora y repartiendo las fotocopias mesa por mesa del protocolo de la práctica. Lo cual aprovechaba dar una pequeña explicación de lo que se tenía que hacer y preguntar si había dudas.

- **¿De qué forma se organizó el grupo para el trabajo?, ¿qué actividades se realizaron de forma individual y cuáles de manera colectiva?**

Se organizo por equipos de trabajo y cada equipo distribuyo a cada integrante una función: observar, medir, registrar y juntos analizar los resultados.

- **¿Qué actividades de enseñanza se desarrollaron en la clase?, ¿de qué manera intervino la docente y con qué propósito?, ¿de qué forma intervinieron los alumnos?**

Se reforzo el concepto de factores abióticos; haciendo énfasis en la germinación y crecimiento de plántulas de diferentes semillas. La docente hacia énfasis en el observar el crecimiento de las plántulas a que factores abióticos se debía: luz, agua, nutrientes generados por la misma planta, entre otros.

- **¿Pudieron percibirse algunos avances y dificultades de los alumnos en la clase?, ¿cuáles?**

Sí las dos de tres alumnas de la mesa 1 se observan interesadas en la práctica, ya que son las que toman la iniciativa de hacer casi todo el trabajo experimental de observar, medir, registrar y cuestionarse lo que están observando.

- **Cuando surgieron dudas o dificultades con el contenido, ¿de qué manera las atendió la docente?**

La docente va directo a la persona o equipo, la mayoría muestran interés y las alumnas de la mesa 1 son las que más preguntan.

- **¿ Qué momentos resultaron de mayor interés y participación para los alumnos?, ¿qué momentos resultaron menos importantes y por qué?**

Los momentos que resultaron de mayor interés fueron al inicio del trabajo experimental, es decir; en la observación, medición y registro en la bitácora de esto,

ya que se observa la facilidad y el entendimiento del procedimiento para los alumnos.

- **¿Qué recursos didácticos se utilizaron en la clase?**

Fotocopias por alumno del protocolo de la práctica, las plántulas que los alumnos había dejado crecer en el laboratorio, regla y apuntes de la asignatura de M2.

- **¿Qué actividades se desarrollaron en las que fuera necesario utilizar el cuaderno?**

Cuando los alumnos buscaban sus anotaciones de factores abióticos y de las mediciones anteriores de la plántula en germinación.

- **¿De qué manera revisó la docente el trabajo realizado por los estudiantes en sus cuadernos y en las actividades?**

Lo reviso en la fotocopia del protocolo de la práctica y en algunos en las anotaciones que hicieron en su cuaderno, inspeccionando de manera visual y colocando una paloma si el alumno estaba entregando observaciones y mediciones y con un "x" sino le entregaba nada.

- **¿La docente utilizó otros materiales para el tratamiento del contenido?, ¿cuáles?**

Fuentes bibliográficas y sitios electrónicos y la plataforma office 365 colocar el apunte y el protocolo de práctica.

- **¿De qué manera se mantuvo un ambiente de orden y trabajo en la clase?**

Los alumnos en ocasiones se distraían, en esta clase fueron 3: 2 en el baño y 1 con el celular.

- **¿Qué actitudes se observaron en los alumnos durante la clase?, ¿qué actitudes manifestaron en las otras clases?**

En el trabajo de laboratorio muestran mayor interés que en la clase de teoría debido a que la mayoría trata de involucrarse en al menos una fase del proceso, además se observan más receptivos a las indicaciones y sugerencias de la profesora.

- **¿De qué manera se realizó la evaluación en la clase?**

La profesora pasa mesa por mesa y le pregunta a cada uno de los integrantes sobre el proceso que están haciendo y si tienen dudas. Al final la profesora observa lo que hicieron durante el transcurso de la clase y observa sus anotaciones del equipo y de manera individual les pone en la lista de asistencia una paloma si trabajaron y un x en caso contrario y en blanco si no asistieron.

### **Después de la observación**

La profesora de M1 me compartió sus impresiones sobre el desempeño de los alumnos, me comenta que la mayoría que llega a clase trabajan las actividades en el transcurso de esta. De 16 inscritos en las listas oficiales, en esta semana llegaron 11. Me menciona que hay alumnos que trabajan en clase y saben, pero no suben a las actividades escaneadas a la plataforma, desde hace 1 mes no suben sus evidencias, hoy 3 de marzo no han subido nadie la evidencia, piensa que existe una alta probabilidad que no lo suban. Entonces le pregunto qué si piensa reprobarlos, ella me dice que siempre hasta el final de semestre se apuran, pues la calificación

para pasar todas las asignaturas es mínima de 8. Por otro lado, agrega que al final del semestre los alumnos llegan a “acuerdos “con el A1, bueno esos son rumores, menciona la profesora, que llegan a sus oídos.

Al preguntarle qué piensa que está pasando con los alumnos de este grupo, ella menciona que están presentando resistencia. Me muestra su lista, prácticamente en un mes de inicia el trimestre los alumnos no han subido nada en la plataforma, menciona que la asistencia del grupo es muy irregular, pero los alumnos que asisten con frecuencia sí trabajan en su cuaderno de papel, pero siguen sin subir su trabajo a la plataforma office 365.

### **Notas de campo transcripción**

**Bajo el protocolo de investigación: "Identidad docente y autoprácticas en un bachillerato tecnológico privado analizado mediante el Modelo de Clarke"**

**Fecha:** Lunes 24 de febrero

**Lugar:** afuera de la oficina de A1

**Hora de inicio:** 10: 00 a.m.

**Hora de término:** 10:30 a.m.

Las clases iniciaron el 3 de febrero oficialmente. Surge un cambio de profesores, la profesora que imparte M2, se le aviso apenas hace ocho días atrás que impartiría problemas de Química. Cabe señalar que profesora impartió a este grupo y al B el semestre pasado la asignatura Temas Selectos de Química.

**Nota 1:** Hasta el 19 de marzo la profesora me mencionará que no hizo planeación de la asignatura de problemas de Química. Esto fue autorizado por el A3 debido a que es una asignatura extracurricular y solo tiene 1 hora a la semana que ella misma asigno de las 4 de la asignatura curricular (M2) que tiene.

#### **Contexto de la escuela y del aula:**

El aula está localizada en el primer piso, se escucha durante casi toda la clase (50 min), ladridos de varios perros del vecino (con una intensidad alta) y golpes de cincel, palas, y taladros de trabajo de remodelación del patio del edificio (hay 2 trabajadores). Debido a lo anterior la docente cierra la puerta en varias ocasiones, pero esta se abre con el viento.

Lo mismo ocurre en otras partes del edificio como son: sala de profesores, la oficina del A3 académico, en el laboratorio y salones planta baja y primer piso.

#### **Condiciones del aula antes de iniciar la clase:**

Por otro lado, se encontró el aula sucia y las bancas desordenadas y así se queda durante el resto de la clase. La puerta es de cristal y las ventanas no tienen persianas ni cortinas.

#### **Durante la clase:**

Los alumnos salen seguido al baño, una misma alumna sale 3 veces y en la tercera vez ya no regresa.

#### **Antes de terminar la clase:**

Durante el transcurso de la clase los alumnos consumen alimentos sólidos (frituras) y bebidas. Más de la mitad del grupo esta dispersa sin poner atención a la clase, debido a que platican, juegan, ven al celular y salen con frecuencia al baño. Se observo que los

Los alumnos se salen antes de que la profesora, de por terminada su clase.

#### **Minutos antes de pasar con el 6B**

Afuera del aula: el concreto del patio esta botado, hay 2 albañiles trabajando con pico, pala y cincel. Se escucha ruido de los trabajos de construcción y el radio de los albañiles. La profesora cierra la puerta que es de vidrio transparente.

#### **Minutos antes de entrar a la observación de clase:**

La PA me comenta que desde el lunes 3 de febrero comenzaron las clases, siendo la 4ta semana de clase se le indica a la profesora que dará simultáneamente ambas asignaturas Ecológica y M1(por disposición de la A2). La profesora se enteró el pasado jueves 20 de febrero. Me comenta que aún no ha terminado la planeación de M2 y que le ha pedido opinión al A3 de cómo llevar simultáneamente con el 6A y el 6B ambas asignaturas; ya que, la A2 le indicó que el objetivo de la asignatura de M1es de hacer un repaso con los alumnos y que ella los preparé para el examen para a la licenciatura en universidades públicas: UAM, IPN, UPN, entre otras y privadas que puedan elegir los alumnos.

La profesora me comenta que solo un alumno en su clase de los dos sextos trae y usa en clase el cuaderno inteligente (*Rocketbook*), el cual facilita subir los apuntes a la plataforma, esta información también se recogió mediante notas. Que todos los demás alumnos usan el cuaderno de papel y traen uno solo para todas las asignaturas. Observa que hay una gran resistencia en ambos grupos subir los apuntes, tareas y prácticas a la plataforma y en manejar el cuaderno inteligente. Ella piensa que no usan el cuaderno inteligente debido a que deben usar un bolígrafo especial (esta información también la mencionó el personal de sistema el día lunes 24 de febrero), la tinta del bolígrafo es de costo es elevado y se termina muy pronto).

**Nota 2:** Desde el 23 de febrero el área de sistemas con autorización de la A2 y la docente me dan la clave de acceso a la plataforma de la profesora para observar la entrega de los trabajos y tareas de los alumnos. Posteriormente este acceso se me retirara el día 23 de marzo.

**Fecha: jueves, 27 de febrero.** Antes de iniciar observación clase con el 6to.

La profesora PA me comenta que aún no ha entregado la planeación de clase por escrito. Pero que se va guiando con el programa de M2 de Bachillerato General y que todos los días al llegar a su casa planea lo que va hacer la siguiente clase, que le desagrada improvisar.

**Fecha:** 3 de marzo observación cancelada por cambio de horario (Grupo 6to A)

**Hora de inicio:** 10:00 a.m.

**Hora de término:** 11:00 a.m.

**Contexto:** Ese día cambiaron por tercera vece el horario, en un periodo de 1 mes. En 10 días de observación es el segundo cambio, por lo tanto, al cambiar el horario, cambio también el día que la profesora le imparte clase a ese grupo. Mientras tanto trate de indagar un poco más sobre el 6A.

Después de esto la profesora, me compartió sus impresiones sobre el grupo A, que no han entregado la práctica del 27 de febrero, todos los que entraron la hicieron, pero aún no lo han subido a la plataforma, en el desarrollo de esta práctica estuve presente haciendo observación.

Comenta que tiene hablar con muchos los alumnos fuera de clase, sobre su desempeño. (Se escucha mucho ruido, gritos, golpes de los albañiles, están en la planta baja) y nosotras en el primer piso, en su escritorio que está afuera de coordinación, mientras que conversamos.

Comenta que los maestros de ciencias son más exigentes con las calificaciones, los llegan a reprobar mientras que los profesores de sociales, les sacan mejores calificaciones a los alumnos. Da un ejemplo que casi todos los de ciencias exactas tienden a poner bajas calificaciones, y los de sociales a esos mismos alumnos les ponen 8. En su discurso, ella señala que los de ciencias exactas son más estrictos.

Acordamos que para nuestra próxima cita será en el laboratorio en un lugar aislado, o bien en la sala de maestros a las 8:40, el próximo 10 de marzo.

Me encontraba en la oficina de la coordinación a las 9:30 a.m. aproximadamente, cuando llego el mensaje para todos (para él y los profesores) mediante la plataforma office 365. El mensaje que llego por celular indicaba, que tenían hasta mañana miércoles para entregar su planificación de asignatura. Cabe señalar que el semestre comenzó el 3 de febrero, por otro lado, también que ya se ha movido 3 veces el horario de clase y que a la profesora de problemas de Química (bióloga de profesión), hace apenas 10 días se le informo que iba a impartir esta asignatura otra vez, y que durante las primas semanas impartió solo M2. Para M1 solo se había asignado al profesor de física (ingeniero). Por otra parte, hasta el día hoy solo un profesor ha entregado su planeación del bachillerato, el profesor de Cálculo.

Hoy nuevamente se informa de un cambio de horario en bachillerato, esto también repercute en un cambio de horario de la asignatura de M1 y M2.



**Fecha: 10 de marzo 2020 se cambió el horario no se hizo la observación de este grupo (6to A)**

Por tercera ocasión que inicié el trabajo de campo, cambian el horario a todos los profesores de bachillerato, por lo tanto, no pude realizar la observación. Por lo cual en ese momento decido hacer algunas entrevistas exploratorias (ver entrevista 10 de marzo PA).

**Fecha:** 18 de marzo 2020

**Hora inicio:** 9:00 a.m.

**Hora de término:** 10:15 a.m.

**Contexto:** Esta semana es de exámenes parciales. A cada grupo y división de la escuela les toca un día con horario previamente establecido. Para los alumnos del sexto B la batería de sus exámenes (7) inicio hoy de 7 a.m. a 10:30 a.m. El grupo sube a laboratorio de cómputo, cada alumno tiene una maquina con el acceso a la batería de sus exámenes correspondiente al primer parcial. Los alumnos son vigilados por el profesor en turno (de acuerdo al horario) del examen. La profesora puede fungir también como ayudante de coordinación desde unos minutos antes de la 7 de la mañana habilita los enlaces a los alumnos y posteriormente trae el grupo y se lo encarga al profesor en turno y así a todos los profesores que tienen clase ese día y en ese periodo de tiempo clases con el grupo.

La profesora regresa a las 9:00 con ellos. Ese día llegué a las 9 de la mañana y no encontré a la profesora en su lugar, entonces busqué por la escuela hasta que la ví en el salón de cómputo. Fue cuando me enteré que era día de examen (9:15 a.m.).

Un alumno de cuarto semestre, estuvo para presentar sus exámenes que no presento el día de ayer. El examen es subido a la plataforma por la profesora, costa de 7 exámenes y son de 10 a 15 reactivos (ya que son los que soporta la plataforma), de opción múltiple y pregunta abierta. El examen correspondiente a problemas de Química no fue elaborado por la profesora, al preguntarle la causa me mencionó que solo ha impartido a cada grupo 1 hora clase (50min) a la semana en 20 días, es decir 4 horas de M1 para este primer parcial.

Por otro lado, encuentra a los alumnos renuentes de llevar la asignatura, además menciona que no tuvo tiempo de elaborar el examen y se le hacía demasiada información para los alumnos que hicieran 2 exámenes elaboradas por ella. Elaboro su examen de la otra asignatura, M2, con 15 reactivo en total, esta asignatura es la que es oficialmente le asignaron.

**Nota 1:** La dinámica para que los alumnos presentes examen se llevó desde las 7 de la mañana. La profesora me comento que les pidió el celular y pueden sacar formulario u otros materiales, según el docente de la asignatura les haya permitido sacar otro material de apoyo.

**Nota 2:** Al concluir la batería de examen aproximadamente entre 9:30 comienzan a terminar algunos alumnos, no pueden salir del salón y para entretenerse y no hacer ruido pueden jugar con los juegos de internet o navegar.

**Nota 3:** Al cuestionarle a la profesora después del examen de ¿por qué no los deja salir?, dice que son por indicaciones del A1, que no debe de haber alumnos en el pasillo, fuera de su salón, para evitar el desorden.

**Nota 4:** Le pregunte sobre el alumno que tienen problemas de aprendizaje, de cómo lo iba a evaluar, si les iba hacer valido el examen. Me contesto que, con su cuaderno, tareas y prácticas, ya que se ha dado cuenta que no lee el examen y les cuesta trabajo concentrarse.

**Nota 5:** Por último, me enseña en su computadora que ya tenía la planeación completa de M2 y que mañana me la entregará por correo. Me menciona que ya le había entregado un par de días atrás, una versión al A3 y la mando a que la corrigiera, ya que le faltaba escribir como incluía el uso de plataforma en su enseñanza.

**Nota 6:** Me muestra su planeación de M2. El libro está citado en su programa.

**Nota 7:** Le pregunte sobre la planeación de M2 y me dijo que pensaba no hacerla, que esto no significaba que iba improvisar, ya que siempre le gusta preparar sus clases. Al cuestionarle el por qué ella me menciono que la asignatura oficial ante la SEP es solo M1.

tengo que analizar como la falta de querer no ser administrativos en cuanto el aprendizaje o más bien las prácticas docentes administrativas meso administrativo hace que sea un caos y no se refleja en una buena enseñanza.

**Fecha:** lunes 23 de marzo

**Lugar:** entrada del colegio

**Hora de inicio:** 10: 00 a.m.

**Hora de término:** 11:00 a.m.

**Contexto:**

Debido a la contingencia se tuvieron que adelantar las entrevistas. Se buscó realizarlas espaciadas es decir en un mismo día, pero descansando un momento o en dos días. Desafortunadamente las condiciones de trabajo de los directivos no me dieron mucho margen de maniobra, por ejemplo, aunque la A1 vive dentro del mismo terreno que este colegio, entraba y salía a todas horas (entre el martes 17 al viernes 20 de marzo). Por otra parte, el viernes 20 de marzo al A3 le tocaba estar la jornada completa y a partir de las 9:00 hasta las 10 de la mañana tenía disponible para atenderme y realizar con calma la entrevista, pero salió desde las 10:30 a.m. de la mañana por un imprevisto que tuvo y ya no regreso en todo el día; además que a esa hora me encontraba entrevistando al profesor de Cálculo.

Por la tarde, como a eso de las 12:00 del día llegó la A2 al colegio y le solicité las entrevistas faltantes, me dijo que el lunes 23 de marzo podría entrevistar a el A1 (su papá), al A3 y a ella. Me mencionó que ella les avisaba a ambos y que llegará a las 10 de la mañana para comenzar a realizar las entrevistas. También me mencionó que iba a estar desde las 8:00 a.m. todo el equipo de todas las divisiones (primaria, secundaria, bachillerato y universidad), que iba haber una junta extraordinaria por la contingencia del coronavirus, y que después en el receso sería el momento idóneo para que yo comenzará con las 3 entrevistas faltantes.

**Nota 1:** Llegué puntualmente el lunes 23 de marzo al colegio a las 10:00 a.m., la mamá (encargada de pagos y nomina) de la A2 me solicitó que de favor que esperara sentada (junto a la puerta principal del colegio hay una banquita), mientras me invitó un café con un pan. A las 10:45 a.m. la A2 sale del aula en donde estaba llevando a cabo la junta (planta baja, salón del grupo 6to B) y me solicitó paciencia y algunos minutos más, que aún faltaba un poco para el receso de la junta. Minutos después me hace la indicación de que pase a la dirección y nos indicó al A1 y a mí que iniciaría la primera entrevista con él, ya poniéndonos al tanto se retiró y cerró la puerta de cristal que hay en la oficina de dirección.

**Nota 2:** El A1 se mostró un poco desconcertado (desconozco el motivo), le pregunté que si estaba dispuesto a ser entrevistado y a que grabara la entrevista y me dijo que sí. Cabe señalar que ya en un par de ocasiones le había dicho al A1 que llegado el momento lo iba a entrevistar a él y en ambas ocasiones me había dicho que sí.